

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria Helena Berlato Davanzo

**AS SIGNIFICAÇÕES
DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
construídas e partilhadas por professoras em
horário de trabalho coletivo**

Taubaté – SP

2020

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria Helena Berlato Davanzo

**AS SIGNIFICAÇÕES
DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
construídas e partilhadas por professoras em
horário de trabalho coletivo**

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

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Linha de Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Taubaté – SP

2020

SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas – UNITAU

D245 Davanzo, Maria Helena Berlato

As significações da docência na Educação Infantil: construídas e compartilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo / Maria Helena Berlato Davanzo. -- 2020.

220 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, Departamento de Pedagogia.

1. Significações. 2. Docência. 3. Educação Infantil.
4. Formação continuada. I. Título.

CDD – 372.21

Maria Helena Berlato Davanzo

**AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e
partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo**

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

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Linha de Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Márcia Aparecida Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____

Prof.^a Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____

Prof.^a Dra. Claudia Cristina Fiorio Guilherme

Centro Universitário Hermínio Ometto
(UNIARARAS)

Assinatura _____

Dedico esta pesquisa à minha amada mãe, exemplo de perseverança, lutadora incansável pelos sonhos, apesar das dificuldades enfrentadas e pela falta de orientações em sua época

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pela saúde.

À minha orientadora Doutora Márcia Maria Dias Reis Pacheco, por acolher o meu projeto, me ajudar a desenvolver a pesquisa na área que eu tanto amo e me mostrar novos caminhos.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, pelos ensinamentos durante as aulas, em especial aos Professores Dra. Mariana Aranha de Souza, Dr. André Ribeiro Soares Borges e Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, que fizeram parte da Banca de Seminários Interdisciplinares I e II e contribuíram com sugestões.

Aos funcionários da secretaria do mestrado, que gentil e pacientemente me ajudaram no processo de pesquisa.

À professora Doutora Virgínia Mara Próspero da Cunha, que com tanto dispor participou da banca de qualificação e elaboração final da minha pesquisa, apresentando novas interpretações.

À professora Doutora Claudia Cristina Fiorio Guilherme, que participou da minha banca de qualificação e defesa, pela gentileza, pela solícita aceitação do convite e pela disponibilidade de ajuda e contribuições teóricas.

Aos meus pais, pelos ensinamentos de dignidade, humanidade, retidão e perseverança.

A todas as professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa, que responderam os questionários e entrevistas, contribuindo para que este trabalho se concretizasse.

À Prefeitura Municipal do Município estudado, por autorizar a aplicação da pesquisa.

Ao meu esposo, por estar comigo em todos os momentos e me ajudar no caminhar acadêmico.

Aos meus filhos e neta, por entenderem a minha ausência durante os meus estudos e me apoiarem em mais este desafio.

A todos que, de algum modo, estiveram envolvidos em momentos de desenvolvimento desta pesquisa.

“O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

(FREIRE, 2017, p.85)

RESUMO

A reflexão sobre as aspirações, as motivações, o entendimento e as decepções que os professores apresentam na e sobre a docência é relevante no âmbito educacional, especialmente para a Educação Infantil, à medida que constitui a primeira etapa da educação básica. Esta pesquisa teve como objetivo responder à pergunta: Quais os sentidos e os significados que os professores da Educação Infantil atribuem à sua docência no contexto de formação continuada? Para tanto, fez-se necessário compreender os processos de atribuição de significações à docência, em suas semelhanças e contradições, a partir da política de formação continuada, sob a perspectiva histórico-cultural; investigar os aspectos históricos, sociais e educacionais que envolvem a prática docente na Educação Infantil, bem como conhecê-la em sua organização didático-pedagógica, em suas condições de ensino e aprendizagem, além de identificar os seus indicadores de qualidade. A pesquisa apresentou abordagem qualitativa e quantitativa no que tange aos objetivos de natureza exploratória e descritiva. Para o desenvolvimento do trabalho empírico, o alcance dos dados ocorreu por análise documental, questionário e entrevista semiestruturada, com a participação de 111 professoras da Educação Infantil da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba paulista, todas pertencentes a 6 escolas, sendo uma de cada região do município, com o intuito de abranger as suas diferentes realidades. As informações obtidas por meio desses instrumentos foram transcritas e analisadas a partir da abordagem sócio-histórica referenciada pelo teórico Lev Vygotsky. As análises realizadas por meio dos Núcleos de Significação: opção pelo magistério, dificuldades e desafios da docência, a Formação Continuada propicia novas aprendizagens, a formação em serviço e sua repercussão na docência e a formação continuada sobre a BNCC apontaram como a formação continuada em horário de trabalho coletivo contribuiu de modo significativo para a docência. As participantes destacaram, nos processos de formação continuada, a importância dos momentos de estudo, a articulação entre a teoria e a prática, as trocas de experiências entre os pares. Salientaram a necessidade de mais momentos para a socialização de práticas. Assim, na busca de uma docência que seja construída de forma a fazer sentido, espera-se, com o presente estudo, fomentar reflexões, divulgar e ampliar entre os professores e profissionais a importância da participação em formação continuada para o reconstruir contínuo da docência.

Palavras-chave: Significações; Docência; Educação Infantil; Formação Continuada.

ABSTRACT

The reflection on the aspirations, motivations, understanding and disappointments that teachers present in and about teaching is relevant in the educational field, especially for Early Childhood Education, as it constitutes the first stage of basic education. This research aimed to answer the question: What are the meanings and signification that Early Childhood teachers attribute to their teaching in the context of continuing education? Therefore, it was necessary to understand the processes of attributing meanings to teaching, in their similarities and contradictions, from the policy of continuing education, from the historical-cultural perspective; to investigate the historical, social and educational aspects that involve teaching practice in Early Childhood Education, as well as to know it in its didactic-pedagogical organization, in its teaching and learning conditions, in addition to identifying its quality indicators. The research presented a qualitative and quantitative approach with regard to the objectives of an exploratory and descriptive nature. For the development of empirical work, the data was reached by document analysis, questionnaire and semi-structured interview, with the participation of 111 teachers of Early Childhood Education in the public school system in a municipality in the Paraíba Valley of São Paulo, all belonging to 6 schools, one from each region of the municipality, in order to cover its different realities. The information obtained through these instruments was transcribed and analyzed using the socio-historical approach referred to by the theorist Lev Vygotsky. The analyzes carried out through the Signification Centers: option for teaching, difficulties and challenges of teaching, Continuing Education provides new learning, in-service training and its repercussion in teaching and continued training on BNCC pointed out how the continuing in-service training contributed significantly to teaching. The participants highlighted, in the processes of continuing education, the importance of the study moments, the articulation between theory and practice, the exchange of experiences between peers. They stressed the need for more moments for the socialization of practices. Thus, in the search for teaching that is built in a way that makes sense, it is hoped, with the present study, to encourage reflections, disseminate and expand among teachers and professionals the importance of participation in continuing education for the continuous reconstruction of teaching.

Keywords: Meanings; Teaching; Child Education; Continuing Education.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	–	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	–	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	–	Escola Municipal de Educação Infantil
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	–	Índice de desenvolvimento humano municipal
IMI	–	Instituto Materno Infantil
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação.
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PI	–	Professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
PII	–	Professor de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
PME	–	Plano Municipal de Educação
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
SEC	–	Secretaria de Educação e Cidadania
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão da Literatura realizada na base de dados da CAPES	25
Quadro 2 - Revisão da Literatura realizada na base de dados da SciELO	25
Quadro 3 - Revisão da Literatura realizada na base de dados da BDTD	26
Quadro 4 - Instituições de Ensino Superior de Pós-Graduação	27
Quadro 5 - Quantidade de EMEIs e IMIs distribuídos por Regiões do Município	81
Quadro 6 - Escolas de Educação Infantil participantes da pesquisa	82
Quadro 7 - Dados das entrevistas	87
Quadro 8 - Dados gerais quantitativos da SEC 2019	94
Quadro 9 - Escolas de Educação Infantil Participantes da Pesquisa	101
Quadro 10 - Faixa etária por região	103
Quadro 11 - Estado civil por região.	105
Quadro 12 – Formação acadêmica e modalidade de ensino por região	106
Quadro 13 – Principal razão que levou as professoras a optarem pelo magistério	107
Quadro 14 – Tempo que as professoras exercem o magistério	107
Quadro 15 - Tempo que as professoras trabalham no município e a situação funcional	108
Quadro 16 - Tempo que as professoras trabalham na Educação Infantil	109
Quadro 17 – Há quanto tempo foi realizada formação fora do HTC	109
Quadro 18 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: Carga horária de trabalho	111
Quadro 19 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: salário	111
Quadro 20 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: autonomia	112
Quadro 21 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: metodologia utilizada pelos formadores nos cursos de formação continuada	112
Quadro 22 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: frequência com que acontecem os cursos de formação continuada na rede de ensino municipal	113
Quadro 23- Fatores que as professoras, por região, consideram importantes para a melhoria da qualidade do trabalho	113
Quadro 24 -Perfil das professoras da Educação Infantil	115
Quadro 25 – Perfil das participantes da entrevista	116
Quadro 26- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 15- Hoje ser professor significa para você:	120

Quadro 27- Participantes, pré-indicadores e indicador: 18- Como você avalia a formação realizada na escola? Pontos positivos.	123
Quadro 28- Participantes, pré-indicadores e indicador: 18- Como você avalia a formação realizada na escola? Pontos negativos.	124
Quadro 29- Participantes, pré-indicadores e indicador: 19- Do que você ainda sente falta na sua formação profissional?	125
Quadro 30- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 20- Você está satisfeito com a sua profissão?	126
Quadro 31- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 2- Conte-me um pouco sobre sua opção profissional pela área da educação.	128
Quadro 32 - Participantes, pré-indicadores e indicadores: 3- Por que você escolheu trabalhar na Educação Infantil?	129
Quadro 33 - Participantes, pré-indicadores e indicadores: 4a- Fale-me das facilidades na sua atuação como professor na Educação Infantil.	131
Quadro 34 - Participantes, pré-indicadores e indicador: 4b- Fale-me das dificuldades na sua atuação como professor na Educação Infantil.	132
Quadro 35- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 5- Quais as fontes de aprendizagem que você busca como subsídio para a sua docência?	133
Quadro 36- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 6- Você poderia destacar quais ações de formação continuada tiveram maior influência na sua docência?	135
Quadro 37- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 7- Quais ações você acredita realizar na sua atuação profissional que fazem a diferença na busca de uma docência significativa?	136
Quadro 38- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 8- Você considera que as ações da formação em HTC contribuem para o seu desenvolvimento profissional como docente? De que forma?	137
Quadro 39- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 9- O que você considerou de significativo na formação sobre a Base Curricular Nacional para a Educação Infantil? Por quê?	138
Quadro 40 - Participantes, pré-indicadores e indicadores: 10- Quais os temas e aspectos que você gostaria que fossem contemplados no estudo da Base Curricular Nacional para a Educação Infantil?	140
Quadro 41- Participantes, pré-indicadores e indicador: 11- Você tem sugestões para o aprimoramento do processo de formação para os professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de sua cidade?	141

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema.....	17
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Delimitação do Estudo	18
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	21
1.5 Organização da Pesquisa	22
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1. Panorama das Pesquisas sobre os Sentidos e Significados da Formação Docente no Brasil.....	24
2.2 Formação Docente: Breve Discussão, Abordagens Gerais	45
2.3 A Educação Infantil: Breve história e Organização Didático-Pedagógica.....	49
2.3.1 A Educação Infantil Europeia.....	49
2.3.2 A Educação Infantil no Brasil.....	54
2.3.3 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular.....	61
2.4 A perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.....	65
2.4.1 Processos de Significação (sentidos e significados).....	70
3 METODOLOGIA.....	78
3.1. Tipo de Pesquisa.....	79
3.2. O <i>Lócus</i> da Pesquisa.....	81
3.3. População / Amostra.....	82
3.4. Instrumentos de Produção de Informação	83
3.5. Procedimentos para Coleta de Dados	85
3.6. Procedimentos para Análise de Informações.....	87
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	91
4.1 Análise Documental.....	91
4.1.1 A Secretaria Municipal de Educação e Cidadania.....	91
4.1.2 O Panorama da Formação Continuada: breve histórico de uma realidade de trabalho em rede pública.....	94
4.2 Caracterização das Regiões onde estão inseridos os Sujeitos da Pesquisa.....	97
4.2.1 Região Centro.....	97
4.2.2 Região Norte.....	97
4.2.3 Região Sul.....	98
4.2.4 Região Sudeste.....	99
4.2.5 Região Leste.....	99
4.2.6 Região Oeste.....	100
4.3 Análise dos Questionários - Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.....	101
4.3.1 Dados Demográficos.....	103
4.3.2 Formação.....	105
4.3.3 Contexto de Trabalho.....	107
4.3.4 Caracterização das Professoras Entrevistadas.....	115

4.4 Delineamento dos Núcleos de Significação das Questões Abertas dos Questionários e das Entrevistas	119
4.4.1 Análise Intranúcleos.....	119
4.4.2 Quadros de Pré-Indicadores e Indicadores.....	120
4.4.3 Análise e Discussão dos Núcleos de Significação.....	142
4.4.3.1 Opção pelo Magistério.....	145
4.4.3.2 Dificuldades e Desafios da Docência.....	155
4.4.3.3 A formação Continuada Propicia Novas Aprendizagens.....	163
4.4.3.4 A formação em Serviço e a sua Repercussão na Docência.....	175
4.4.3.5 A formação Continuada sobre a BNCC.....	180
4.4.4 Análise Internúcleos.....	185
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	204
APÊNDICE II– TERMO DE Error! Bookmark not defined.CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	205
APÊNDICE III– TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	208
APÊNDICE IV– SOLICITAÇÃO PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	209
APÊNDICE V – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO	210
APÊNDICE VI – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ENTREVISTA	214
ANEXO I– OFÍCIO DA UNITAU	215
ANEXO II - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO.....	216
ANEXO III - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	217

1 INTRODUÇÃO

O caminho profissional da pesquisadora começou a ser trilhado após a maternidade, em 1990, em uma Faculdade de Pedagogia. Apesar de, na época, haver preconceito com os alunos que não cursavam o magistério no Ensino Médio, os conteúdos abordados, o estágio supervisionado realizado, a metodologia empregada pelos professores e as experiências compartilhadas por docentes e colegas incentivaram-na a prosseguir os estudos e, ao término do curso, ingressar na carreira pública como docente da Educação Infantil. Com a ampliação do oferecimento da Educação Infantil pela rede pública, os estudos intensificaram-se, configurando-se como uma formação em serviço. Nesse sentido, a continuação da preparação acadêmica acompanhava as curiosidades e as indagações refletidas na docência.

A inquietação e os questionamentos sobre os processos de ensino e suas repercussões no prosseguimento escolar dos alunos contribuíram para que se conhecesse o funcionamento do Ensino Fundamental sob a ótica da gestão. Assim, a partir de cargos como assistente de direção, orientadora educacional e diretora de escola, foi possível ampliar a visão e atuar junto aos professores e alunos na busca da qualidade do ensino, por meio de ações no ambiente escolar, na comunidade e na secretaria de ensino do município.

Após doze anos de trabalho na gestão do Ensino Fundamental, foi o momento desta pesquisadora retornar à Educação Infantil, com um novo olhar para as construções que ali passariam a ser desenvolvidas como professora atuante em sala de aula, o que concorreu para o interesse pela pesquisa nesse nível de ensino.

Decorridos dois anos de retorno à Educação Infantil, o mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté tornou-se uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos na área de pesquisa sobre Formação, Políticas e Práticas Sociais. Assim, o desenvolvimento do presente estudo vem ao encontro do questionamento da pesquisadora em sua área profissional: a Educação Infantil.

Dessa forma, entender como o professor concebe os processos formativos e a importância da formação continuada para a prática pedagógica do docente condiz com a afirmação de Gatti et al. (2015, p. 233) no sentido de que “[...] precisamos buscar elementos que alimentam a formação de professores como profissionais educadores e como profissionais do ensino.”.

A profissão docente é permeada de responsabilidades com o ser humano já que atua na sua formação a partir de saberes e compromissos éticos e morais. Os primeiros anos de vida, de acordo com as teorias na área da Psicologia, são muito importantes para a

aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a Educação Infantil tem a responsabilidade de proporcionar à criança o pleno desenvolvimento, conforme indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996).

Desta forma, a atuação do professor no processo de ensinar e aprender ganha relevo dada a função social que marca a etapa de Educação Infantil e isso deve conduzi-lo a uma ação reflexiva em torno da sua prática pedagógica (ANGOTTI, 2010). Nesse âmbito, portanto, faz-se necessária uma formação que assegure os conhecimentos imprescindíveis à prática docente.

Os procedimentos das formações de professores são construídos historicamente para atender as demandas pedagógicas nas áreas das Ciências da Educação ou práticas sociais de ordem política. Contudo, os cursos de graduação em Pedagogia, com sua estrutura e organização, não têm assegurado uma formação que consolide todos os conhecimentos necessários, como asseveram Gatti et al. (2015), o que abre a perspectiva de formação continuada *in lócus* do trabalho.

Diante disso, esta pesquisadora, na qualidade de professora da rede municipal de ensino paulista, buscou sistematizar os estudos sobre a temática da formação continuada. Nesse sentido, é possível considerar a escola como *lócus* privilegiado para a formação continuada dos professores. Com isso, buscou compreender as estratégias de formação adotadas na Educação Infantil e, para tanto, problematizou os processos de formação continuada oferecidos em horário de trabalho coletivo, bem como a sua repercussão na docência.

Assim, o estudo que se procurou empreender teve como alicerce a Psicologia sócio-histórica (VYGOTSKY, 2004; VIGOTSKI, 2001, 2004, 2005; LURIA, 2017; LEONTIEV, 1978), segundo a qual as circunstâncias social, histórica e cultural são fatores de mediação do ser humano em sua constituição e desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2005), os processos de significação são construídos na medida em que o pensamento e a palavra se relacionam, se desenvolvem e se transformam. O sentido é pessoal e remete à experiência de cada um, sendo, por isso, variável de acordo com a sua utilização e com o contexto no qual se insere. Por sua vez, o significado é a zona estável do

sentido; é constante e caracteriza-se por sua precisão e pela estabilidade com que a palavra é compartilhada e, ainda, compreendida em contextos diferentes.

Por meio da sua interpretação do mundo, especificamente em sua atividade, o professor atua como um agente transformador à medida que constrói os sentidos subjetivos e significados sociais dos processos de formação continuada dos quais participa.

Dessa forma, a reflexão da pesquisadora, em vista da significação que o professor tem a respeito de sua docência, configurou-se o objeto deste estudo.

Com os resultados alcançados pela pesquisa, podem-se compreender as significações da docência na Educação Infantil e, assim, contribuir com a sinalização de conteúdos pertinentes às necessidades pedagógicas dos professores e para o direcionamento das Políticas de Formação Continuada. Também pretende-se realizar a divulgação, produção e publicação da pesquisa em congressos, bem como elaborar artigos e publicá-los, de modo a fomentar a discussão em torno da temática aqui defendida.

A partir do exposto, esta pesquisa apresentou a formação docente em seus aspectos históricos, sociais e educacionais. Em seguida, realizou o panorama das pesquisas sobre os sentidos e significados da formação docente no Brasil, com a revisão de literatura de artigos, dissertações e teses, no intuito de constituir o estado de conhecimento da temática em questão. Abordou, também, a Educação Infantil em seus aspectos documentais, organização didático-pedagógica, condições de ensino e aprendizagem, além da análise dos seus indicadores de qualidade. Para o embasamento teórico, recorreu à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano com os processos de significação, quais sejam, os sentidos e os significados. O processo de significação faz parte da atividade humana, na relação entre o pensamento e a palavra. Enquanto os sentidos levam em conta as relações que se referem ao contexto de seu uso e a vivência afetiva do sujeito, os significados são a consciência social. Podem ser enriquecidos pelos sentidos, de acordo com o contexto.

Para o desenvolvimento da pesquisa, empregaram-se os conceitos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2004), Vigotski (2001, 2004, 2005), com as contribuições de Luria (2017), Leontiev (1978), Smolka (2000, 2004), Oliveira, M. (2010, 2016a, 2016b), Aguiar e Ozella (2006, 2013), Aguiar e Machado (2015), Aranha e Aguiar (2018). Foram contemplados, ainda, os pesquisadores na área da educação que debatem sobre a docência, como Imbernón (2011), Nóvoa (2017), Nóvoa e Sampaio (1992), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2014), Freire (2017), Gatti (2016), Gatti et al (2015), Saviani (2009), bem como os autores que abordam o processo de ensino na Educação Infantil, como Kramer (1988, 2003, 2006), Ariès (2017), Kuhlmann Junior (2000, 2001), Angotti (2010, 2014), Oliveira, Z.

(2002, 2010, 2013), Kishimoto (1988), Rizzo (2003), entre outros. Esses autores constituíram a fundamentação teórica para a preparação da pesquisa e a explanação do problema pesquisado.

1.1 Problema

A realidade dos professores da Educação Infantil de um Município do Vale do Paraíba paulista, participantes de formação continuada oferecida em horário de trabalho coletivo, despertou um interesse de investigação.

Para tanto, entende-se, nesse contexto, a importância da subjetividade no que tange aos conceitos construídos pelos professores em seus estudos, já que cada sujeito produz sentidos a partir da própria experiência e levando em conta a sua dimensão afetiva.

Dessa forma, compreender como esses professores - sujeitos sociais, históricos e culturais - significam os conteúdos abordados em sua formação para a prática docente leva à compreensão de quem são eles e de como percebem o processo de formação continuada a partir das significações que atribuem à própria constituição profissional.

A investigação procurou, assim, redarguir a seguinte pergunta diante do problema apresentado:

Quais os sentidos e os significados que os professores da Educação Infantil atribuem à sua docência, no contexto de formação continuada?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender as significações que as professoras da Educação Infantil atribuem à docência, a partir da política de formação continuada.

1.2.2 Objetivos Específicos

Investigar os aspectos histórico-sociais que envolvem a formação docente na Educação Infantil;

Conhecer as percepções dos professores pesquisados sobre a formação que recebem em horário de trabalho coletivo;

Identificar as semelhanças e contradições nos sentidos e nos significados das informações fornecidas por professoras da Educação Infantil sobre a docência, a partir da formação continuada;

Conhecer a organização didático-pedagógica, as estratégias formativas, os referenciais teóricos utilizados pelo programa de formação da rede pública municipal;

Identificar os indicadores de qualidade da Educação Infantil e sua relação com os sentidos e significados atribuídos pelos professores à docência.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada e sua significação na docência em um Município do Vale do Paraíba paulista. Buscou-se mostrar, por intermédio da construção dos sentidos de forma social, histórica e cultural, a atuação da formação continuada na ação docente e sua consequência na busca de uma Educação Infantil de qualidade.

Localizado na região do Vale do Paraíba paulista, o Município ora pesquisado é de grande porte e possui população de 629.921 habitantes no último censo em 2010, com estimativa em 2019 de 721.941 habitantes, de acordo com os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo 2010. O seu PIB per capita é de R\$56.638,69. Já o Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) é de 0,807 (BRASIL, 2011).

O Vale do Paraíba está localizado ao extremo leste do mapa e constitui-se por 39 Municípios que compõem a Região Metropolitana e o Litoral Norte. Apresenta três relevos dominantes, estando a bacia sedimentar do Rio Paraíba do Sul localizada entre as Serras do Mar e da Mantiqueira. O Município é predominantemente constituído de colinas, com vegetação original e preponderante de Mata Atlântica.

O Município apresenta importantes empresas de ensino e pesquisa como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), o Instituto de Pesquisa & Desenvolvimento (IP&D) e o Instituto de Estudos Avançados (IEAv). É apontado como um dos mais desenvolvidos do Vale do Paraíba, com um crescimento considerável na área da tecnologia e da indústria. Conta, ainda, com indústrias de grande porte como a Embraer, Petrobrás, Johnson, General Motors e Panasonic.

O Município constitui-se como um importante centro cultural e turístico do Vale do Paraíba e sobressai-se, também, no empreendedorismo, abrangendo um comércio variado.

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

São oferecidos pelo poder público os ensinos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de existirem empresas particulares que oferecem seus serviços nesses mesmos níveis de ensino.

Recentemente, são 131 escolas fazendo parte da prefeitura do Município observado. Há 47 escolas municipais de Ensino Fundamental que atendem do 1º ao 9º ano, sendo: Anos Iniciais, Finais e a Educação de Jovens e Adultos.

Na etapa da Educação Infantil deste Município, há 84 escolas, sendo 64 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) e Núcleo de Educação Infantil (NEI) que atendem em período parcial, ou seja, durante cinco horas por dia. Também há 20 institutos materno-infantis (IMI), com funcionamento em período integral, ou seja, as crianças podem ficar na escola por até dez horas por dia. Além disso, a Rede Municipal de Ensino mantém um convênio com mais 32 (trinta e duas) creches (denominadas de CECOI e CEDIN) de atendimento em período integral.

O Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2017b) revela que, a partir do ano de 2016, a meta 1 foi cumprida em 100%, pois o ensino na Educação Infantil foi universalizado com o atendimento a todas as crianças de quatro a cinco anos. Dessa forma, foram matriculadas 23.359 crianças em 2018, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2019b). Quanto ao percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola, pode-se falar em 41,3% na idade de 0 a 3 anos e de 96,1% na idade de 4 a 5 anos (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2017b).

Conforme dados do Relatório citado anteriormente, o Município aumentou o atendimento na Educação Infantil com a expansão de oferta de vagas em creches e, em caráter de compra emergencial, em creches privadas; já possui uma lista única de inscrição na Educação Infantil; e ainda não iniciou o cumprimento da meta que visa realizar, de forma integrada aos órgãos públicos responsáveis pelas políticas sociais, para o ingresso de crianças na faixa de quatro a cinco anos, a fim de efetivar a obrigatoriedade de estudo (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2017b).

De acordo com o Plano Municipal de Educação, 33,3% dos professores possuem pós-graduação, sendo de 50% a meta para o período de 2016. Quanto às estratégias, o Município está caminhando para efetuar um convênio com universidades, no intuito de aperfeiçoar mecanismos entre os ensinos municipal e estadual, o programa de formação continuada para professores jovens, as ofertas de cursos de especialização e o fortalecimento da formação dos professores (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2017a).

A meta sobre a valorização do professor, que trata da equiparação salarial com escolaridade equivalente, foi cumprida em 34,1%. No mais, as metas foram cumpridas no que diz respeito ao acompanhamento da progressão do piso salarial (no sentido de não ser inferior ao da profissão) e estão em andamento em relação ao estudo e ao rendimento médio dos profissionais com nível superior, para fins de equiparação salarial.

Segundo dados do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação e Cidadania¹, a Rede Municipal de Ensino conta com 3.051 professores. Deste total, 2.378 são servidores efetivos e 673 prestam serviços na rede de ensino com contratos com prazo determinado. Vale destacar, ainda, que 1.272 atuam como professores efetivos na Educação Infantil Municipal - *lócus* desta pesquisa.

O poder público municipal também responde pela Educação Básica (Ensino Fundamental) que atende a faixa etária de 6 a 14 anos e pela Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental).

Porém, é importante reafirmar que a pesquisadora escolheu a Educação Infantil para realizar os seus estudos por atuar nesta modalidade de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação e Cidadania foi criada pela Lei Municipal nº 3.939, de 21 de março de 1991, com o objetivo de dirigir administrativa e pedagogicamente o sistema de ensino do Município a ser estudado.

As participantes deste estudo constituem o grupo de professoras efetivas e contratadas na Educação Infantil municipal que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade em uma escola de cada região do Município (Central, Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste, Zona Oeste e Zona Sudeste), totalizando, desse modo, seis escolas. Para a escolha das 169 professoras, usou-se o critério de representatividade por região do Município estudado através de sorteio.

Na referida rede de ensino, há, atualmente, dois planos de cargos, carreira e vencimentos do Magistério Público Municipal, denominados antigo e novo. O plano novo

¹ Dados fornecidos pelo Departamento de Educação Básica do município da pesquisa em 07/05/2019.

foi instituído a partir da Lei Complementar n. 454/11 promulgada em 8 de dezembro de 2011 e que passou a vigorar em 20 de dezembro de 2011. As professoras pertencentes ao plano antigo têm direito a um aumento salarial de 10% a cada três anos, que são adicionados ao seu salário base; têm o mesmo acréscimo ao evidenciarem uma graduação, uma pós-graduação *lato sensu* e uma *stricto sensu*; e de 30% ao comprovarem o Doutorado. Já no plano novo, não há direitos a uma mudança de referência por si só, pois para que possam receber o aumento salarial, os professores passam por uma avaliação anual pela chefia imediata, pela equipe gestora da escola e só então, a partir de um conjunto de critérios avaliados, é definido se é possível ou não receber o acréscimo.

Dessa forma, apesar da previsão de metas no Plano Municipal de Educação sobre o incentivo de participação dos professores em processos de formação continuada fora do horário dessa rede de ensino, o novo plano de carreira não oferece incentivos salariais pertinentes para a continuidade de estudos.

A Lei Complementar nº 524/13, promulgada em 24 de novembro de 2013, alterou a jornada de trabalho para os professores da Educação Infantil de 170 para 200 horas mensais. Além disso, incorporou a gratificação do Horário de Trabalho Coletivo (HTC) ao salário dos professores, garantindo, assim, a participação dos docentes nos processos de formação continuada até a sua aposentadoria.

A política de formação continuada docente dessa rede de ensino visa a participação dos professores em HTC após o seu horário de aula, duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, com duas horas e meia de duração cada dia. Os professores têm a opção de realizar o HTC noturno nos mesmos dias e com a mesma carga horária em um prédio destinado à formação docente, caso tenham dupla jornada.

Nos anos de 2018 e 2019, a rede de ensino municipal promoveu o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em horário de HTC, para todos os professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Este estudo sobre as significações da docência na Educação Infantil, construídas e compartilhadas por professoras a partir do horário de trabalho coletivo é relevante no âmbito educacional, especialmente para a Educação Infantil, à medida que esta constitui-se como a primeira etapa da educação básica e pode, ainda, constituir-se enquanto alicerce para o desenvolvimento de crianças e jovens.

Além disso, o tema docência é muito discutido na área da educação e repercute no papel que a escola desenvolve com as crianças que por ela passam. A reflexão sobre as aspirações, as motivações, o entendimento e as decepções que o professor tem com a sua docência é necessária para compreender como ele concebe o processo de formação continuada.

Desde a sua formação inicial, o professor transforma-se em um constante pesquisador. Sendo assim, é possível afirmar que “A formação inicial é parte de um processo permanente que atravessa a trajetória de vida do professor, permeado pela formação contínua e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.” (GOMES, 2015, p.203-204).

Existem diversas formas para compreender a formação desse professor, as quais podem resultar em conhecimentos para a prática, principalmente para a docência na Educação Infantil que tem progredido muito em seu atendimento nas últimas décadas. Por isso, o seu profissional tem a responsabilidade de atuar como mediador nessa etapa da vida da criança em que ocorrem tantas aprendizagens. Cabe a ele atuar com o enfoque lúdico e não mais assistencialista.

Na presente pesquisa, a análise dos processos de significação que o professor atribui à docência trouxe o entendimento de como têm acontecido as formações oferecidas pela rede municipal de ensino no primeiro semestre de 2019, a partir da visão de 111 professoras da Educação Infantil que lecionam para crianças de 0 a 5 anos, em 6 escolas, sendo uma de cada região.

Diante disso, encontra-se a relevância de uma proposta de estudo em desenvolvimento humano interdisciplinar sobre a docência e a formação continuada do professor nesse nível de ensino, além de uma abordagem de todas as suas complexidades e problemática.

Nessa perspectiva, evidencia-se o valor da pesquisa para aprofundamento do conhecimento acadêmico do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

1.5 Organização da Pesquisa

A presente pesquisa foi disposta em 5 seções.

A primeira apresenta a introdução com o problema da pesquisa, os objetivos, a delimitação do estudo, a relevância do estudo, a justificativa e, por fim, a organização do trabalho.

A segunda, por sua vez, dispõe sobre a Revisão de Literatura com a apresentação do panorama das pesquisas sobre os sentidos e os significados da formação docente no Brasil, bem como a apresentação do tema sobre a formação docente no que tange à análise dos seus aspectos históricos, sociais e educacionais. Aborda-se, também, a história da Educação Infantil no Brasil com enfoque na sua organização didático-pedagógica, nas condições de ensino e aprendizagem e no contexto político nacional. Apresentam-se, ainda, os seus indicadores de qualidade, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e os processos de significação (sentidos e significados).

Já a terceira expõe o método com a caracterização da abordagem científica da pesquisa, a definição da amostra, os instrumentos utilizados na coleta de dados, o *locus* da pesquisa e os procedimentos de tratamento e análise dos dados.

A quarta seção contém a apresentação dos resultados e suas análises. E explicita, assim, os dados coletados, as falas dos sujeitos e as considerações da pesquisadora a respeito destes e suas relações com o referencial teórico.

Na quinta seção, encontram-se as considerações finais.

A apresentação das referências traz o aporte teórico da pesquisa.

Nos Anexos e Apêndices, constam os documentos elaborados pela Universidade de Taubaté e pela pesquisadora.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção apresenta a revisão da literatura expondo, inicialmente, o panorama das pesquisas na área de formação e formação continuada e, posteriormente, as fundamentações teóricas necessárias à abordagem da temática.

2.1. Panorama das Pesquisas sobre os Sentidos e Significados da Formação Docente no Brasil

A docência é um tema abordado com muita abrangência, especialmente na educação básica, e tem crescido na Educação Infantil. Dessa forma, há uma tendência em realizarem-se pesquisas com aprofundamento das reflexões sobre as significações atribuídas à docência a partir da formação continuada. Nesse sentido, faz-se necessário entender os trabalhos acadêmicos mais recentes a respeito desse assunto por meio do levantamento bibliográfico designado como “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Arte”, ou seja, através de uma “[...] metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar [...]” (FERREIRA, 2002, p.258). Assim, isso contribui para o conhecimento e a análise dos pontos de vista comuns e divergentes a respeito do tema, do problema abordado e das publicações encontradas.

Com o intuito de revisar artigos, teses e dissertações sobre as significações da docência na Educação Infantil, construídas e partilhadas pelos professores a partir da formação continuada, a Revisão de Literatura ocorreu no mês de maio de 2018, mediante pesquisa eletrônica nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionadas publicações com idioma em Português, com filtros determinados dentro de um período de cinco anos, de 2013 a 2018, pois nesse tempo há produções acadêmicas mais recentes.

Os Quadros 1, 2 e 3 apresentam a descrição das informações empregadas. Por meio da leitura dos resumos, as publicações foram escolhidas de modo a apresentar afinidade com os conteúdos da pesquisa.

QUADRO 1 – Revisão da Literatura realizada na base de dados CAPES no mês de maio de 2018.

DESCRIPTOR	PUBLICAÇÕES	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL	ARTIGOS SELECIONADOS
“Sentidos e significados”	268	“Educação Infantil”	30	4
“Formação continuada”	601	“Educação Infantil”	88	0
“Formação Inicial do professor”	49	“Educação Infantil”	9	0
“Formação docente”	642	“Educação”	51	1
“Formação continuada de docentes”	695	“Educação Infantil”	81	4
“Formação inicial docente”	19	“Educação Infantil”	1	0
“Educação Infantil”	653	“Formação”	158	0

Fonte: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (maio/2018), elaborado pela autora.

Destaca-se, no Quadro 1, o menor número de publicações sobre os descritores que englobam o tema “formação inicial”. Observa-se que o maior número de publicações relacionadas ao tema da pesquisa encontra-se nessa base de dados. Dessa forma, resultam escolhidos 1 artigo, 7 dissertações e 1 tese, assim distribuídos: 1 dissertação em 2013, 1 em 2014, 2 em 2015, 1 em 2016 e 2 em 2017; 1 artigo em 2014; e 1 tese em 2017. De acordo com os dados, há uma tendência de crescimento do número de dissertações sobre o tema.

QUADRO 2 – Revisão da Literatura realizada na base de dados SciELO no mês de maio de 2018.

DESCRIPTOR	PUBLICAÇÕES	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL	ARTIGOS SELECIONADOS
“Sentidos e significados”	2	“Educação Infantil”	2	0
“Formação continuada”	638	“Educação”	58	3
“Formação Inicial do professor”	11	“Educação Infantil”	11	0
“Formação docente”	76	“Educação”	21	1
“Formação continuada de docentes”	6	“Educação Infantil”	6	0
“Formação inicial docente”	54	“Educação Infantil”	54	1
“Educação Infantil”	268	“Formação”	12	1

Fonte: SciELO - *Scientific Electronic Library Online* (maio/2018), elaborado pela autora.

Nos resultados da pesquisa do Quadro 2, há publicação com maior quantidade de trabalhos nos descritores “formação continuada” e “Educação Infantil”. Resultam escolhidos

6 artigos, sendo o número de: 2 em 2015, 2 em 2016 e 2 em 2017. De acordo com os dados, há publicações de artigos sobre o tema apenas nos três últimos anos.

QUADRO 3 – Revisão da Literatura realizada na base de dados BDTD, no mês de maio de 2018.

DESCRIPTOR	PUBLICAÇÕES	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL	ARTIGOS SELECIONADOS
“Sentidos e significados”	20	“Educação Infantil”	20	0
“Formação continuada”	1664	“Educação”	1550	2
“Formação Inicial do professor”	92	“Educação Infantil”	89	1
“Formação docente”	172	“Educação”	168	0
“Formação continuada de docentes”	23	“Educação Infantil”	23	0
“Formação inicial docente”	12	“Educação Infantil”	12	0
“Educação Infantil”	808	“Formação”	807	2

Fonte: BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (maio/2018), elaborado pela autora.

No Quadro 3, de acordo com as demais bases analisadas, há um número maior de resultados com os descritores “formação continuada” e “Educação Infantil”. Desse modo, resultam escolhidas para o estudo: 4 dissertações e 1 tese. Os números de dissertações são assim distribuídos: 1 em 2015 e 3 em 2017; além de 1 tese em 2013. De acordo com os dados, há uma tendência de crescimento do número de dissertações sobre o tema no último ano. Algumas das pesquisas não foram selecionadas por se encontrarem em outras bases.

A apuração da pesquisa resultou em um total de vinte trabalhos com estreita relação com o tema ora proposto, sendo: uma tese e uma dissertação em 2013; um artigo e uma dissertação em 2014; dois artigos e três dissertações em 2015; dois artigos e uma dissertação em 2016; dois artigos, quatro dissertações e duas teses em 2017. As pesquisas são provenientes dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, Piauí e Santa Catarina, de acordo com o Quadro 4.

Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior de Pós-Graduação

QUANTIDADES DE PUBLICAÇÕES	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
4	Universidade Federal de São Carlos
1	Universidade Federal de Santa Maria
1	Universidade Federal do Pará
2	Universidade Federal Fluminense
2	Universidade Federal do Piauí
1	Universidade Federal de Santa Catarina
1	Universidade Federal do Ceará
1	Universidade de Joinville
1	Artigo de Curitiba (Revista Educacional)
1	Artigo de Porto Alegre (Educação por escrito)
1	Artigo de Campinas (Caderno Cedes)
4	Artigos de São Paulo (Educação & Pesquisa/ Cadernos de Pesquisa/Psicologia Escolar e Educacional)

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Os artigos, dissertações e teses relacionados à pesquisa geraram reflexões e questionamentos a partir da formação continuada, sua significação e repercussão no exercício docente.

O primeiro artigo de Marcelo Macedo Corrêa e Castro e Rejane Maria de Almeida Amorim (2015), intitulado “A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida”, trata do conceito de formação continuada por diversos autores. Diante de sua reflexão, afirmam os autores que falta o exercício docente do professor nos processos de formação continuada e relatam, ainda, a importância de investimentos na formação inicial do professor, antes de sua atuação profissional. Nesse sentido, afirmam:

Sabemos o quanto as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil dificultam quer a prática da reflexão sobre suas práticas, quer a sua reelaboração. Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a

esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento (CASTRO e AMORIM, 2015, p. 52).

Dessa maneira, a formação inicial bem fundamentada promove a autonomia para que o professor escolha a continuidade de sua formação, no sentido de tomar a pesquisa e a intervenção como instrumentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Porém, relatam:

Quando, todavia, analisamos o curso das políticas de formação de professores, bem como as condições profissionais de que eles dispõem no Brasil, o que se destaca é um cenário de aligeiramento da formação inicial, de baixos investimentos na oferta de uma carreira atraente e de muitos investimentos no oferecimento de programas de treinamento e na aquisição de pacotes pedagógicos, com destaque para os que incluem materiais didáticos e tecnologias atuais (CASTRO e AMORIM, 2015, p. 53).

Por esse mesmo prisma, o artigo intitulado “Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro”, de Maria das Graças Nascimento e Rosemary F. dos Reis (2017), trata das experiências de professores do Ensino Fundamental em relação à formação inicial, à formação continuada e à docência. As autoras afirmam que a formação inicial não atende as necessidades formativas do professor, pois os conhecimentos acadêmicos não correspondem à prática docente.

A fim de constatar tal afirmação, aplicam os instrumentos questionário e grupos de discussão aos professores iniciantes que assinalam a melhor qualidade de ensino e formação oferecidos em instituições públicas. Relatam, também, a reflexão e a capacidade crítica provenientes da participação em grupos de pesquisa. No que se refere à formação inicial, enfatizam a realização do estágio desde a sua estrutura até o momento de sua ocorrência. As autoras pontuam, portanto, que o estágio deveria ser realizado desde o início dos estudos e não apenas na finalização do curso.

As autoras destacam, ainda, os fatores que contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica nos resultados dos questionários aplicados aos professores, observando que a maioria aponta as reflexões provenientes da formação inicial como as “[...] políticas públicas e reformas educacionais, da gestão da escola e organização curricular e das condições salariais e de trabalho do professor [...]” (NASCIMENTO; REIS, 2017, p.8).

Nascimento e Reis (2017) também apresentam a importância da relação professor e aluno para a construção da docência, assim como a pouca importância dada aos cursos no que se refere à relação entre a teoria e a prática. Contudo, reconhecem o valor da formação teórica nos currículos.

Para esses professores, os aspectos para os quais se sentiam “menos preparados” eram os que se referiam à comunicação com os pais, ao conhecimento das características das realidades encontradas nas escolas, ao domínio de aspectos administrativos, de gestão da escola e dos conteúdos a serem ensinados ciências, história, geografia, matemática e língua portuguesa (NASCIMENTO; REIS, 2017, p.9).

Ao abordar a importância da formação continuada, Nascimento e Reis (2017) enfatizam a preparação de momentos de reflexão da ação docente e a criação de um projeto conjunto para atender a demanda dos problemas enfrentados na prática pedagógica.

Por fim, ressaltam a importância da reflexão sobre a formação continuada, desde que os professores participem da seleção das atividades, de forma a constar nos documentos de planejamento das escolas.

Nessa mesma linha de pensamento, com o intuito de suprir as falhas da formação inicial, a tese intitulada “Professores de crianças de 0 a 3 anos dialogando sobre os seus percursos formativos e desafios enfrentados”, de Ana Cristina Bragatto (2013), propõe realizar a identificação das aprendizagens que os professores constroem durante a formação docente para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos em diferentes instituições de Educação Infantil (pública, privada e universitária). A pesquisadora usou instrumentos como entrevistas, relatos comunicativos e grupos de discussão aplicados a 6 professoras por meio da aprendizagem dialógica.

Bragatto (2013) relata que pode haver falhas na formação inicial das professoras para trabalhar com essas crianças, contudo, essas dificuldades são superadas com a inserção de aprendizados na instituição.

Como resultados do seu estudo, a autora expõe que a Educação Infantil apresenta marcos legais definidos e que, no entanto, os sistemas de ensino não contemplam esses documentos, deixando, por conseguinte, de oferecer uma Educação Infantil de qualidade. A autora define, assim, a formação continuada como:

[...] um conceito carregado de sentidos e interpretações. Não há definição objetiva na legislação ou na literatura sobre o que vem a ser formação continuada, desta maneira há uma banalização desta expressão que se apresenta em um emaranhado de possibilidades: treinamento, atualização, aperfeiçoamento e outros nomes genéricos (BRAGATTO, 2013, p.75).

Relata, ainda, que os professores da Educação Infantil apresentam limitações por não opinarem na escolha de projetos e nem terem suas necessidades específicas contempladas, ao mesmo tempo em que relata construções de fragmentos das teorias com a falsa ideia de

que o professor trabalha com teorias, mas que, na verdade, essas teorias provêm da própria experiência. Diante disso, afirma:

Assim, encontram-se na atividade docente, professores que são formados na prática, mas desejam a teoria para se sentirem mais firmes em suas ações [...] e de profissionais que dispõem da teoria, mas que não conseguem alterar a sua prática. Para superar este cenário contraditório é necessária uma prática pensada e refletida, porém uma prática transformada em práxis, ou seja, uma prática fundamentada teoricamente (BRAGATTO, 2013, p.76).

Somando-se às reflexões anteriores, o artigo intitulado “O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia”, de Rita de Cássia M. T. Stano (2015), relata um grupo de estudo realizado para refletir a prática pedagógica dos professores atuantes no Ensino Fundamental, Médio e Superior, com ênfase no distanciamento destes profissionais do setor de trabalho, e afirma que:

É no exercício de compartilhamento, na narrativa da prática que o professor desenvolve a reflexibilidade, ou seja, a capacidade de afastar-se do familiar para garantir um olhar crítico e analítico do processo de ensino. A reflexibilidade sustenta e garante a captação da singularidade da própria ação docente, em que contexto e sujeitos são únicos no processo. Aqui, apresenta-se um dos elementos que compõem a autonomia, que deflagra uma pedagogia em construção para a formação de sujeitos, professor e alunos, imbuídos do mesmo sentido autônomo de suas ações. (STANO, 2015, p. 279)

Assim, Stano (2015) analisa os relatos dos professores participantes do grupo de reflexão e a importância de aprenderem com os pares:

Ao refletir sobre “como” e “por que” da ação docente, vivenciando coletivamente, pelos relatos de colegas de profissão, situações e experiências semelhantes, os professores vão construindo certezas provisórias sobre a própria docência. Este exercício é fundamental como ponto de partida para a mudança na/da ação no cotidiano e as práticas repetitivas passam a ser questionadas. Há, neste percurso, um movimento que é salutar para a permanente revitalização da prática docente, ou seja, a capacidade de se surpreender com a própria profissão, manter a curiosidade e a atenção sobre fazeres e saberes que permeiam o exercício profissional (STANO, 2015, p. 287).

Desse modo, mesmo que o artigo de Stano (2015) trate de vários níveis de ensino, ele mostra a problemática de reflexão da docência e sua relevância para o exercício da prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, Andressa de Oliveira Martins (2017), em sua dissertação, aborda os saberes de professores da Educação Infantil em cursos universitários, com o título: “Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação *in Locus*”. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa. Na coleta de dados, utiliza o instrumento grupo focal.

Diante de seus estudos, a pesquisadora contrapõe-se à instrumentalização da docência. Afirma que investir apenas em formação prática não atende à complexidade da atuação docente. Contudo, ressalta caminhos para a formação de professores como a abordagem teórica relacionada à prática docente e a abordagem técnica que desvincula o pensamento da ação. Aborda, ainda, o desempenho docente em sua atuação como tarefa contextualizada que em “[...] uma teoria única não dá conta de atender a especificidade dessa atuação” (MARTINS, 2017, p.33).

Ela toma o profissional da Educação Infantil como um elaborador de saberes, porém visa a qualidade na formação desses professores. Dessa forma, apresenta um processo permanente de formação dos professores, contrário, portanto, à formação apenas técnica utilizada por vários anos. Nesse sentido, Martins (2017, p.40) retrata a docência embasada no pensamento crítico, em um processo segundo o qual “[...] é preciso considerar que os docentes em exercício produzem, criam, de modo que não são apenas executores de teorias prontas, mas sim sujeitos capazes de tomar decisões, de criar teorias, de partilhar saberes e experiências e de atuar em sua formação”.

Na mesma linha de análise, o artigo intitulado retrata a avaliação da docência em processos de formação inicial e continuada dos professores. Iniciam com a explanação sobre as formas diferentes de ensinar e aprender no cotidiano, enfatizando, pois, a docência como trabalho organizado, com conteúdo e que necessita de momentos para a aprendizagem e ênfase no desenvolvimento do professor. Assim:

De certo modo, a atenção ao processo formativo que se quer propiciar aos alunos no âmbito escolar pressupõe uma formação anterior: a própria formação docente por meio da qual o futuro professor, indo “além de si mesmo”, aprende a ser professor, enxergando o sentido e os meandros de sua profissão (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p.11).

Os autores supracitados ressaltam a importância do reconhecimento da necessidade da formação constante por parte do docente, a fim de sustentar suas decisões na prática. Eles relatam, ainda, a realização de pesquisa com professores de diferentes níveis de ensino, professores de cursos de licenciatura e gestores. E utilizam, como instrumento de coleta de dados, o “grupo de estudo operativo”. Para eles:

E, no contexto da formação inicial de um profissional, além da parte teórica, os futuros professores precisam incorporar saberes adquiridos em situações de trabalho que oferecem subsídios para situações de formação e que, conseqüentemente, influenciarão as futuras condições em que irão atuar, em processo dinâmico e recursivo (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p.306).

Concluem, ainda, que a reflexão sobre o trabalho do professor resulta em aquisição de conteúdos que embasam a teoria e a prática, em um exercício de subsídios sociais e éticos. Nesse mesmo sentido, encontra-se o próximo artigo a ser trabalhado, cujo título é “Pensando possibilidades acerca da formação de professores”, de Anthony Fabio Torres Santana (2014), que aborda a formação docente e como ela constitui-se na prática pedagógica do professor.

Por meio de pesquisa bibliográfica, Santana (2014) afirma que a formação não deve ser concebida como um objetivo a ser alcançado, mas sim como um processo. Assim, ressalta que “Cogitar um diálogo entre a teoria e a prática na composição da docência, não é sinônimo, nem apresenta qualquer vontade de que um aspecto se sobreponha ao outro no permanente caminhar que é a constituição do ser professor” (SANTANA, 2014, p.33). E, ainda, que:

Deste modo, penso que, para se constituir docente tem-se que ir além das formações didáticas e pedagógicas, e caçar-se a si mesmo. Tornar-se professor, passa antes, pela composição de um percurso contínuo, de inusitados movimentos e encontros (SANTANA, 2014, p.39).

Desse modo, Santana (2014) partilha da ideia de que ao pensar em formação com ênfase na prática pedagógica, deve-se pensar antes em quem são os professores e em que realidades estão inseridos, destacando-se, ainda, a importância da subjetividade que forma o professor em suas relações com os alunos e em seu processo formativo. Retrata, também, a aceleração na formação do professor como uma desvalorização social, que repercute em baixo salário, com carga horária excessiva em várias instituições de ensino, ao contrário do

cenário presente no início da educação brasileira, quando essa profissão pertencia à classe abastada.

Na sequência, com o mesmo foco do autor anterior e no intuito de abordar uma formação que tematize a docência, tendo uma repercussão na prática do professor, encontra-se a dissertação de Caroline Ferreira Brezolin (2015) intitulada “Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores”, em que o imaginário representa o social e o histórico. Nesse sentido, propõe a autora o entendimento dos sentidos e dos significados construídos a partir da realidade dos docentes e afirma que a formação continuada deveria atuar de forma coerente com o que se quer de retorno do docente e o que é oferecido a ele.

Dessa maneira, a pesquisadora retrata três situações preocupantes nos cursos de formação continuada, quais sejam: abordagem de temas em destaque no cenário educacional sem relevância para a realidade dos professores, falta de espaço para docentes dividirem a própria prática e palestrantes que desconhecem a realidade escolar. Nesse sentido, a pesquisadora esclarece a importância de haver uma pessoa de fora para enxergar de modo diferente os processos ocorridos na escola.

Brezolin (2015, p.95) enfatiza, assim, o seguinte ponto em comum no relato das professoras: “[...] a disjunção de teoria e prática, sendo que em muitos congressos onde há palestrantes é possível perceber falas descontextualizadas sobre as questões educacionais”. Há, portanto, uma supervalorização da formação prática em detrimento do embasamento teórico. Por isso, Brezolin (2015) aponta, ainda, que a abordagem teórica durante a formação continuada funciona como meio de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial do professor.

Em outras pesquisas desta revisão de literatura, foi possível vislumbrar autoras que enfatizam reflexões sobre como os professores se apropriam dos conhecimentos abordados em suas formações. Sob esse foco, a dissertação intitulada “O antes e o depois da atividade de ensino e aprendizagem na Educação Infantil: articulações entre o cuidar e o educar”, de Maria Nazareth Fernandes Martins (2015), propõe-se a analisar a forma como os docentes atribuem sentidos e significados às suas atividades de ensino e aprendizagem em um projeto de extensão universitária, tendo como objetivo compreender os saberes dos professores da Educação Infantil nessa ação.

Por meio de abordagem qualitativa, Martins (2015) aplica uma entrevista narrativa e uma análise de núcleos de significação, mediados pela formação inicial, continuada e pela docência. Discute, ainda, a fundamentação teórica com os autores Nóvoa (1997, 2013), Kishimoto (1999, 2005, 2010), Kramer (2005, 2011), Formosinho (2009), Tardif (2000,

2007, 2008), Pimenta (1997, 2002), Rossetti-Ferreira (2003), Imbernón (2009) e Machado (2000).

Segundo Vygotski (1994), Martins (2015) realiza a explanação da teoria histórico-cultural em sua pesquisa, expondo as categorias de análise como conceitos básicos para realizar a investigação. Nesse sentido, da categoria historicidade, retrata o processo de desenvolvimento humano nas relações sociais, especialmente no trabalho. A categoria mediação, por sua vez, é relatada como central no estudo, permeada de sentidos e significados nas relações que o homem estabelece em sua vivência. Já o pensamento e a palavra, com origens diferentes e independentes, são justificados pela autora como importantes para a ação de internalização da fala. E, quanto ao processo de significação, os significados referem-se à compreensão coletiva e os sentidos à compreensão pessoal.

Para a apreciação e interpretação dos dados, a autora procede a investigação com núcleos de significação. Assim, os pré-indicadores por análise minuciosa indicam o que aproxima o sujeito do objeto da pesquisa. Em seguida, realiza a produção dos núcleos de significação por meio da junção dos pré-indicadores em indicadores para, logo na sequência, produzir os núcleos de significação com as zonas de sentidos segundo Vygotski.

Desse modo, Martins (2015) relata, como resultado da pesquisa, a importância da formação permanente e da convivência entre educadores nos momentos formativos, momentos estes que resultaram em reflexão e aperfeiçoamento do professorado e da profissionalidade. Também enfoca os saberes necessários à docência, especificamente na Educação Infantil, bem como a aproximação entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil, resultando em uma formação em contexto para os participantes desta pesquisa.

Somando-se a essas ideias, Edna Aparecida Soares dos Santos (2014), em sua dissertação intitulada “Formação continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das professoras da rede municipal de Florianópolis”, aborda os processos formativos no Município de Florianópolis e retrata a formação continuada como ação do coletivo, prioridade e parte do projeto das escolas. Além dos seminários, congressos e simpósios, enfatiza a importância da realização desses processos em mestrados e doutorados.

E, por meio de análise documental, a autora referencia os dados do Município no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Censo (BRASIL, 2011), dentre outros, além de considerar as avaliações dos professores em formações e enfatizar a importância da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na construção docente, seja ela inicial, continuada ou em serviço.

Assim sendo, ela observa a opinião dos professores que ressaltam a abordagem da prática nos cursos de formação continuada. Assevera que a teoria sem vinculação à prática não é entendida. Também resalta a importância de ouvir o professor sobre a formação direcionada a ele. Destaca a importância da formação dos professores ao afirmar: “A formação continuada em serviço, depois da formação inicial, deve ser a maior fonte de recursos para as professoras; é por ela que se devem encontrar elementos para alimentar e realimentar a prática pedagógica.” (SANTOS, 2014, p.249).

Ao analisar as avaliações dos professores, Santos (2014) identifica o fato de muitos enxergarem a formação continuada como um favor. Nesse sentido, discorre sobre as competências assumidas pelos professores para atender as demandas desta profissão junto a alunos, famílias e comunidade. Desse modo, afirma que é pela formação continuada que o docente pensa e repensa a sua prática.

Em outra dissertação, também analisada na presente pesquisa, há o enfoque em uma formação contínua que não seja uma proposta para atender a demanda da sociedade capitalista. É nesse sentido, então, que Cláudia Zajac Dudar (2017) reflete sobre a “Formação continuada: concepções das professoras da Educação Infantil”, por meio de abordagem qualitativa e instrumento questionário.

Dudar (2017), ao retratar a formação continuada sobre o prisma das professoras da Educação Infantil, verifica que, sob o ponto de vista das docentes, a formação continuada deveria ser pragmática. A autora resalta que tal concepção fragiliza o trabalho acadêmico e científico, pois segue o modelo aligeirado que existe na formação inicial. Também relata que as professoras ressaltam formações organizadas de forma verticalizada, sem a voz do grupo docente em relação às suas necessidades formativas.

Dudar (2017) defende um processo de formação continuada que atenda o desenvolvimento dos docentes, ao contrário das instruções verticalizadas apontadas por não satisfazerem as diferentes demandas formativas dos professores. Ainda, resalta a necessidade de promover a reflexão da prática docente e das próprias formações, em vista do exercício no trabalho.

Desse modo, a autora apresenta as necessidades formativas apontadas pelos professores participantes de sua pesquisa, em ordem de preferência:

[...] (1) estratégias e metodologias de ensino; (2) temas relacionados e específicos à área da Educação Infantil, (3) direcionados à prática pedagógica no que se refere ao trabalho com crianças entre zero e cinco

anos, (4) avaliação, (5) desenvolvimento infantil (6) educação especial e (7) alfabetização e letramento (DUDAR, 2017, p.128).

Diante dos resultados, Dudar (2017) ressalta a prioridade da prática na concepção de formação dos professores. Por isso, afirma a importância de oferecer formação continuada com conteúdo teórico, a fim de repertoriar a prática desses profissionais. Outra preocupação apontada pela pesquisadora refere-se ao fato de a principal fonte de aprendizagem do docente ser a internet, o que precariza o profissionalismo na Educação Infantil.

A pesquisa de Dudar (2017) contribui, portanto, para a visão de que as boas formações, na concepção dos professores, advêm do compartilhamento da prática, sem a valorização dos conhecimentos teóricos. Na visão da autora, porém, tal concepção não concorre para o desenvolvimento profissional do professor.

Na mesma linha do pensamento de Dudar (2017), a tese intitulada “Formação Continuada de professores de Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente”, de Maria de Jesus Assunção e Silva (2017), propõe realizar a análise sobre o exercício de formação continuada dos professores da Educação Infantil e, por consequência, ressignificar a prática docente. Diante do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a autora elenca a tarefa do professor da Educação Infantil que visa proporcionar o brincar, o educar e o cuidar, além do desenvolvimento de projetos educativos.

Quanto aos aspectos metodológicos, Silva (2017) trabalha com o método autobiográfico, por meio da pesquisa narrativa, de forma individual e coletiva. Assim, objetiva compreender o ser professor por intermédio do instrumento discussão; apresenta a escrita do memorial com a ressignificação da carreira docente, mediante autobiografia, em que apresenta a subjetividade do sujeito; e utiliza a técnica grupo de discussão, com o propósito de analisar a formação continuada em vista da ação docente. Já na análise de conteúdo sobre as discussões do grupo, utiliza procedimentos interpretativos de forma exploratória sobre as narrativas das professoras entrevistadas. Os conteúdos abordados nessas narrativas dizem respeito à formação inicial e continuada, ingresso na carreira docente, formação e dificuldades na prática pedagógica.

Silva (2017) ainda retrata a Educação Infantil com seus aspectos históricos e legais, a sua evolução no cenário brasileiro diante da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em que a educação direciona uma nova compreensão da criança de 0 a 6

anos de idade. A autora enfoca, também, a formação continuada dos professores da Educação Infantil e sua importância para a ressignificação da prática pedagógica dos docentes, como modo de complementar a formação inicial com aquisição de novas competências e consequente qualidade na educação.

Em sua pesquisa, Silva (2017) afirma, ainda, que o estímulo para que o aluno problematize com capacidade comunicativa em vista das novas tecnologias resulta em oportunidades iguais a todos e com investimento em reciclagem da prática, tudo com afetividade e respeito ao outro.

Para o professor da Educação Infantil, Silva (2017) elenca a necessidade da formação continuada e argumenta que esta deve ocorrer constantemente após a formação inicial, de acordo com a LDB - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ainda tematiza sobre a formação continuada e a prática docente dos professores da Educação Infantil mediante o processo interpretativo analítico. A partir das histórias de vida das professoras, a autora realiza o estudo dos dados e monta o memorial autobiográfico com a análise das narrativas no grupo de discussão. Além disso, apresenta o processo de formação oferecido às professoras; fala sobre o seu controle e regulação; expõe a opinião das professoras sobre a importância de constante formação e atendimento aos frequentes desafios da prática docente enquanto processo; discorre sobre os aspectos legais da formação continuada.

Segundo Silva (2017), o estudo confirma que a formação continuada propõe uma reflexão técnica e uma consequente problematização da prática docente. Conclui que o fortalecimento da prática docente ocorre através de uma formação continuada voltada para as necessidades formativas dos professores e da realidade escolar no que diz respeito ao educar, ao cuidar e ao brincar.

Diante da pesquisa realizada, Silva (2017) confirma que a formação continuada voltada para a Educação Infantil tem progredido para atender a necessidades específicas. Contudo, há a necessidade de ouvir os professores para que estes se apropriem e incorporem os processos de formação continuada e tenham mais aprofundamento teórico. Nesse sentido, segundo os resultados pesquisados, afirma que a formação proposta atualmente está voltada para a reprodução de práticas e não para a reflexão sobre prática docente, formação e necessidades do grupo de professores.

Em continuidade, com o mesmo enfoque de compreender a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano na docência, o artigo intitulado “Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural”, de Camila F. Pessoa, Nilza Leonardo, Cassia C. Oliveira e Amanda V.

Silva (2017), por meio da aplicação de entrevista semiestruturada aos professores e método de análise da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2004), conclui que a aprendizagem antecede ao desenvolvimento, possibilitando ao homem ajustar-se em sua cultura. Por isso, as autoras analisam a visão do professor sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento e afirmam o seguinte:

Temos, assim, uma relação estreita entre o desenvolvimento humano e a Educação, uma vez que o homem deve aprender tudo aquilo de que necessita para poder viver em sociedade. É a ação recíproca entre o homem e o mundo que permite o surgimento de uma atitude cognoscitiva em relação a esse mundo, sendo o conhecimento um processo social e histórico, vinculado ao surgimento da linguagem, pois é pela palavra que se podem estabelecer os resultados do conhecimento, permitindo sua continuidade (PESSOA et al., 2017, p.148).

Assim, na interação e com os significados vivenciados no grupo social, o sujeito constrói os sentidos pessoais que resultam em suas ações.

Para Pessoa et al. (2017), a função do professor, nesse processo, é mediar os conteúdos para que estes possam ser apropriados pelos alunos, incidindo intencionalmente em sua aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, em suas pesquisas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, verificam que o professor não enxerga e nem trabalha a inter-relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem.

Pessoa et al. (2017) relatam, ainda, a aplicação da entrevista semiestruturada, analisada de acordo com a abordagem histórico-cultural, com a finalidade de compreender a formação do educador. Enfatizam a fala dos professores da Educação Infantil ao narrarem a importância da afetividade para trabalhar com as crianças e do fato de que estas se espelham no adulto.

De acordo com a Psicologia histórico-cultural, a pesquisa de Pessoa et al. (2017, p.152) procura entender as falas das professoras entrevistadas no que tange à “[...] Formação, Concepções e Atuação Profissional”. Quanto à análise que realizam a respeito da formação, evidenciam a importância dos estudos contínuos, já que os oferecidos às professoras não suprem as necessidades de atendimento aos alunos na fase da Educação Infantil, pois estes requerem atenção especial na primeira escolarização. Quanto às concepções, Pessoa et al. (2017) esclarecem que as professoras não apresentaram explicações sobre como direcionar a prática para que a aprendizagem promova o desenvolvimento infantil, especialmente por estarem voltadas ao aspecto do “cuidar” na Educação Infantil. Quanto à atuação profissional, verificaram a prática assistencialista na

fala das professoras. E relataram, também, que no Ensino Fundamental as professoras desconhecem a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem.

Pessoa et al. (2017) concluem enfatizando a importância da formação docente e do conhecimento teórico para o exercício da docência de forma profissional, sem a execução do papel de mero cuidador. Sendo assim, propõem pensar, em conjunto, uma formação continuada que atue criticamente no desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa mesma linha, o artigo embasado nos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica de Vygotsky (2004), intitulado “Contribuições metodológicas para análise dos sentidos em um estudo sobre atividade docente” - de Vanessa C. da Silva e Claudia L. F. Davis (2016), objetiva apurar como os docentes produzem os conhecimentos. O texto discorre sobre como produzir dados para a construção dos “núcleos de significação”, por meio de entrevista individual, com o propósito de favorecer a observação dos sentidos.

Silva e Davis (2016) afirmam que os sentidos e significados demandam conhecimento do processo, proporcionando uma visão mais ampla do fenômeno estudado. As autoras reportam-se a Vygotsky (2004) para assegurar que as análises metodológicas não favorecem a observação do ser humano, pois é necessário um método adequado para tal análise. Diante disso, discorrem sobre os três princípios fundamentais da abordagem de Vigotski (2001), quais sejam: a análise de processo e não dos resultados de um dado fenômeno, focando assim no seu desenvolvimento de forma qualitativa; a essência dos fenômenos psicológicos; e os comportamentos repetidos sem reflexão, além dos comportamentos automatizados.

Nesse sentido, Silva e Davis (2016) asseveram a necessidade de conhecer, por meio da pesquisa qualitativa, as mudanças e os processos pelos quais os comportamentos passam, com foco na interpretação das falas dos pesquisados. Retratam a palavra tomada como significado da análise dos cinco núcleos de significação, tudo isso seguido de uma análise intranúcleos na construção da trama interpretativa da união dos núcleos entre si. As pesquisadoras concluem que o contato com o sujeito propicia uma análise mais apurada e que vai além da experiência, ocasionando, assim, a conquista de uma nova postura, tanto para as pesquisadoras quanto para o sujeito analisado.

Por sua vez, a dissertação intitulada “Entre intenções e ações: os caminhos da formação continuada de docentes na Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, de Ana Lúcia de Pinna Mendez (2015), segue a mesma proposta da tese anterior, pois trata dos sentidos atribuídos por professores da Educação Infantil à formação continuada. Assim, inicia a pesquisa com o relato do histórico da Educação Infantil.

Embasada em Tardif (2010), aborda a natureza do saber docente interligado à atividade docente e à identidade do professor. Com Saviani (2009), reporta-se ao histórico do problema da formação de professores e à análise curricular imprópria ao atendimento dos alunos da Educação Infantil. Além disso, com os estudos de Nóvoa (1992), afirma que a formação docente é fruto de reflexões e reconstrução da prática pedagógica. Faz, ainda, uso da palavra de Freire (2014) para reafirmar a criticidade do profissional em formação, assim como da palestra de Nóvoa (2013), com o intuito de ligar a reflexão ao avanço na carreira docente.

Assevera que a reflexão sobre a formação docente é um tópico frequente e dificilmente intransitivo nas pesquisas sobre educação. Diante disso, reafirma que formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação docente e qualidade da educação, entre outros recortes, constituem itens recorrentes nas produções acadêmicas sobre educação escolar. E que, como em toda escolha, a opção por tratar de formação continuada de docentes nesse estudo revela uma concepção de formação e de docência já anunciadas na base teórica apresentada, ainda que não suficientemente explicitadas (MENDEZ, 2015).

A pesquisadora discorre, ainda, sobre o percurso da formação docente da Educação Infantil no Brasil com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e enfatiza o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade nessa modalidade de ensino.

Mendez (2015) realiza entrevistas com dois professores e seis professoras, abordando como foi a formação desses docentes e sua relação com a identidade profissional. Ao discorrer sobre a criança e os pares, a pesquisadora retrata a emoção das experiências dos entrevistados e suas escolhas formativas, tendo em vista as crianças e as relações com elas estabelecidas, além de uma visão sobre a teoria e a prática. Relata, ainda, encontros de formação continuada junto ao grupo de professores.

Em suas considerações finais, Mendez (2015) relata a teorização com autores de referência e com os sujeitos da pesquisa, reportando-se à própria história docente e ao compromisso com o ensino e com a pesquisa. Ressalta, ainda, que a maioria dos docentes são substitutos e não efetivos, assim como a consequente alta rotatividade do corpo docente e os perfis variados quanto às identidades pessoais e trajetórias profissionais. Completa os seus argumentos com um enfoque na formação continuada para aquisição de competência técnica. Por fim, afirma que no trabalho de acompanhamento dos docentes durante a aplicação da pesquisa teve a oportunidade de rever a própria formação; ressalta a

importância das reuniões semanais entre o grupo de professores; e ressalta o crescimento conjunto a respeito da formação continuada

Com a mesma abordagem da dissertação supracitada, sobre os sentidos e os significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada, Francisca das Chagas Soares Reis (2013), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada: um estudo no Colégio Militar de Fortaleza”, afirma que a formação continuada se apresenta mais direcionada às necessidades do sistema do que aos docentes, sendo contrária às necessidades formativas destes profissionais. Assim, retrata a apatia dos professores e ressalta alguns autores que tratam este tema com ênfase na mudança da política a partir de uma formação continuada dos docentes como participantes do processo, considerando a sua subjetividade e os sentidos que atribuem à sua formação.

Reis (2013) responde ao questionamento sobre os sentidos, os significados e a subjetividade atribuídos à formação continuada com ênfase nos pressupostos de Vygotsky (2003, 2007, 2009) e Rey (2011, 2005, 2007); aborda os referenciais teóricos pesquisados; reflete sobre os sentidos e significados que os professores atribuem à sua formação; relata que seu estudo desenvolve a pesquisa qualitativo-interpretativa, com o método Estudo de Caso, abordagem sócio-histórica (VYGOTSKY, 2003, 2007, 2009). Utiliza os instrumentos questionário e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, a fim de abordar a característica das informações.

A mencionada autora trata, ainda, dos núcleos de significação - a dialética dos sentidos docentes sobre a formação continuada - ao realizar a análise de dados. Os dados sobre a formação continuada retratam o entendimento do professor a respeito desta, como uma oportunidade de ampliar os seus conhecimentos, tendo, em sua maioria, a formação continuada como um meio de acompanhar a evolução pedagógica.

Reis (2013) ressalta, também, a importância dada à relação teoria e prática docente, reconhecendo a formação continuada como uma melhoria para essa prática, tratando-a como técnica. Quanto aos formadores, em vista da formação continuada, os vê com a necessidade de domínio técnico na área em que atuam. Destaca, ainda, a necessidade de trabalhar as situações problemáticas em que o formador contribui para apontar e resolver as necessidades do grupo. Os docentes, por sua vez, apontam a falta de programas sobre formação continuada, apesar da existência de um o planejamento formal e documental para tanto. Por fim, aponta a falta de tempo elencada pelos entrevistados, a satisfação com a escolha profissional realizada e a atribuição de sentido de crescimento pessoal em participar de

atividades de formação continuada, além de afirmar que a motivação provém dessas atividades quando englobam questões problemáticas da profissão (REIS, 2013).

Reis (2013), então, finaliza a sua dissertação dando ênfase ao entendimento dos professores a respeito da formação continuada, à adesão às novas práticas e à preocupação com os processos formativos, a fim de ampliar os conhecimentos e capacitar a docência. Para responder às questões da pesquisa, a autora ressalta a constituição dos sentidos subjetivos imbuídos de emoções, valores, história de vida e trajetória profissional de cada sujeito. Já os professores criam expectativas de crescimento profissional em relação à formação continuada e esperam do Colégio a promoção de situações de reflexões e trocas de experiências entre os pares, ressaltando a importância de serem ouvidos para o direcionamento dos trabalhos.

Dando seguimento às reflexões sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no que tange à teoria histórico-cultural de Vygotsky (2004), Flávia Costa do Nascimento (2017) apresenta uma dissertação intitulada “Formação de professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada”, na qual ressalta a fragilidade das formações por sua característica baseada na experiência, distante dos conhecimentos científicos que repercutem em mudanças significativas do entendimento e da prática docente. Diante disso, sugere uma formação que pensa o professor enquanto pessoa protagonista de sua vida e não como uma consequência do seu meio social. E a autora ressalta, assim, a importância da formação do professor da Educação Infantil de forma humanizada, por lidar com crianças que fazem parte da educação básica, início do processo de humanização.

Ao considerar o programa de formação continuada que cuida do currículo, do planejamento e da organização do trabalho docente, Nascimento (2017) afirma que as reflexões resultaram em bases para a prática pedagógica na Educação Infantil, que trata do cuidar e do educar. Enfatiza, ainda, a importância da fundamentação teórica, dos conteúdos a respeito do desenvolvimento humano e da legalidade ao atuarem em uma nova construção do pensar e agir dos professores.

Com base nessa mesma análise, a partir das histórias narradas pelos professores, a pesquisadora Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis (2016) analisa os sentidos na procura de significados, a partir de sua dissertação intitulada “Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da Educação Infantil”. Desse modo, discute o processo formativo e a prática pedagógica de professores da Educação Infantil,

com o objetivo de compreender os sentidos da formação continuada na prática pedagógica destes docentes.

Reis (2016) destaca os momentos de reflexão entre a teoria e a prática como experiência compartilhada. Ressalta a importância do trabalho realizado na primeira etapa de aprendizagem da criança, com uma consequente formação que atenda ao contexto da Educação Infantil.

Desse modo, embasada no trabalho de narrativas de vida por meio da abordagem biográfica, Reis (2016) afirma que a narração das experiências propicia a reflexão dos sentidos que se atribuem à própria vivência e, por consequência, a reconstrução da maneira como pensa a própria atuação docente.

Na relação entre a teoria e a prática, Reis (2016) aponta os estudos de Nóvoa (1992) quando trata da formação continuada construída na escola, considerando-a como um processo de construção social. Já Nóvoa (1992) e Tardif (2010) abordam a formação docente como um momento de construção e reconstrução dos conhecimentos para uma prática pedagógica reflexiva.

Assim, conclui Reis (2016) que, no processo formativo, a relação entre a teoria e a prática possibilita um trabalho de ir e vir na pesquisa e escolha de atividades desafiadoras.

Somando-se aos estudos descritos anteriormente, a dissertação intitulada “Formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba: uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela LDB”, de Meira Chaves Pereira (2017), nos traz a observação sobre a lei da obrigatoriedade da oferta de ensino a partir dos quatro anos de idade no sentido de que esta não altera o trabalho já realizado nas escolas de Educação Infantil. E, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora aborda, ainda, a percepção dos professores da Educação Infantil a respeito do processo de formação continuada. Além disso, realiza levantamento bibliográfico, em análise documental, com abordagem quantitativa e qualitativa, a respeito do tema.

A pesquisadora realiza uma análise histórica e política da Educação Infantil, com ênfase na trajetória brasileira e do Município de Sorocaba, especialmente após a implementação da Lei 12.796/13, que determina para as crianças de 4 e 5 anos, a obrigatoriedade dos estudos na Educação Infantil.

A referida autora apresenta um detalhado histórico da educação desde a época dos jesuítas. Discute o atendimento assistencialista até a conquista da primeira etapa da educação básica, com destaque nas políticas públicas para a Educação Infantil. Diante desses dados, enfoca a importância de possuir “[...] um currículo que contemple as especificidades

da infância, a formação do professor para atuar nessa etapa [...]” (PEREIRA, 2017, p.107). Esclarece, também, que as formações realizadas por meio de parcerias com a Prefeitura são as mais significativas para os professores. Já as oferecidas pela Secretaria da Educação são consideradas rápidas. Argumenta também sobre a dificuldade de os docentes participarem das formações oferecidas fora do horário de trabalho.

Com base teórica ancorada na Teoria de Bardin (2009) e nos autores Rosemberg (2003), Kramer (2003) e Real (2000), é possível afirmar que a formação continuada dos professores repercute em uma Educação Infantil de qualidade e na qual a prática pedagógica avança na medida em que se investe em conhecimentos teóricos e práticos.

Pereira (2017, p.65) assegura, ainda, que “[...] formar professores significa incentivá-los a se conhecerem, refletirem e pensarem sistematicamente sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, a construção de saberes e a prática.”. Como resultado de seu trabalho, descreve que os professores reconhecem a contribuição dos cursos de aperfeiçoamento para o desenvolvimento da docência, além da importância do desenvolvimento de um trabalho em conjunto com a equipe gestora, com foco na qualidade do ensino direcionado à faixa etária da Educação Infantil.

Diante da coleta e análise dos dados de sua pesquisa, Pereira (2017) expõe que a metodologia da formação continuada se distancia das expectativas dos professores. Assim, assevera a necessidade de uma busca constante de processos formativos contextualizados que provoquem a reflexão da atuação profissional docente. Nesse sentido, sugere questionamentos para novas pesquisas, por exemplo: “Como as trocas de experiências podem servir de meios para a formação docente? A riqueza de temática e vivências no campo da Educação Infantil não poderiam servir como partida para ações formativas?” (PEREIRA, 2017, p.109).

Por fim, diante das pesquisas analisadas é possível verificar a necessidade de uma reflexão contínua sobre a formação docente. As boas práticas devem ser compartilhadas e refletidas. Contudo, os pesquisadores abordados demonstram sua preocupação com o fato de que as necessidades imediatistas e as dificuldades da prática dos professores se sobrepõem à necessidade de embasamento teórico do docente.

Nesse sentido, e em vista dos conteúdos abordados nas formações para os profissionais da Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre as significações da docência. A presente pesquisa contribuiu para a reflexão do grupo docente sobre a importância de embasar-se teoricamente para o exercício da prática docente na Educação

Infantil e de firmar uma dialética entre essas, em um processo de trocas, uma apoiando-se na outra, com a promoção de uma contínua ressignificação docente.

Diante disso, a partir de um Município do Vale do Paraíba paulista, esta pesquisa apresentou argumentos e reflexões sobre o processo histórico e social de formação continuada da qual participam professoras da Educação Infantil, bem como sobre a consequente significação dessa formação em sua atuação docente. Em um movimento dialético e histórico de produção das significações expressas pelas professoras, fez-se a análise das experiências, modos de agir, crenças e valores que são expressos na aplicação dos instrumentos de produção de informações.

2.2 Formação Docente: Breve discussão, Abordagens Gerais

A formação docente ocorre desde a primeira formação do professor, ou seja, desde o início dos estudos na docência. A fim de completar este pensamento, pode-se esclarecer que “A formação inicial é parte de um processo permanente que atravessa a trajetória de vida do professor, permeada pela formação contínua e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.” (GOMES, 2015, p.203-204).

Para abordar a formação docente, faz-se necessário explanar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) - cujo título VI trata dos profissionais da educação e dos respectivos conceitos, com o intuito de valorizar o trabalho do professor. No Parágrafo Único de seu Artigo 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, propõe:

- I - a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 32).

Completando essa ideia, um dos grandes avanços da Educação Básica foi a determinação da LDB, de formação superior para os professores, culminando na valorização desta profissão e qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos das creches e pré-escolas:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.33).

Segundo Imbernón (2011), a formação inicial nas universidades tem a predominância da concepção teórica, muitas vezes distante dos aspectos práticos da docência, não permitindo ao futuro professor a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Imbernón (2011, p.43) afirma que a formação inicial dos professores “[...] não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula”. Portanto, nota-se o despreparo para trabalhar este momento que marca o início da profissionalização.

Por sua vez, Tardif e Lessard (2014) acrescentam que a formação inicial (na escola normal ou na universidade) não oferece subsídios suficientes para o exercício da docência. Para os autores, a docência é aprendida na prática. Ao traçarem o perfil do docente com um papel passivo, os autores enfatizam que, apesar da capacidade de atuação na sala de aula:

[...] os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos. Provenientes de comunidades religiosas ou de grupos leigos, os professores são historicamente vistos como estando subordinados ao serviço das autoridades mais altas (Deus, a Igreja, o Estado, a nação, etc.) e a causas mais nobres do que eles (TARDIF E LESSARD, 2014, p.78).

Sendo assim, para abordar a formação docente no Brasil, é importante lembrar a sua trajetória. A preparação de professores surge de maneira mais clara após a independência, com o intuito de formar a educação popular. Desde então, ao tratar do enfoque pedagógico em consonância com as mudanças que aconteceram na sociedade brasileira durante os últimos dois séculos, Saviani (2009, p.143-144) divide a história da formação de professores no Brasil em seis períodos. Segundo consta em sua narrativa, expressa a necessidade da formação dos professores, para a qualificação da sua profissão.

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143-144).

Gatti e Barreto (BRASIL, 2009c) confirmam que a formação de professores em cursos específicos iniciou-se no Brasil no final do século XIX com as escolas Normais que, à época, correspondiam ao nível secundário de formação e encontravam-se em um contexto de escolarização escassa no país.

Na sequência, com a necessidade da formação dos professores, foca-se, a princípio, em um modelo que aborda os conteúdos culturais e cognitivos em contrapartida ao modelo centrado no conteúdo pedagógico-didático para os estudos de formação continuada. Os primeiros modelos de formação docente ocorreram com professores dos primários e secundários. Contudo, de forma antielitista, “[...] o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Como expresso no estudo exposto anteriormente, os fatos relatados reforçam o desejo de romper com o modelo de professor técnico transmissor de informações e construir um novo paradigma de professor mediador de aprendizagens.

Nesse contexto, é importante ressaltar a análise de Imbernón (2011) ao tratar da docência como uma profissão com novas competências e com revisão dos conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais. Para o autor, a formação não aborda apenas a atualização dos conhecimentos didáticos, científicos e pedagógicos, mas sim promove momentos de participação, reflexão e desenvolvimento para o professor. Sendo assim:

Tudo implica considerar o professor como um agente dinâmico, cultural, social, curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2011, p.22).

Diante dessas considerações, verifica-se que a aprendizagem é um processo constante, tal como previsto no artigo 67 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), segundo o qual os sistemas de ensino devem primar pela valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes o aperfeiçoamento profissional contínuo. Nessa perspectiva, o professor precisa pensar a sua prática no exercício da docência, conforme defende Freire (2017):

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiado certos em nossas certezas. [...] Ao ser produzido, o conhecimento novo superará outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2017, p.29-30).

Dessa forma, em consonância com o próprio grupo de docentes, considerando-se o contexto cultural e social em que o professor atuará, a abertura ao aprender revela a autonomia na docência, pois é importante considerar que o professor também é um aprendiz.

Do mesmo modo, Tardif e Lessard (2014, p.183) analisam as práticas de colaboração entre os professores nas escolas ao participarem formalmente de “[...] (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários, etc.) e informais (conversa na sala de professores, trocas de ideias ou de materiais pedagógicos [...])”. Assim, a socialização dos saberes e experiências atua como um fator positivo para o fortalecimento dos profissionais e o aprimoramento da docência.

De acordo com Freire (2017), por meio da afetividade, a atuação docente é humanizadora. O professor é, portanto, um agente transformador, que exerce sua autonomia de forma ética e construtiva. Além disso, como agente transformador, também aprende com os alunos.

Por esse prisma, ao considerar a formação continuada como o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos, para o qual há uma dimensão experiencial e não apenas técnica, deve ser alcançada a valorização do trabalho docente, pois este não é um mero técnico e sim aquele que pensa o seu fazer.

Nesse caminho, Tardif (2010) enfoca a importância de o professor ser reconhecido como um sujeito do saber e, por isso, formador de professores. Além disso, as disciplinas dos cursos de graduação deveriam ser mais voltadas a uma profissionalidade em consonância com a sua prática (e não com lógicas disciplinares), em vez de realizarem uma análise das práticas com visão reflexiva.

Sendo assim, como afirma Imbernón (2011, p.77): “Uma nova formulação deve estabelecer mecanismos para desaprender e, então, voltar a aprender [...] as relações entre docentes, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoafirmação, a comunicação [...]”. Desse modo, na formação continuada, faz-se necessária a busca de um novo direcionamento na construção do trabalho entre a teoria e a prática; e a procura, portanto, de novas maneiras de formar os professores. Assim, na formação inicial, é imprescindível a aproximação das universidades às escolas e aos conhecimentos profissionais.

Gatti (2016) expõe a necessidade de obter qualificação por meio de instituições que propiciem a competência necessária para a atuação profissional. Afirma, ainda, que a qualidade nos processos formativos dos professores em licenciaturas ou em formação continuada certamente repercute na qualidade da educação. Ressalta que a viabilização da formação em serviço apresenta qualidade na formação docente. Entretanto, também aduz que “[...] as estruturas formativas de professores, seus conteúdos, as didáticas, estão colocados como um enorme problema político e social.” (GATTI, 2016, p.166).

No que se refere à Educação Infantil, Kramer (2006) toma a formação continuada em serviço como um desafio aos gestores e pesquisadores no campo das políticas educacionais. Logo, concebe a formação continuada como uma “[...] prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar” (KRAMER, 2006. p.806) e como um processo que o professor constrói ao longo de sua trajetória profissional.

Diante de seu histórico, toma-se a formação docente como um processo contínuo que ainda tem muito a avançar enquanto desenvolvimento crítico e refletivo do saber docente.

Neste percurso, torna-se relevante explicar, também, a etapa de ensino sobre a qual se referem os professores participantes desta pesquisa, qual seja, a Educação Infantil.

2.3 Educação Infantil: Breve História e Organização Didático Pedagógica

2.3.1 A Educação Infantil Europeia

Retroceder na história favorece o entendimento do processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil até tornar-se a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, recorreremos a uma breve história da Educação Infantil, na qual faz-se necessário abordar os cuidados direcionados às crianças desde o seu início.

Nesse sentido, Oliveira, Z. (2010) vem retratar a forma alternativa de cuidar das crianças, por meio de situações variadas

Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a criação de “rodas” – cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que os bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trouxesse precisasse ser identificada – para o recolhimento dos expostos ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna. (OLIVEIRA, Z., 2010, p.58-59)

No decorrer da história, as formas de atender as crianças têm-se modificado. De acordo com a tradição, as famílias eram responsáveis pela educação das crianças. Após o desmame, a criança pequena era vista como um pequeno adulto, conforme expõe Ariès (2017, p.76), pois quando “[...] mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos.” Assim, após o período de dependência de atendimento das necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, consequência do tecnicismo permeado pelo avanço científico.

Com o desenvolvimento dos países europeus em sociedades urbano-manufatureiras e com as consequentes guerras, as crianças foram vítimas de pobreza, maus tratos e abandonos por parte dos pais que trabalhavam nas fábricas e nas minas. As mulheres da comunidade organizaram, assim, serviços de atendimentos a estas crianças e, posteriormente, arranjos mais formais em atendimentos filantrópicos. As crianças pobres de 2 a 3 anos eram atendidas nas *charity schools* ou *dame schools* ou *écoles petites* criadas na Inglaterra, França e outros países europeus, a partir de ideais de movimentos religiosos. Propunham o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e valores religiosos por acreditarem que as crianças nasciam no pecado e que era função da família ou da sociedade corrigi-las desde a tenra idade. A autodisciplina com rotina de atividades fazia parte do planejamento dessas escolas. O pastor protestante Oberlin, por exemplo, criou as escolas de tricô para ensinar pequenos grupos de crianças pobres a tricotar e a ler a Bíblia em uma região da França, no final do século XVIII (OLIVEIRA, Z., 2010, p.58-59).

O historiador Ariès (2017), considerado precursor da infância, retrata a criança da época medieval como inocente, ingênua, frágil e com características próprias no século XIII. Nesse contexto, ele expõe que “[...] os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava no colégio.” (ARIÈS, 2017, p.3553).

As diversas ações para atendimento às crianças pobres acima de 3 anos, filhas de mulheres operárias, resultavam em aplicação de atividades a turmas com até cerca de 200

crianças e com respostas a comando por meio de apito, o que contribuiu para a diminuição do índice de mortalidade das crianças da época.

Diante de uma Revolução Industrial em curso na fase avançada da Idade Moderna, o modelo de família nuclear gerou um novo pensamento pedagógico, agora com ênfase na importância da educação para o desenvolvimento social. Assim, a criança passou a ser vista como um sujeito de necessidades e objeto de cuidados, que a escola preparava para o ingresso no mundo dos adultos. As crianças pobres continuavam com o aprendizado para a ocupação e a piedade (RIZZO, 2003).

Desse modo, os pioneiros da educação pré-escolar geraram novas perspectivas para a educação de crianças pequenas ao buscarem novas formas de discipliná-las sem punições físicas. Por esse viés, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, propuseram um sistema de ensino focado na criança, com suas necessidades próprias e características diversas (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Comenius (1592-1670) propõe o ensino no colo da mãe para as crianças menores de seis anos, por meio de estímulo dos sentidos e independente de sua condição social, a partir de uma metodologia do espontaneísmo e do aprender fazendo (RECH, 2005).

Na época da reforma protestante, no século XVIII, pensa-se em extinguir os corretivos físicos nas crianças e busca-se a inclusão de uma organização de atividades durante o período em que a criança permanece na escola (ARIÈS, 2017).

Na sequência, o movimento oposto à reforma é a contrarreforma religiosa embasada em Rousseau (1712-1778), que propõe o respeito ao ritmo e à maturação de cada criança, em vez de aplicação de castigos físicos e, postula, ainda, que a criança tem a mãe como a educadora natural. De acordo com os registros de Ariès (2017), a França opôs-se ao regime escolástico que mantinha a disciplina escolar de humilhação, tendo acabado com ele em 1763 com a reorganização do sistema escolar e a condenação dos jesuítas.

Tem-se, ainda, Rousseau e Pestalozzi (1746-1827) propondo mudanças dos procedimentos de ensino. Nessa perspectiva, introduzem processos de formação de professores. Postulam uma educação com disciplina amorosa, uma educação pelos sentidos e, na maioria das vezes, em contato com a natureza. Além disso, que seja uma educação com disposição graduada dos conhecimentos e direcionada aos órfãos. Ainda preconizam, para as crianças, a importância do trabalho manual e do desenvolvimento de características morais (KISHIMOTO, 1988).

Em 1816, Pestalozzi influencia Robert Owen a instituir, na Escócia, uma creche para os filhos dos operários, sem a ocorrência de castigos. Já, em 1828, o padre Ferranti Aporti,

para atender as crianças de famílias ricas, instituiu o primeiro asilo italiano (OLIVEIRA, Z., 2010).

Em continuidade, Oliveira, Z. (2010) expõe que o discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852), influenciado pelo nacionalismo e liberalismo, propõe a criação de jardins da infância (*kindergartens*) na educação pré-escolar. Com características diferenciadas das instituições de sua época, os jardins da infância visavam o desenvolvimento integral, com currículo centralizado na criança. Assim, a elaboração de atividades práticas, de acordo com os interesses das crianças, contribuía para a criação e a expressão do seu interior, transformando-as ao aproximá-las do seu contexto.

Maria Montessori (1870-1952), psiquiatra italiana, colabora com a constituição da ideia de Educação Infantil, com ênfase nos fatores biológicos da criança e com propostas de materiais sensoriais adequados ao seu desenvolvimento, ampliando atividades com a coordenação motora (RECH, 2005).

Em seu trabalho com crianças especiais, Decroly (1871-1932), médico belga, criou uma metodologia de ensino baseada no funcionamento psicológico, no sincretismo do pensamento da criança e no trabalho com as sensações pelo qual observava, classificava os alunos e os distribuía em turmas homogêneas (RECH, 2005).

Do ponto de vista político, a história da Educação Infantil na Europa começa com a organização das instituições pré-escolares, no século XVIII, para atender as crianças pobres abandonadas pelos pais que trabalhavam nas indústrias. Contudo, essas crianças não eram bem tratadas, pois a sociedade elitizada não queria a educação das crianças pobres. Assim, a escola que trata do cuidado e da educação, com propostas de Pestalozzi, Decroly e Montessori, passou a atender crianças acima de três anos por conta das suas dificuldades de saúde. Depois, o trabalho infantil e o moralismo da classe dominante foram tomados por estimulação do desenvolvimento da criança (RECH, 2005).

No campo da psicologia, vários autores propuseram-se a entender o desenvolvimento da criança e, entre eles, está Vygotsky (décadas de 20 e 30) que postulava a apropriação da cultura da criança por parceiros mais experientes, na metade do século XX. Wallon, por sua vez, destacava a afetividade no relacionamento com o outro, enquanto as pesquisas de Piaget e seus colaboradores revolucionaram a ideia sobre a criança (OLIVEIRA, M., 2010).

Novos protagonistas ainda podem ser destacados como, por exemplo, Celestin Freinet (1896-1966) que renovou as práticas pedagógicas com uma educação que perpassa os muros da escola e leva em conta as experiências do meio social da criança. Nessa atividade partilhada, associa-se atividade e prazer (OLIVEIRA, M. 2010).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança estabelecida pela ONU em 1948 repercutiu em 1959, após a Segunda Guerra Mundial, momento em que tem início uma preocupação com a criança, seus direitos e a situação social da infância. Os serviços destinados à Educação Infantil passaram, então, a priorizar o desenvolvimento das crianças desde o nascimento. Assim, devido às pesquisas sobre o desenvolvimento, aumentou-se o número de escolas de Educação Infantil dentro das universidades norte-americanas.

As pesquisas sobre o desenvolvimento infantil em que Constance Kami trata do construtivismo, Emília Ferreiro sobre a Psicogênese da Língua Escrita e Trevarthen e Bruner sobre estudos com bebês revolucionaram a Educação Infantil, antes vista como substituta da família e como preparação para o Ensino.

O desenvolvimento tecnológico do século XX resultou em mudanças na educação das crianças, pois o uso de eletrodomésticos e alimentos pré-preparados, bem como a ampliação da indústria cultural constituíram a primeira infância em um campo mercadológico (OLIVEIRA, Z. 2010). Assim, tornou-se essencial a adaptação do ensino ao nível do aluno, pois a nova realidade “[...] opunha-se tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como a pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar – uma preocupação para a vida – com a cultura – uma aquisição para a vida.” (ARIÈS, 2017. p.3594).

Hoje, na Europa, a Educação Infantil prima pelo desenvolvimento da criança nos aspectos corporal, intelectual e afetivo e, ainda, por sua expressão e preparação para a escola elementar. Na definição dos objetivos para a Educação Infantil, há uma ênfase sobre o multiculturalismo em razão das migrações e dos desfavorecidos socialmente. Cada país tem a sua característica de acolhimento na Educação Infantil no que se diz respeito à idade, à porcentagem de matrículas e aos financiamentos dos serviços de Educação Infantil. Há países em que a pré-escola é ligada à escola primária e tem o foco de ensino no desenvolvimento infantil ou nas atividades formalizadas. As escolas de Educação Infantil, em muitos países, estão ligadas aos serviços sociais e ao emprego. Sua qualidade é vista de acordo com a individualidade de cada país, contudo as pesquisas realizadas em diferentes países europeus, bem como nos Estados Unidos e Japão, relatam a ampliação do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e de socialização das crianças que frequentam a Educação Infantil (OLIVEIRA, Z., 2010).

Assim, a história da Educação Infantil na Europa é marcada pelo caráter político e pela diferenciação de atendimento das crianças, de acordo com a sua situação social.

2.3.2 A Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil aponta diversos modos de enxergar a infância, com diferentes práticas de atendimento à criança pequena. Nesse sentido, revela que as creches, jardins de infância ou escolas maternais, antes de atuarem como instituições de ensino, funcionaram como instituições de cuidado, com o objetivo de guardar as crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Isso se deve à preocupação com as crianças abandonadas e seu alto índice de mortalidade (RECH, 2005).

No Brasil, desde o início do século XVIII, na zona urbana, os recém-nascidos ilegais eram abandonados por senhoritas de prestígio social e deixados na “roda dos expostos”. Na área rural, as crianças provenientes de exploração sexual de mulheres negras e índias eram cuidadas pelos fazendeiros (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

A situação descrita acima muda de foco com a abolição da escravatura no país, contudo, até o meio do século XIX, não existiam locais de acolhimento de crianças filhas de mães trabalhadoras. Com a mudança da realidade brasileira em decorrência da migração das famílias para os centros urbanos e, ainda, da proclamação da República, a classe pobre mantinha as crianças em jardins da infância por caridade das famílias com poder aquisitivo (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Oliveira, Z. (2013) relata que, mesmo diante de tantas opiniões que se embatiam, em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, foram criados os primeiros jardins da infância, sob os cuidados das entidades privadas. Porém, foram fechados por falta de recursos do poder público. Em 1882, Rui Barbosa aponta o jardim da infância como a primeira etapa do ensino primário e apresenta um projeto de reforma da escolarização do país, defendendo o atendimento aos menos desfavorecidos como uma dádiva. A autora expõe, no entanto, que em 1885, no Rio de Janeiro, os jardins da infância eram admitidos apenas para os filhos das mães trabalhadoras, pois era considerada uma situação de prejuízo à família o fato de tirarem a criança tão cedo de seu ambiente.

Após a Proclamação da República, em 1889 e apesar dessa renovação ideológica, a população era atendida pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, de acordo com a sua camada social (Kramer, 2003). Somente em torno de 1896, foram criados os jardins da infância públicos. No Brasil, em 1919, com o departamento da criança, o governo prestava-lhe assistência científica. Em 1920, as instituições eram beneficentes e atendiam as crianças. As creches, salas de asilo, escolas maternais e jardins da infância tinham crianças de origem e faixa etária de público social diferentes, mas todas essas

instituições eram consideradas como Educação Infantil (KUHLMANN JUNIOR, 2001). Nessa época, havia um movimento para a democratização do ensino (OLIVEIRA, Z., 2013).

Kuhlmann Junior (2000) aponta as características da assistência científica no início do século XX: uma proposta assistencialista, embasada na pedagogia de que os pobres eram explorados, disciplinados e submissos. Por sua vez, o Estado destinava o dinheiro às entidades e estas objetivavam a vinculação da ciência à ideologia capitalista.

Em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância regulamenta o atendimento das crianças em jardins da infância e escolas maternais. Em 1923, instituíram-se os direitos das mães trabalhadoras a creches e salas de amamentação próximas ao trabalho (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

O movimento de renovação pedagógica chamado escolanovismo preocupava-se com a renovação pedagógica e discutia a questão educacional. Ao opor-se à escola tradicional, a burguesia industrial começou a apoiar a orientação pedagógica do movimento anarquista fundando em 1924 - a Associação Brasileira de Educação. Assim, incluem-se iniciativas de progredir por meio de atitudes nas áreas sanitária, educacional e cultural (OLIVEIRA, Z., 2013; KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Seguindo as medidas anteriores, em 1930, o Estado passou a tomar conta do trabalho das instituições privadas. O atendimento voltou-se para questões de educação física e saúde, a fim de mudar o quadro da mortalidade infantil que era crescente. Assim, começaram a estabelecer creches, jardins da infância e pré-escolas sem organização e com atuação de caráter emergencial. Dessa forma, as políticas públicas de atendimento à infância brasileira não se comprometiam com o desenvolvimento infantil e com os direitos da infância, mas sim com ações assistencialistas e médico-sanitárias (KRAMER, 1988).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendia a educação como pública, laica, gratuita e obrigatória, única para meninos e meninas, dentro de uma estrutura em que a educação pré-escolar era a base do sistema escolar (OLIVEIRA, Z., 2013; KUHLMANN JUNIOR, 2000).

No período de renovação do pensamento educacional, Mario de Andrade propôs, em São Paulo, a propagação de praças de jogos nas cidades. Posteriormente, essas praças resultaram em parques infantis, onde as crianças das classes sociais populares eram submetidas a propostas de trabalho, configurando uma situação distante do modelo escolanovista. Apesar de surgirem os cursos para formar os professores, estes não se dirigiam ao atendimento das classes sociais carentes (KISHIMOTO, 1988).

Já em 1940, o Ministério da Saúde passou a organizar as atividades voltadas para a infância, maternidade e adolescência. As creches tinham caráter de instituição de saúde, com lactário, auxiliar de enfermagem e com preocupação com a higiene e a estrutura física do ambiente (OLIVEIRA, Z., 2010; 2013).

Este caráter higienista e assistencialista de atendimento à criança pequena ainda perdura em algumas instituições de Educação Infantil, em que o professor assume o papel de cuidador, de mãe.

Do início do século à década de 50, as entidades filantrópicas, laicas ou religiosas, assumiram poucas creches fora das indústrias, com o caráter de alimentar, cuidar da higiene e segurança física das crianças. Dependiam de ajuda governamental ou das famílias ricas que tinham o interesse na reprodução da classe trabalhadora (GEIS, 1994).

Em 1942, com o discurso de evitar a marginalidade e a criminalidade, o Departamento Nacional da Criança, que fazia parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a Casa da Criança. Em 1950, houve queda das atividades voltadas para o departamento da criança que, em 1960, acabou dividindo-se em outros campos. Kuhlmann Junior (2000) enfatiza que só em 1953 os ministérios da educação e saúde são desmembrados, porque, até então, o sistema escolar era de responsabilidade dos médicos.

Nesse contexto, “[...] a educação da criança de 0 a 6 anos é marcada por vários enfoques teóricos que direcionam o tipo de atendimento prestado e o perfil do profissional que atua com as crianças” (ASSIS, 2014. p.92).

Dessa forma, em 1961, o governo de João Goulart, reflete o contexto sociopolítico e econômico e aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, cujo artigo 23 destina a educação pré-primária às crianças menores de 7 anos em escolas maternais e jardins da infância e, no artigo 24, versa sobre os direitos das mães trabalhadoras para seus filhos menores de 7 anos (BRASIL, 1961).

Segundo Oliveira, Z. (2002), em 1964, durante os governos militares, ainda continua o atendimento assistencialista das creches e pré-escolas às crianças carentes. Entretanto, em 1967, muda a lei do trabalho e o atendimento aos filhos das trabalhadoras também passa a ser realizado por outras entidades através de convênios.

Em 1970, as políticas educacionais criam a Coordenação de Educação Pré-Escolar pelo Governo Federal com o intuito de atuar sobre os desempenhos e os currículos para as crianças da pré-escola. Embora o governo aponte a necessidade da pré-escola, não direciona as verbas como o faz com o Ensino Fundamental (KRAMER, 2006).

Assim, a criação da lei nº 5.692, em 1971, apresenta parâmetros para a Educação Infantil no que diz respeito aos cuidados do sistema, pelo atendimento de crianças menores de 7 anos em maternais, jardins da infância e em instituições (BRASIL, 1971). Ao pensar no atendimento às crianças mais pobres perdura a visão assistencialista do ensino, com propostas de alfabetização. O atendimento das crianças em creches, parques infantis e pré-escolas tinha a finalidade de superar as condições sociais em que viviam, por isso era chamada de educação compensatória. Desse modo, pregavam um padrão educativo com foco nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena. O atendimento educacional passou a destacar o desenvolvimento infantil desde o nascimento, com enfoque na criatividade e na sociabilidade da criança.

Com a inserção de mulheres da classe média no trabalho, a demanda de alunos aumenta e a educação pré-escolar começa a ser municipalizada (OLIVEIRA, Z., 2002).

Kuhlmann Junior (2000) esclarece que de 1922 a 1970 as instituições de Educação Infantil se expandiram no atendimento às crianças de 4 a 6 anos, tanto as que eram vinculadas aos sistemas de educação, quanto aquelas ligadas ao assistencialismo.

Tal situação de diferenciar o atendimento às crianças ricas e às crianças carentes de baixa renda ainda perdura atualmente, ao se chamar de creche as escolas que atendem as crianças de 0 a 5 anos, em período integral, e de pré-escolas as que atendem a mesma faixa etária, porém com funcionamento em período parcial.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, com a constituição de 1988, o atendimento em creches torna-se educativo e um direito da criança. O contexto político e econômico é voltado para a democratização do país e combate às desigualdades sociais. O processo de abertura política marca o fim do regime militar, assim, houve ações para ampliar o acesso da população mais pobre à escola e a sua permanência nela. Nesse ponto, as políticas educacionais voltam-se para a educação carente de cultura, de afeto e com o ensino defasado, na qual estavam crianças advindas das classes populares (KRAMER, 2006).

Nos grandes centros urbanos, os baixos salários e a queda de serviços de atendimento às crianças pobres prejudicam o atendimento das creches. Assim, as mães trabalhadoras reivindicaram a creche como direito do trabalhador e dever do Estado, no final da década de 70. Consequentemente, aumentou o número de creches geridas pelo poder público nos centros de trabalho. A elaboração da Constituição de 1988 propulsionou a discussão a respeito do atendimento, por parte das empresas e do governo, às crianças filhas das mães trabalhadoras (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Kuhlmann Junior (2000) ressalta que essa visão assistencialista perdura até os nossos dias, apesar de as leis garantirem o direito da criança de 0 a 5 anos em atendimento na Educação Infantil, como será tratado a seguir.

Nas últimas décadas, as conquistas na Educação Infantil foram significativas no Brasil. Houve progressos na compreensão da infância e suas especificidades, atribuindo à criança o direito de desenvolvimento integral pela legalidade.

Dessa forma, na Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, as crianças passaram a ter direitos e um lugar social, sendo um deles o acesso à Educação Infantil, conforme é possível verificar em seus dispositivos:

Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV–assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I– Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV–Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988. p.7,8,112 e 113).

Mesmo com o estabelecimento da Constituição, havia dualidade entre redes, uma de caráter assistencialista nas creches e outra de caráter educativo.

A Constituição corrobora o direito à Educação Infantil com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) e, também, com a promulgação da LDB, em 1996 (BRASIL, 1996).

Assis (2014) analisa e afirma que, mesmo com a promulgação da LDB em 1996, ainda não se consegue resolver o assistencialismo e os métodos das pré-escolas, além das dificuldades ainda presentes com as professoras e com os alunos.

A Educação Infantil passa a fazer parte da primeira etapa da educação básica e é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que trata do atendimento das crianças até os 5 anos de idade em sua Seção II – Da Educação Infantil:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5(cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p.14).

Nessa perspectiva, Angotti (2014) ressalta que, a partir do estabelecimento da Constituição de 1988, a criança passa a ter os seus direitos assegurados e a Educação Infantil trabalha no sentido de promover o desenvolvimento da criança, com planejamento e estruturação de atividades que atendam às necessidades cognitivas da criança enquanto sujeito social, entre o cuidar e o brincar, de acordo com a sua fase de desenvolvimento.

Nesse contexto, o artigo 31 da LDB (atualizado pela Lei nº 12.796/2013) versa sobre a organização da Educação Infantil:

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p.14).

Com a promulgação da LDB, foram requisitadas mais verbas para os programas de formação de professores em fóruns estaduais e regionais da Educação Infantil. Com a necessidade de atender os direitos das crianças, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foi organizado para nortear as práticas pedagógicas com pormenores sobre a Lei nº 9.394/96 e com indicações de caminhos a trilhar na educação (BRASIL, 2009a).

Nessa mesma linha, com o propósito de planejar as ações na escola, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2006, o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e, em consequência, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) como forma de sistematizar as ações e monitorar a qualidade na

Educação Infantil. Já as diretrizes político-pedagógicas voltadas para o ensino nas creches e nas pré-escolas estão na Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (PNE), que dedica um capítulo para tratar da Educação Infantil.

A partir das diretrizes apresentadas, o Município no qual foi realizada a pesquisa traçou metas com o intuito de garantir uma aprendizagem significativa e um currículo prescritivo. Assim, tem-se um documento norteador para o trabalho. Por esse enfoque, garante-se, de fato, que a educação de qualidade atenda a todas as crianças matriculadas na Educação Infantil.

Além dos documentos expostos, o Município onde ocorreu esta pesquisa tem mais embasamentos para nortear o trabalho na Educação Infantil como, por exemplo, A Matriz (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2012a, 2012b, 2012c) que trata do currículo, da prática pedagógica, do projeto educativo, das articulações entre os conteúdos, das expectativas de aprendizagem, da progressão de conteúdos e da avaliação nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Artes Visuais e Música (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2012a, 2012b, 2012c). Vale ressaltar, também, que o Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil foi aprovado pelo Plano Nacional de Educação e discute metas e estratégias para o trabalho nesta etapa da aprendizagem (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2015a).

Há, ainda, o documento intitulado “Espaços que Educam”, fruto de formações nesta rede de ensino (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2010). Faz parte dos documentos da Educação Infantil e da Proposta Curricular para Berçários, com o intuito de nortear o trabalho realizado em creches (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2009). Por fim, os professores estudaram, em 2018 e 2019, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista (BRASIL, 2019a), no que tange aos conteúdos alusivos à Educação Infantil.

Kramer (2006) enfatiza a necessidade de progredir na formação dos profissionais que atuam neste nível de ensino e de repensar o currículo. Diante disso, aponta a conquista da cidadania das crianças e, ao mesmo tempo, a dificuldade de se estabelecerem políticas públicas orçamentárias para firmar esses direitos conquistados.

A concepção assistencialista voltada para embasar o atendimento em creches culminou na falta de qualificação profissional por focar no cuidado da criança. Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2000) afirma que a pré-escola municipal ainda se encontra dividida:

Ainda hoje, as creches do município paulistano permanecem no órgão de bem-estar social, apesar das determinações legais. Em muitos outros municípios, a mudança já se realizou. Mas a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas da educação infantil brasileira (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.7).

Na busca de qualidade do trabalho realizado na Educação Infantil, de acordo com a LDB – Lei 9.394/96 – em seu artigo 13, são atribuições dos professores de todos os níveis de ensino:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p.12).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil não se destina apenas a atender as necessidades físicas das crianças como sono, alimentação e higiene, mas sim o seu desenvolvimento psicológico, físico e a sua construção enquanto sujeitos. Dessa forma, a ação integrada de educar e cuidar garante o desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças. Assim, a atividade educativa é trabalhada com ação intencional, como veremos a seguir, em documentos que primam pela qualidade nesta etapa de ensino.

2.3.3 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular

O trabalho realizado na Educação Infantil, apesar de sua complexidade, tem progredido pautado em leis que promovem ações que visam o desenvolvimento da criança.

Assim, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil -, documento de amparo ao trabalho realizado na faixa etária de 0 a 5 anos, têm o objetivo de “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil [...]” (BRASIL, 2006, p.8).

Dessa forma, com o intuito de levar tais Parâmetros à ação, os Indicadores de Qualidade ajudam a refletir sobre o caminho ainda a ser percorrido para a conquista de uma Educação Infantil com qualidade nos serviços, no atendimento e nos resultados dos processos vivenciados nesta primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, em relação aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil:

Pretende-se, por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção, consequentemente, consolidar essa base comum (BRASIL, 2006, p.9).

Nessa perspectiva, a escola dos sonhos torna-se real na medida em que as pessoas envolvidas em seu caminhar realizam a autoavaliação e se propõem a alcançar metas em um esforço conjunto, com vistas a uma proposta que vise um trabalho em busca de uma melhoria contínua.

A partir desse intuito, os Indicadores da Qualidade consideram sete dimensões essenciais para recomendar a qualidade:

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009b, p.19).

Diante das sete dimensões de qualidade e ao avaliar como estão em relação à sua realidade, a comunidade escolar estabelece ações de melhoria de acordo com cada dimensão contemplada.

A dimensão do “planejamento institucional” favorece a promoção da Educação Infantil como espaço de formação e desenvolvimento integral dos alunos de até 6 anos de idade. A proposta pedagógica discutida e elaborada pela comunidade escolar, com objetivos estabelecidos de acordo com a sua realidade, torna-se um instrumento de trabalho, resultado das experiências vividas na instituição, das avaliações realizadas e das propostas de novos desafios.

A dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens” comporta as diferentes maneiras de a criança expressar-se e atuar na sociedade. No exercício da autonomia, a criança se expressa e se desenvolve na medida em que são oferecidas intervenções para

estimular as diversas possibilidades de expressões, aprendizagens, explorações, conhecimentos e interações.

A dimensão “interações” refere-se à convivência, ao momento em que acontecem as interações entre as crianças, entre estas e os adultos e também entre os adultos. Nessa dinâmica, os adultos são exemplos e intermediadores de cidadania, cooperação, respeito às diferenças e cuidado com o outro, a fim de que as crianças desenvolvam tais atitudes na sociedade.

A dimensão “promoção da saúde” trata da prevenção de acidentes, dos cuidados de higiene e da alimentação saudável, com orientações às crianças e às famílias sobre as necessidades individuais de saúde.

A dimensão “espaços, materiais e mobiliários” retrata o cuidado com a criança em seu desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo e criativo. Um mobiliário planejado às necessidades dos alunos, em espaços adequados para brincar e explorar os ambientes e com materiais adequados, estimula as experiências das crianças.

A dimensão “formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais” visa à boa formação e salário, com o apoio da direção, o que vem aprimorar a sua prática com a troca de experiências e profissionalização.

Por fim, a dimensão “cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social” trata da acolhida da comunidade escolar em um ambiente que promova a alegria, a amizade e a consideração entre todos. Articulados aos demais serviços públicos de defesa dos direitos e da saúde, entre outros, a rede de proteção propicia a garantia dos direitos das crianças na escola e na família.

Por todo o exposto, é possível afirmar que o documento sugere, assim, o passo a passo para a realização da autoavaliação: as pessoas envolvidas e a divisão dos trabalhos, com o intuito de refletir e avançar nos propósitos de cada Município em relação a esta modalidade de ensino. Os índices alcançados em relação a cada meta estabelecida destinam-se a orientar o exercício da docência de modo a alcançar a qualidade na Educação Infantil.

Com o olhar atento para as crianças da Educação Infantil, os professores da rede de ensino do Município estudado participaram de formações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e sobre o Currículo Paulista (BRASIL, 2019a), nos anos de 2018 e 2019. Nesse contexto, as ações formativas em HTC visaram a realização de um novo caminho, tendo o aluno como centro no processo educacional, como protagonista. Tudo isso conforme o previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a)

Nesse contexto, a BNCC teve por objetivo direcionar a construção do currículo, bem como determinar, a partir do modo como a criança aprende e se relaciona, as habilidades e competências a serem trabalhadas na Educação Infantil, - momento em que aprendizagem é permeada pelo cuidar e educar, pela formação de vínculos com o incentivo à autonomia do aluno, respeitando os ritmos diferentes em um processo de escuta ativa, exploração livre ou mesmo em espaços planejados, com a organização do tempo e o envolvimento da família nessas ações (BRASIL, 2017).

As interações e as brincadeiras são os eixos norteadores das práticas pedagógicas da proposta curricular na etapa de ensino da Educação Infantil.

Dando continuidade, com a implantação da BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Integral tem como base a vivência dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Eles atuam como guias que ensinam o modo pelo qual as crianças aprendem, quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e os respectivos campos de experiência como o eu, o outro e o nós; o corpo, os gestos e os movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim, em cada campo de experiência são estabelecidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em 3 grupos, por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Segundo postulações do supracitado documento, diante dos objetivos e direcionamentos das ações, o que se pretende é oferecer ao aluno a vivência de sensações e experiências como protagonista de sua própria aprendizagem (BRASIL, 2017), bem como a sua transição para a etapa de Ensino Fundamental.

Portanto, a implantação da BNCC projeta-se na promoção da qualidade da educação, à medida que traz o desafio de boas práticas para a escuta atenta e responsiva, com ênfase formativa nos planejamentos e a parceria do professor interlocutor. Dessa forma, a docência é aprimorada a partir da escuta e do conhecimento da criança na construção dos tempos, dos espaços e dos materiais. Assim, o currículo em ação faz a ponte com a base e os professores

levam as práticas culturais e sociais para o dia a dia dos alunos, ajudando as crianças a se apropriarem do próprio processo de aprendizagem.

2.4 A Perspectiva Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento do ser humano é marcado por intervenções de outras pessoas. Os fatores cultura e vivência, nos diversos grupos sociais, possibilitam que o sujeito atue em seu ambiente, o qual é ressignificado por meio da sua subjetividade, da sua própria história e da sua maneira de ver o mundo. Dessa forma, a relação que o sujeito estabelece com o ambiente é que o promove.

Nesse sentido, a fundamentação teórica para explicar como os professores da Educação Infantil estabelecem e modificam a própria prática docente e como esta se constitui e se transforma nos processos de formação continuada, requer o entendimento do contexto vivido por esses profissionais.

Assim, o aporte teórico da Psicologia sócio-histórica, organizado neste estudo, visa abordar o funcionamento intelectual humano, o desenvolvimento e a aprendizagem como processos interdependentes e distintos que se completam na interação histórico-cultural e têm como marco referencial a abordagem de Vygotsky² e seus colaboradores - Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev - embasados no materialismo histórico dialético de Karl Marx e Engels (VYGOTSKY,2004; VIGOTSKI, 2001, 2004, 2005; LURIA, 2017; LEONTIEV, 1978).

Vygotsky estuda o desenvolvimento humano e o aprendizado e as relações estabelecidas entre ambos. Contudo, não deixa uma teoria genética articulada e sim reflexões e dados de sua pesquisa. Desde o nascimento, o aprendizado do ser humano está atrelado ao seu desenvolvimento. Apesar de considerá-lo, em parte, pela maturação biológica, o aprendizado atua nos processos internos de crescimento na medida em que indivíduo se relaciona com o ambiente sociocultural.

Dessa forma, a constituição do indivíduo enquanto pessoa é retratada no modo como este encontra-se inserido em seu ambiente cultural. O ser humano constrói-se no processo de aprendizado e no contato com o grupo cultural em que o desenvolvimento das atividades psicológicas, intermediadas por características humanas, fornece a ele os instrumentos e os signos (VIGOTSKI, 2001, 2005).

² Vygotsky será o modo como a pesquisadora irá grafar. Outras formas de grafias: Vygotski, Vigotskii e Vigotski serão utilizadas nas citações quando estas apresentarem as variações.

Assim sendo, na perspectiva sociocultural, o aprendizado é um instrumento que suscita a evolução do sujeito, sendo possível afirmar, portanto, que “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.” (VYGOTSKY, 2004, p. 108). Logo, as relações com o meio, a reorganização dos conhecimentos adquiridos e da significação que se tem do mundo gera o desenvolvimento.

A perspectiva histórico-dialética defendida por Lev Semenovich Vygotsky entre 1920 e 1930 na antiga União Soviética pondera os fatores do desenvolvimento humano do ponto de vista biológico, social e cultural, em que “[...] os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível do seu desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2004, p.9). Vygotsky (2004) apresenta estudos relevantes para as áreas da Psicologia e Educação. Em uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, enfoca o desenvolvimento dos seres humanos e suas transformações no viés sócio-histórico.

Os colaboradores de Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaievich Leontiev, propagaram as suas pesquisas sobre o sistema psicológico. Imbuído do sentimento de idealismo e produção cultural na época do regime social, o marco da contribuição de Vygotsky destaca-se na construção da União Soviética, portanto, no reerguer e solidificar a partir do desenvolvimento humano. Assim, considera o pensamento marxista como conteúdo para os seus estudos ao afirmar que “De acordo com Marx mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento).” (VYGOTSKY, 2004, p.9). Nos estudos analisados historicamente, o método dialético tem o requisito básico de estudar o processo de mudança em todas as suas fases, a fim de ter clareza de sua essência. Desse modo, “[...] o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim a sua verdadeira base.” (VYGOTSKY, 2004, p.86). Nesse sentido, as situações psicológicas reais podem ser trabalhadas com o uso de instrumentos que transformam a natureza e, por consequência, transformam o próprio homem.

Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, a importância da área afetiva no homem destaca-se por meio de dois pressupostos integrantes e de igual natureza, quais sejam:

Primeiramente, uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade (OLIVEIRA, M., 2016b, p.76).

Nas duas abordagens, o ser humano é visto em sua totalidade. Consequentemente, não se separa o afetivo do cognitivo.

Ao contrário das abordagens existentes na psicologia de sua época, Vygotsky adota uma abordagem que visa a síntese, isto é, a transformação que gera elementos novos. Seu objeto de interesse são as funções psicológicas superiores, ou seja, construções intencionais, processos voluntários e atos controlados de forma consciente controlada (VIGOTSKY, 2001). Essa perspectiva contempla o homem de uma maneira nova ao criar uma psicologia mais aberta e ao conceber o desenvolvimento de maneira integral. Nesse âmbito, concebe-se o homem corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico (VIGOTSKI, 2001)

O funcionamento psicológico do ser humano é construído por meio da partilha e da relação com o outro. Dessa maneira, o homem é um ser biológico e vai se desenvolver, socializar e interagir, portanto, “[...] o homem transforma-se de biológico em sócio histórico, num processo em que a cultura é parte essencial na constituição da natureza humana.” (OLIVEIRA, M., 2010, p.24).

Angotti (2014) esclarece o seguinte sobre a abordagem vygotskyana:

A perspectiva epistemológica de Vygotsky aborda o psiquismo de forma historicizada, na qual acredita que todo conhecimento é construído socialmente no âmbito das relações humanas, ou seja, que o conhecimento é um produto da convivência social, uma vez que o ser humano, desde o nascimento, vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado de cultura (ANGOTTI 2014, p.116).

Nessa perspectiva, os estudos de Vygotsky tratam dos desempenhos psicológicos apoiados na biologia do ser humano, em seu processo histórico e no convívio social, que desenvolve como sistemas simbólicos. As suas pesquisas estão voltadas para o desenvolvimento da espécie humana (ou filogênese) e do indivíduo humano (ou ontogênese). Considera-se, ainda, a singularidade de cada indivíduo (ou microgênese) e a história cultural (ou sociogênese) (VIGOTSKI, 2001).

Luria (2017) descreve o princípio da Psicologia sócio-histórica em que a produção científica seguia duas vertentes: a da psicologia como ciência natural fundamentada nas bases positivistas e a da psicologia como ciência humana mental, próxima da filosofia. Desse modo:

Examinando esta situação, Vigotskii mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguiam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia. Era sua meta, e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo (LURIA, 2017, p. 24).

Ao tratarem da origem das formas superiores de comportamento consciente provindas das relações sociais, Vygotsky e seus colaboradores criaram um novo modelo de estudo para a psicologia com o pressuposto de que “[...] o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio.” (LURIA 2017, p.25). Assim, os estudos de Vygotsky abordam a psicologia cultural, histórica e instrumental no desenvolvimento, aplicáveis ao desenvolvimento infantil e em sua interação com os adultos na incorporação da cultura, bem como em sua acumulação de forma histórica, sendo: a instrumental, baseada no processo de estímulo-resposta propiciados pelo ambiente e também alterados pelo comportamento do indivíduo; a cultural, referente à forma como a sociedade organiza as tarefas que a criança enfrenta; e a histórica, unida à cultural como instrumento para o indivíduo apropriar-se do ambiente e do comportamento.

Luria (2017) ressalta que Vygotsky, em sua pesquisa sobre o desenvolvimento, apresenta distinções entre as categorias usadas pelas crianças nas suas diferentes idades, provindas não só de experiências individuais, mas de experiências partilhadas pela sociedade, em seu sistema linguístico.

Para Vygotsky (2004), o desenvolvimento é um processo dialético caracterizado pela visão da história da pessoa e pela visão da história da cultura, com ênfase na frequência, na instabilidade no desenvolvimento das funções e na mudança dos processos adaptativos. A abordagem teórica apresenta metodologia que favorece a mudança, em que o ser humano age em sua própria existência e no seu ambiente, como contextos culturais e históricos em transformação.

Leontiev (1978), outro cooperador de Vygotsky, caracteriza a consciência humana como distinta dos animais:

A passagem da consciência humana assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estádios do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo se submete às leis do desenvolvimento sócio histórico (LEONTIEV, 1978.p.73).

Esclarece, pois, que o desenvolvimento, social por natureza, não está ligado apenas à transformação da estrutura fundamental da psique da criança, mas depende de suas condições de vida e de como desenvolveram os seus processos reais, que não são construídos mecanicamente (LEONTIEV, 2017).

Pino (2000) realiza uma análise do Manuscrito de 1929 - obra de Vygotsky e retrata os aspectos sociais e culturais como duas categorias analisadas na humanidade e retrata, ainda, como o social se estabelece no cultural. Assim, a história para Vygotsky é compreendida como uma abordagem dialética e histórica humana, ligada ao materialismo histórico e resultando no materialismo histórico e dialético como o ponto central de sua obra. Com os fatores culturais, os desempenhos biológicos vão se moldando e se acionando na história da humanidade. Logo, há articulação entre os planos ontogenético (história pessoal) e filogenético (história da humanidade), apesar de afirmar que o plano ontogenético tem as suas particularidades.

O Manuscrito 29, apreciado por Pino (2000), ainda aborda a compreensão dos aspectos social e cultural de Vygotsky. O termo social é embutido como uma nova forma de entender o desenvolvimento psicológico, pois se apresenta como um fator biológico de organização da convivência humana, precede a cultura e dentro dela se reconfigura. Por sua vez, a cultura resulta das obras do homem, de acordo com suas produções.

Nesse sentido, a atuação do ser humano no mundo gera conhecimento por meio da linguagem e dos procedimentos de significação. Por conseguinte, o desenvolvimento da linguagem e a sua atuação no pensamento são essenciais na abordagem de Vygotsky. Dessa forma, afirma que o cérebro é “[...] um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.” (OLIVEIRA, M., 2010, p.24).

Os estudos de Vygotsky sobre os processos mentais superiores ou as funções psicológicas superiores visam controlar, de forma consciente, o pensamento, as ações propositais e as escolhas (VIGOTSKY, 2001). Vygotsky afirma que o homem tem a

capacidade de abstrair materiais que não estão presentes ou sendo visualizados, pensar em coisas distantes ou planejar ações ainda não realizadas. Por isso, são superiores e não são frutos de ações automáticas. O desenvolvimento é fruto da atuação do indivíduo com o meio em que atua e essas relações são predominantes (VIGOTSKI, 2001).

Para Vigotski (2001), o processo é mais importante, ou seja, considera-se a função significativa da mediação como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Desse modo, a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Logo, “[...] o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.225).

Vygotsky, herdeiro da visão marxista, em seu proceder materialista postula que, ao produzir bens, o homem se modifica e cria novas formas de relacionar-se com o mundo. Assim, destaca a importância de instrumentos como a mediação entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho (VYGOTSKY, 2004).

Na relação entre aprendizado e desenvolvimento humano, Vygotsky (2004) postula os níveis de desenvolvimento. Nesse sentido, o “[...] nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (VYGOTSKY, 2004, p.113). O primeiro nível, a zona de desenvolvimento real, apresenta-se nos ciclos de desenvolvimentos já concluídos. Já a zona de desenvolvimento proximal é caracterizada pelo espaço entre o nível de desenvolvimento real - em que o indivíduo apresenta capacidade para resolver as dificuldades, e o nível de desenvolvimento potencial - em que o indivíduo recebe o auxílio de um adulto ou de um companheiro capaz de solucionar os obstáculos e problemas independentemente, pois ainda apresenta aplicações que não amadureceram.

2.4.1 Processos de Significação (sentidos e significados)

O homem interage em seu ambiente imediato por instrumentos, com o uso de signos como a linguagem, a escrita e o sistema de números que “[...] são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam de forma social e ao nível de desenvolvimento cultural.” (VYGOTSKY, 2004, p. 9).

Oliveira, M. (2002) aborda as proposições de Vygotsky a respeito de como os conceitos formados trazem a relação entre pensamento e linguagem, assim como a mediação cultural no processo de construção dos significados por parte do sujeito.

O mundo está permeado por significações. O homem, em sua vivência, sempre procura e confere sentido às suas atividades e o processo de significação é inerente a seu modo de atuação no mundo. A significação faz parte da atividade humana (SMOLKA, 2004).

Para tratar a significação, faz-se necessário abordar o conceito de signo. Vygotsky postula que os signos estão no pensamento, são transformados em ideias mentais e fornecidos pelo ambiente em que a pessoa vive, são a tradução do pensamento em prática e a relação entre o homem e o mundo real. Podem ser transformados em instrumentos psíquicos e físicos. Enquanto os instrumentos estão fora do ser humano e provocam nele uma mudança, os signos são ferramentas psicológicas dentro dele (VIGOTSKI, 2001) e provocam as mudanças internas, além da comunicação do pensamento (AGUIAR; OZELLA, 2006).

No campo psicológico, os signos atuam como auxiliares para lembrar, escolher, relatar e comparar situações. Os signos são meios da atividade interna para o controle da própria pessoa, atuam como atividade mediadora e não modificam o objeto da operação psicológica (VYGOTSKY, 2004). Assim, o pensamento “[...] não se exprime na palavra, mas nela se realiza.” (VIGOTSKI, 2001, p. 409). O desenvolvimento do pensamento acontece do plano social para o plano individual (VIGOTSKI, 2005). Aguiar e Ozella (2013), por sua vez, afirmam que a maneira como o indivíduo atua e pensa, forma os signos.

A internalização desempenha o papel de “[...] reconstrução da atividade psicológica baseada na operação com signos.” (SMOLKA, 2000, p.27). É a base para a teoria histórico-cultural ao promover o desenvolvimento humano na medida em que se incorpora à cultura (SMOLKA, 2000). Assim: “[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.” (VYGOTSKY, 2004, p.9-10).

Smolka (2004, p.56) enfatiza que o “[...] signo como instrumento psicológico que se produz na relação – propiciada por determinadas condições materiais de produção (disposições orgânicas, condições da relação) - afeta e transforma os organismos.”.

Para ampliar a capacidade de entender a atuação do homem no mundo, os signos ajudam a fazer a marca externa. Portanto, trazem elementos ausentes do espaço e do tempo,

ajudam na concretização do abstrato e, assim, atuam, refletem e se reproduzem nos sujeitos, em sua história e em suas relações (SMOLKA, 2004).

Ao longo do desenvolvimento humano de cada sujeito, os signos modificam-se qualitativamente na medida em que ocorre o processo de internalização das marcas externas. Além de desenvolver os preceitos simbólicos, o indivíduo estabelece os signos em estruturas superiores organizadas. Assim sendo, conforme internaliza o signo, o sujeito deixa de utilizar marcas externas e passa a realizar as representações mentais, que ocorrem independente do espaço e do tempo, e a fazer relações mentais com os elementos do mundo.

A linguagem destaca-se entre os diferentes conjuntos de signos usados pelo homem para a internalização no percurso do seu desenvolvimento, seja por sua função de comunicação entre os sujeitos, seja por sua associação ao pensamento.

Smolka (2004, p. 52) afirma que o núcleo do pensamento de Vygotsky pode ser entendido desta forma: “[...] a palavra enquanto signo, não resulta da ação de apenas um indivíduo, mas da (inter) relação de pelo menos dois e, enquanto signo produzido e resultante da (inter) ação, a palavra opera transformações na própria atividade”.

Inserido no grupo social, o processo de desenvolvimento do indivíduo ocorre primeiramente de fora para dentro, que é quando ocorrerá a interpretação, ou seja, a atribuição de significados através da internalização das situações ocorridas em seu meio cultural. Desta maneira:

Vygotsky tem como um dos seus pressupostos básicos a ideia que o ser humano constitui-se enquanto tal, na relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, M., 2016a, p.24).

A cultura propicia novas possibilidades de o indivíduo enxergar e atuar no universo, pois: “Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo.” (OLIVEIRA, M., 2016b, p.80).

Portanto, a cultura não está vinculada apenas a itens relacionados ao país, às condições econômicas, à profissão dos pais, e sim ao grupo cultural com estrutura, em que cada elemento do ambiente tem significado. Assim, pode-se concluir:

Se a linguagem exterior é um processo de transformação do pensamento em palavras, a materialização e a objetivação do pensamento, então aqui observamos um processo de sentido inverso, que parece caminhar de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento. Mas o discurso não desaparece de maneira nenhuma em sua forma interior. A

consciência não evapora e nem dilui no espírito puro. A despeito de tudo, a linguagem interior é uma linguagem, isto é, um pensamento vinculado à palavra (VIGOTSKI, 2001, p.474).

Sobre as relações entre consciência e linguagem, Leontiev (1978) acrescenta, ainda, que é por meio das significações definidas às palavras que se diferencia o conhecimento e o pensamento humanos em comparação aos animais. Para o autor: “A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade.” (LEONTIEV, 1978, p.100). Afirma, também, a presença da realidade na consciência humana em virtude de sua relação - ação e interação - com a realidade material que o cerca, isto é, sob a forma de significações.

Vigotski (2001), ao relacionar pensamento e linguagem, ressalta a importância do significado em suas análises. Ao dar significado à palavra, o ser humano une o pensamento e a fala em pensamento verbal. Portanto, o significado é um fenômeno do pensamento, elemento indispensável para a palavra. Logo, a palavra sem o significado é um som sem nada.

Nessa perspectiva, há uma relação de mediação entre o pensamento e a linguagem que se mostram interdependentes na compreensão e independentes em suas funções (AGUIAR; OZELLA, 2013). Pensamento e palavra desenvolvem-se no processo de transformação na medida em que se relacionam. O pensamento encontra-se expresso nas palavras “[...] se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema.” (VIGOTSKI, 2005, p.157).

Assim, é possível afirmar que: “O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.304). Nesse sentido, a relação entre o pensamento e a linguagem é profunda e complicada, articulada por “[...] um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa.” (VIGOTSKI, 2005, p.156). Dessa forma, o pensamento nem sempre corresponde à palavra falada, mesmo que se mostre por meio dela.

A transição do pensamento para a linguagem ocorre por meio de significados socialmente construídos, como também da seguinte forma: “Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto” (VIGOTSKI, 2005, p.156). Assim, as interpretações pessoais de cada nova expressão ou vocábulo são construídas a partir do contexto e experiências afetivas individuais, isto é, pelo sentido pessoal. Logo, o pensamento é expresso em palavras por meio da articulação entre os sentidos e os significados.

Vigotski (2001, p. 399) exemplifica: “A palavra lembra o seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra os seus moradores.”. Assim, como qualquer objeto faz lembrar o outro (VIGOTSKI, 2005).

Desse modo, o significado das palavras está ligado ao pensamento, à medida que a fala propicia a exteriorização desse pensamento e é inspirada por ele. Assim, o significado é um fato do pensamento e evolui na medida em que o ser humano se desenvolve e, também, evolui de acordo com os vários modos de funcionamento do pensamento (VIGOTSKI, 2005).

Ao analisar a fala interior e como ela expõe-se na escrita, Vigotski (2005) percebe a ausência de expressões, com as palavras e suas combinações assumindo formas complexas e, assim, enfatiza que o planejamento e o rascunho se tornam essenciais na escrita, já que denomina o rascunho como fala interior. Nesse sentido, Vigotski (2005) expõe a sua investigação sobre as três peculiaridades semânticas da fala interior, como dispostas a seguir.

O primeiro predomínio da semântica na fala interior é o sentido de uma palavra sobre o seu significado: nos estudos de Paulhan o sentido da palavra é permeado de tudo o que ela remete, na experiência do indivíduo. Dessa forma, o sentido é variável, abundante e se modifica em suas diversas zonas de desequilíbrio e mudança, na forma como é utilizado e de acordo com o contexto em que se insere. Já o significado está inserido no sentido, pois se caracteriza por sua estabilidade e precisão. Por isso, o sentido varia. Já o significado permanece o mesmo. As palavras apresentam significado constante, mas de acordo com o contexto no qual se inserem, adquirem sentido intelectual, humano, diferenciado e vasto.

No segundo predomínio, Paulhan analisa a relação entre a palavra e o sentido e afirma a independência entre ambos, muito mais do que a palavra e o significado. As palavras modificam o sentido, assim como o sentido, também, modifica as palavras. Há fluidez das ideias e, por essa razão, as palavras podem ser modificadas sem mudar o sentido, o que pode ser visto na seguinte afirmação: “Na fala interior, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui a regra.” (VIGOTSKI, 2005, p.182).

Por sua vez, o terceiro predomínio tem relação com a fala interior, em sua semântica, em que trata da combinação e unificação dos sentidos das palavras, o que é chamado de “[...] influxo de sentido” (VIGOTSKI, 2005, p. 183), em que os sentidos das diferentes palavras se persuadem, se influenciam e estão contidos uns nos outros, de maneira que os primeiros

estão contidos nos últimos e os modificam. A fala interior é o pensamento correlacionado às palavras, de forma dinâmica e “[...] envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros.” (VIGOTSKI, 2005, p.184).

Vigotski (2005) concebe pensamento e palavra como um processo em que as transformações de ambos e entre ambos promovem o desenvolvimento, pois “[...] é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.” (VIGOTSKI, 2005, p.5).

Nessa perspectiva, “São os significados que vão propiciar mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.” (OLIVEIRA, M., 2010, p.48). Desse modo, com a evolução da sociedade no desenvolvimento da língua, os significados estão sempre evoluindo, enquanto ocorrem modificações, acréscimos e refinamentos.

A consciência social organiza-se sob a forma de significados, ou seja, é por meio dos significados que se universaliza a realidade na palavra, se solidificam experiências e práticas sociais constituídas historicamente (LEONTIEV, 1978). Assim:

A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p. 102).

Destarte, “[...] as transformações de significado ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida, mas, principalmente, a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já considerado na cultura.” (OLIVEIRA, M., 2010, p.50). Nesse sentido:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte da sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção é o processo fundamental para a construção do ser humano (OLIVEIRA, M., 2010, p.78 - 79).

Os significados, assim, são frutos da atividade do homem, produzem e transformam, de forma processual, conteúdos históricos e sociais. De tal forma, são mais fixos e constituem o subjetivo do sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Dessa maneira, a transformação dos significados pode ser explicada, segundo Vygotsky, por dois componentes: o significado e o sentido. O significado é como a palavra que é compreendida e partilhada em um conjunto de relações objetivas entre as pessoas que a utilizam. Há, nesse aspecto, uma certa estabilidade de compreensão da palavra. Já o sentido da palavra refere-se ao seu significado para cada indivíduo, levando-se em conta as relações que se referem ao contexto de seu uso e a vivência afetiva do sujeito (VIGOTSKI, 2005). A partir desses conceitos, entende-se significação como linguística e sentido como psicológico (SMOLKA, 2004).

O sentido e o significado propiciam a transição do pensamento em palavras (AGUIAR; OZELLA, 2013). Sendo assim:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um pouco imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2001, p.465).

Desse modo, o sentido de uma palavra varia de acordo com os aportes psicológicos que se reportam na consciência da pessoa, mudando de acordo com a operação. Nesse pensamento, ao tratar da correlação entre significado e sentido, Vigotski (2001, p.465) expõe: “Tomada isoladamente do léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.”.

Assim, o significado das palavras é enriquecido pelo sentido de acordo com o contexto. Logo, a palavra toma um contexto, seja ele intelectual ou afetivo, e o seu significado é ampliado. Com essa variedade que pode acometer o sentido, este mostra-se complexo, instável e inexaurível (VIGOTSKI, 2001).

Isso posto: “A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor.” (VIGOTSKI, 2001, p.465). Então, o sentido da palavra é permeado pela consciência e pela constituição interna do homem e como ele a compreende

(VIGOTSKI, 2001). As situações de concepção, de explicação, de conhecimento e de sentido têm como base as práticas sociais e a história desses aprendizados (SMOLKA, 2004).

Smolka (2004) aborda o homem em uma relação lógica inserido nas relações sociais e na história. Com sua peculiaridade, o homem é capaz de produzir em sua subjetividade, os sentidos e socialmente, os significados.

Vygotsky estabelece relação entre o cognitivo e o afetivo a partir da categoria de sentido. Entende o sentido como uma formação elaborada, organizado no interior do sujeito e não apenas como um instrumento da linguagem (REY, 2007).

Quanto aos significados, esses são: “[...] produções históricas e sociais.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.226). Apesar de serem mais estáveis e constituídos pelo subjetivo da pessoa, ainda se modificam ao longo da história. Ajudam o homem a exteriorizar as suas experiências.

Ao tratar de sentido e significado, é necessário entender como se constituem na diferenciação entre o simbólico e o emocional:

Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.304).

Por isso, compreender o ser humano pelos significados e os sentidos ocorre de maneira mais profunda, por estarem ligados aos fatores psicológicos.

A linguagem requer interpretações para entender a fala do sujeito, seu pensamento, sua motivação, isto é, entender os fatores cognitivos e afetivos do desempenho psicológico humano (OLIVEIRA, M., 2016b).

Dessa forma, na perspectiva sociocultural, o aprendizado é um instrumento que gera o desenvolvimento do sujeito. Assim, as relações com o meio, a reorganização dos conhecimentos adquiridos e da significação que se tem do mundo gera o desenvolvimento.

Portanto, a partir da análise realizada sobre como as professoras da rede municipal de ensino de um Município do Vale do Paraíba paulista, ao participarem do processo de formação continuada, significam a própria docência na Educação Infantil, podemos aprender diferentes significações objetivas e subjetivas que percorrem os núcleos analisados em nuances específicas.

3 METODOLOGIA

O método de pesquisa propicia a atuação investigativa do sujeito pesquisador, assim, vivenciam-se processos interativos, resultando na construção de sentidos e significados. “Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado gerador de desenvolvimento.” (FREITAS, 2002, p. 25).

A pesquisa baseia-se na concepção sócio, histórica e cultural de homem, cujo principal autor é Lev Semionovich Vygotsky. Em suas abordagens, afirma que “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.” (VYGOTSKY, 2004, p.80). Nessa perspectiva, a abordagem dialética baseada no materialismo histórico dialético postula uma influência recíproca entre a natureza e o homem, e “[...] admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas.” (VYGOSTKY, 2004, p. 80).

A análise psicológica historicamente fundamentada visa o alcance do método dialético à medida que enfoca em seu desenvolvimento e o analisa sob a perspectiva dos processos de mudança. Nessa linha de pensamento, Vygotsky (1998) afirma: “Assim, o estudo histórico do comportamento não é aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.” (VYGOSTKY, 2004, p. 86).

Dessa forma, “pensamento e palavra se desenvolvem no processo de transformação à medida que se relacionam.” (VIGOTSKI, 2005, p. 156). As palavras apresentam significado constante, mas de acordo com o contexto em que estão inseridas adquirem sentido diferenciado e amplo. Os significados são mais estáveis, são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências. Por meio de um trabalho de análise, parte-se para as zonas mais fluidas e profundas, ou seja, para as zonas dos sentidos, que são mais amplos e articulam eventos psicológicos.

Diante desse entendimento, o objeto estudado nesta pesquisa, com a finalidade de entender as significações construídas e compartilhadas por professoras da Educação Infantil, visou compreender o processo de desenvolvimento destas profissionais e a dialética estabelecida entre as docentes e o ambiente em que culmina a sua ação educativa. (VIGOTSKI, 2005, p. 156).

Expõe Vygotsky (2004, p. 9-10) que “[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo

entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.” Dessa forma, o sistema de signos construídos pelas professoras na medida em que vivenciam o processo de formação continuada significa a sua atuação docente.

Nesse enfoque, a análise por meio dos núcleos de significação tem o objetivo de refletir sobre o processo de formação continuada em um Município do vale do Paraíba paulista, ponderando as formas de sentir, pensar e agir das professoras em sua docência.

Conforme Aguiar e Ozella (2006, 2013) postulam, a análise dos Núcleos de Significação tem início com a leitura flutuante e recorrente das respostas dos questionários e entrevistas das professoras da Educação Infantil, a identificação das palavras com significado durante a contextualização dos pré-indicadores, o agrupamento dos pré-indicadores em indicadores e a reunião dos indicadores em núcleos de significação, de modo que constituam as explicações do abstrato para o real ou material.

3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa e quantitativa ao focar o seguinte questionamento: quais os sentidos e os significados da docência na Educação Infantil, construídos e partilhados pelos professores a partir de um programa de formação continuada? Com isso, a pesquisa reúne dados qualitativos e quantitativos.

Creswell (2007, p.213) descreve os diferentes termos utilizados nesta abordagem, quais sejam: “[...] integração, síntese, métodos quantitativos e qualitativos, multimétodo e multimetodologia, mas que textos recentes usam o termo “métodos mistos.”. Esclarece, ainda, que as pesquisas que usam este tipo de método estão se ampliando e que “[...] foram desenvolvidos, em parte, para atender a necessidade de ajudar os pesquisadores a criar projetos compreensíveis a partir de dados de análises complexas.” (CRESWELL, 2007, p.211). Creswell (2007, p.161) afirma, também, que os dados analisados de forma quantitativa dão “[...] uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população [...]”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os dados analisados de forma qualitativa consideram a relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Compreendem as ações em seu contexto da história, tendo contato com a realidade que abordam e de onde coletam os seus dados. Assim, interpretam os fenômenos atribuindo-lhes significados. Exploram as características do sujeito e situações que não podem ser descritas numericamente. Tudo isso porque o processo é mais importante para o investigador do que o

produto. Minayo e Sanches (1993, p.244), por sua vez, acrescentam: “É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa.”. E ressaltam, ainda, que a relação próxima do sujeito com o objeto da mesma natureza torna-se significativa.

Assim, as junções das abordagens qualitativa e quantitativa atendem aos objetivos da pesquisa, no sentido de retratar a realidade da Educação Infantil inserida no Município pesquisado e o aprofundamento em uma amostra dessa população.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória refere-se ao trabalho realizado em campo, com investimento no tempo voltado para o objeto de estudo (MINAYO, 2010). Assim, a familiaridade com o problema contribui para a construção de hipóteses para entendê-lo e direcioná-lo. A pesquisa descritiva, por sua vez, “[...] visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou as relações entre as variáveis.” (GIL, 2002, p. 42). Assim, “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48).

O estudo foi realizado em 6 escolas públicas de um Município do Vale do Paraíba paulista, a fim de descrever os sentidos e os significados atribuídos à docência na Educação Infantil e explicar como se dá esse processo no sujeito imerso em suas redes de relações.

A pesquisa foi constituída para o entendimento do sujeito em sua totalidade, em seus aspectos internos e externos, com a seguinte preocupação: “[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente ser biológico e ser social, membro da espécie humana participante do processo histórico” (FREITAS, 2002, p. 22).

Buscou-se entender como é constituída a percepção da docência para os professores da Educação Infantil, a partir de sua participação em processo de formação continuada e, por conseguinte, quais os conhecimentos que constroem e como se organizam em sua prática pedagógica. Nesse intuito, conclui-se que:

Trabalhar com pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (FREITAS, 2002, p. 28).

Perceber o homem em sua forma de pensar, sentir e agir diante de um fenômeno - assim é o caso da presente pesquisa, que permitiu captar os movimentos durante o processo de formação continuada e as relações com as práticas desenvolvidas na docência dos

professores da Educação Infantil, apreendendo o seu mais profundo sentido e significado por meio da compreensão de sua contextualização histórica.

3.2 O Lócus da Pesquisa

A pesquisa abrangeu os 169 professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de um Município situado no Vale do Paraíba paulista.

O critério de escolha do Município foi o da representatividade, por seu grande porte, pois conforme dados do Censo demográfico realizado em 2010 conta com 629.921 habitantes, com estimativa de 721.941 habitantes em 2019 (BRASIL, 2011).

Em vista do número populacional, a rede municipal conta com 84 unidades educacionais que atendem a Educação Infantil em três formatos: 43 unidades denominadas EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil); 20 unidades denominadas NEI (Núcleo de Educação Infantil) que atendem os alunos em 5 horas de estudo; e as 21 escolas denominadas IMI (Instituto Materno-Infantil) que atendem os alunos em tempo integral.

É importante mencionar que as EMEI, os NEI e os IMI encontram-se distribuídos nas seis regiões do Município, conforme demonstra o Quadro 5.

Quadro 5: Quantidade de EMEIs e IMIs distribuídos por Regiões do Município – Secretaria de Educação e Cidadania

Regiões	Central	Norte	Sul	Leste	Oeste	Sudeste
EMEI	3	5	16	13	1	5
NEI	3	7	5	3	0	2
IMI	3	1	7	6	0	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Município, ainda, realiza parceria com 33 creches e conta com 66 escolas na rede privada de ensino.

Dos 235 bairros do Município, 90 têm escolas municipais de Educação Infantil, seja no estudo parcial (EMEI, NEI), seja no período integral (IMI). Há bairros com mais de uma escola de Educação Infantil ou creches da rede conveniada em atendimento integral (Centro de Educação Infantil – CEDIN e Centro Comunitário de Convivência Infantil – CECOI). Os bairros que não possuem escola de Educação Infantil estão próximos de bairros que possuem. (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2019)

Segundo relato da coordenação da Educação Infantil, a rede de ensino municipal atua desde o ano de 1974 na Educação Infantil. Dessa forma, essa etapa de ensino faz parte da história de democratização do atendimento.

3.3. População / Amostra

O Município do Vale do Paraíba paulista onde a pesquisa foi realizada, de acordo com dados fornecidos pelo Departamento de Educação Básica (Secretaria Municipal de Educação e Cidadania), 3.051 professores prestam serviço nesta rede, sendo 2.378 efetivos e 673 contratados. Dentre estes, 1.272 pertencem à Educação Infantil.

Os participantes da pesquisa foram escolhidos a partir do quadro de atendimento à primeira etapa da educação básica e em virtude de seu diferencial no trabalho com foco no cuidar e no educar, que culminam no desenvolvimento integral dos alunos. São docentes da Educação Infantil que lecionam na rede municipal de ensino.

Dessa forma, foi solicitada a participação de 169 professores da Educação Infantil, sendo uma escola de cada região do Município, conforme dados do Quadro 6:

Quadro 6: Escolas de Educação Infantil participantes da pesquisa:

Região	Escola	Quantidade de Professores
Centro	IMI	13
Norte	EMEI	42
Leste	EMEI	26
Oeste	EMEI	23
Sul	EMEI	30
Sudeste	EMEI	35

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pelo Departamento de Educação Básica – Secretaria de Educação e Cidadania.

O emprego da abordagem quantitativa deve-se à averiguação estatística da pesquisa, a fim de conhecer o perfil sociodemográfico dos professores do Município. Contudo, faz-se necessário utilizar a abordagem qualitativa já que esta pesquisa se refere à área das ciências sociais e visa analisar os sujeitos em seus aspectos subjetivos, carregados de peculiaridades em seus discursos verbais, gestuais e expressivos; assim como utilizar interpretações baseadas na perspectiva histórico-cultural.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. Inicialmente, com a aplicação do questionário, conforme Apêndice V anexo, por critério de sorteio de 6 escolas de Educação Infantil, situadas 1 em cada região do Município. Dessa forma, somou-se a população de

169 professores, dos quais 111 professoras devolveram os instrumentos que haviam sido entregues às orientadoras em reunião anterior entre estas e a pesquisadora. Posteriormente, com a entrevista semiestruturada, conforme Apêndice VI anexo, a 6 professoras, com critério de indicação pelas orientadoras, sendo 1 de cada Unidade Escolar. Essa escolha foi considerada com o propósito de analisar o problema em contextos sociais diferentes.

3.4. Instrumentos de Produção da Informação

Para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de responder o problema que a norteia e atender os objetivos propostos, utilizamos os seguintes instrumentos: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.

a) Análise Documental: Permite a observação direta de documentos como os oficiais elaborados pelo Município, no âmbito da Secretaria de educação e cidadania e os planos governamentais.

Segundo Gil (2002), a pesquisa documental tem as seguintes fases:

- a) determinação dos objetivos;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes;
- d) localização das fontes e obtenção do material;
- e) tratamento dos dados;
- f) confecção das fichas e redação do trabalho;
- g) construção lógica e redação do trabalho (GIL, 2002, p. 87).

Desse modo, Gil (2002) afirma que a pesquisa documental apresenta vantagens como ser a mais importante fonte de dados, pois os documentos têm longa duração de tempo, têm baixo custo e disponibilidade de tempo para o pesquisador, uma vez que não exige o contato com os sujeitos da pesquisa.

Assim, o foco nesse instrumento tem importância para a pesquisa. Portanto, Gil (2002, p.47) afirma que: “[...] pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.”.

Dessa forma, a busca das informações foi realizada no site da Prefeitura do Município escolhido pela pesquisa e a partir de dados fornecidos com a autorização da

Secretaria Municipal de Educação e Cidadania, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNITAU), conforme Anexo III.

b) Questionário: Também foi realizada a aplicação de questionário com 15 perguntas objetivas e 8 perguntas abertas, conforme Apêndice V. As questões fechadas propiciaram a verificação do perfil socioeconômico dos professores. As questões abertas trouxeram as opiniões dos professores para o contexto da pesquisa, com o intuito de complementar os achados de livre associação.

O instrumento questionário constituiu-se por técnica de perguntas que o pesquisador elabora para que o sujeito responda por escrito. Gil (2002, p. 115) esclarece que “[...] as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Assim, o levantamento apresentará sempre algumas limitações [...]”.

O questionário foi enviado ao CEP — Comitê de Ética em Pesquisa — da Universidade de Taubaté³ para a solicitação de autorização da aplicação. Após aprovação, foi apresentado à Secretária Municipal de Educação e Cidadania do Município pesquisado, junto ao ofício emitido pela coordenação do mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU, para consentimento e posterior direcionamento às seis escolas, uma de cada região do Município, por meio da equipe gestora de cada unidade escolar. A pesquisadora reuniu-se com a representante da Educação Infantil para explicar sobre o objetivo e tema da pesquisa e pedir autorização para a aplicação dos questionários aos professores.

Os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues pela pesquisadora para as orientadoras das escolas, em dia de sua reunião, para que estas os disponibilizassem aos professores, cada uma na respectiva escola. A pesquisadora explicou para as orientadoras os objetivos da pesquisa e salientou a não obrigatoriedade de participação dos professores, bem como o direito de cada professor desistir da pesquisa a qualquer tempo.

Os questionários continham cabeçalho com as informações a respeito da pesquisa, a importância da participação, o caráter voluntário e a garantia do sigilo. Foram organizados em envelopes, com informações gerais sobre a pesquisa e contatos da pesquisadora.

c) Entrevista semiestruturada: Conforme o Apêndice VI, anexo, a entrevista caracteriza-se por uma conversa que culmina na construção de informações para a análise do

³Via Plataforma Brasil (<http://plataformabrasil.saude.gov.br/>).

objeto de pesquisa, classificada em “aberta ou em profundidade, em que o informante é convidado a falar livremente sobre o tema e as perguntas do investigador [...]” (MINAYO, 2010, p. 64). Apresenta caráter sócio-histórico, com ênfase no social, de acordo com a elaboração de linguagem e por meio do diálogo. Desse modo, “Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado” (FREITAS, 2002, p.29).

O entrevistado expõe seu ponto de vista de forma espontânea. A sua voz é carregada de suas experiências. Nesse âmbito, “As boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”, conforme explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 136). Assim, há espaço para que o entrevistado expresse detalhes e exemplos dos assuntos discorridos nas questões abordadas.

A entrevista foi composta por um roteiro semiestruturado composto por onze questões abertas com o objetivo de complementar os achados dos questionários, a fim de entender melhor as respostas dos sujeitos da pesquisa. O roteiro de entrevista foi enviado ao CEP — Comitê de Ética em Pesquisa — da Universidade de Taubaté, para a solicitação de autorização da aplicação. Após aprovação, foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação e Cidadania do Município pesquisado para consentimento e posterior aplicação pela pesquisadora. Os professores participantes de cada região foram indicados pelas orientadoras, que passaram os seus contatos para a pesquisadora. O dia da entrevista foi marcado individualmente, de acordo com as necessidades de cada participante. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora para posterior análise.

Com o uso desses instrumentos, pode-se afirmar que a “[...] abordagem sócio histórica se constitui em uma instância de aprendizagem e de produção de conhecimento.” (FREITAS, 2002, p. 38). Portanto, o processo de aplicação e análise dos instrumentos da pesquisa propiciou experiências que atribuíram novos sentidos ao trabalho da pesquisadora.

3.5. Procedimentos para Coleta de Dados

A pesquisa foi realizada por meio de análise documental, questionário e entrevista semiestruturada, com roteiro prévio de perguntas (conforme Apêndices V e VI), composta de perguntas abertas e fechadas, nas quais buscamos categorizar a realidade social da população estudada e suas significações.

Antes da ocorrência da coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de

defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, de modo a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio do parecer número 3.093.911, foi solicitada a autorização da Secretaria da Educação e Cidadania (SEC), da rede de ensino municipal, à qual pertence o grupo pesquisado.

Em reunião com as orientadoras de escolas durante o mês de março de 2019, a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e solicitou a sua ajuda, a fim de colaborar na aplicação dos questionários. Foi enfatizada a necessidade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, sendo uma na posse do professor participante e a outra na posse da pesquisadora, conforme Apêndice V, reiterando a colaboração e participação voluntárias, o sigilo da identidade das participantes, bem como a garantia de saída das participantes do presente estudo, se assim quisessem.

O projeto de pesquisa foi apresentado às professoras selecionadas para esta investigação pelas orientadoras de ensino, para que conhecessem os objetivos deste trabalho e colaborassem com os estudos sobre a docência. Também foi apresentado às professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informadas sobre a garantia do sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Os questionários foram aplicados pelas orientadoras às professoras das 6 escolas, pertencentes a cada região do Município. Cada profissional assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregue em duas vias, uma para a pesquisadora e a outra para o sujeito da pesquisa.

As entrevistas com as professoras foram agendadas previamente e ocorreram em abril de 2019, separadamente. Dessa forma, a pesquisadora teve a oportunidade de ouvir cada participante em momentos diferentes, em que estavam presentes pesquisadora e professora. Antes de cada entrevista, houve um momento de conversa informal, a fim de aproximar-se da entrevistada e ficou acordado entre a pesquisadora e pesquisada que, a qualquer momento, se necessário, as perguntas poderiam ser propostas por ambas as partes. Assim, a entrevista ocorreu de forma tranquila. As professoras entrevistadas narravam sobre suas vivências sem preocupação em seguir um roteiro e/ou tempo, embora tenham abordado todos os eixos propostos. A partir da autorização das participantes, as entrevistas foram gravadas em mídia digital e, após concluídas, foram transcritas e editadas para o desenvolvimento das análises. As informações armazenadas no formato digital serão

mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão descartadas.

Foram realizadas seis entrevistas, três delas na própria unidade escolar, após o horário de trabalho em que as professoras lecionam e as demais em locais sugeridos pelas participantes.

O Quadro 7 apresenta os dados das regiões em que estão inseridas as escolas onde as entrevistadas trabalham, bem como as datas das entrevistas e seu tempo de duração. Cada entrevistada recebeu um nome fictício para a preservação da sua identidade, assim como foram preservados os nomes das colegas que fizeram parte do curso de Pedagogia cursado pela pesquisadora, que foi um marco de virada de vida e enriquecimento de conhecimentos.

Quadro 7- Dados das entrevistas

Entrevistadas	Região do Município a que a escola pertence	Ano que ingressou na rede municipal de ensino deste Município	Data da entrevista	Duração da entrevista
Professora Elza	Central	2008	02/04/2019	58 min. 42 s.
Professora Cristina	Norte	2015	04/04/2019	16 min. 41 s.
Professora Flávia	Sul	2007	05/04/2019	22 min. 49 s.
Professora Tizuko	Oeste	2011	08/04/2019	08 min. 22 s.
Professora Selma	Sudeste	2016	10/04/2019	29 min.53 s.
Professora Glória	Leste	2017	12/04/2019	20 min. 32 s.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora em 2019.

3.6 Procedimentos para Análise de Informações

Os dados coletados foram analisados sob a ótica do materialismo histórico e dialético, de acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Assim, a análise foi realizada considerando que essa perspectiva “Permite captar o indivíduo em sua totalidade articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com o seu meio social.” (FREITAS, 2002, p.21).

Os dados com perguntas fechadas dos questionários foram apresentados em forma de quadros com o perfil dos professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino.

As perguntas abertas do questionário e as entrevistas foram analisadas de forma a entender a subjetividade das professoras, de acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Nesse sentido, buscou-se privilegiar “[...] o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico.” (FREITAS, 2002, p. 22).

As falas dos sujeitos foram analisadas e, como diz Freitas (2002, p.24): “Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer diálogo.”. Afirma, ainda:

[...] perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando entender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto (FREITAS, 2002, p.26).

Destarte, a pesquisa visou compreender os sujeitos em sua complexidade e inserção histórica, em seu processo de transformação e mudança. Com esse intuito, deve haver foco nos discursos verbais, gestuais e expressivos (FREITAS, 2002), para além das falas e/ou textos proferidos. O conteúdo fundamentou-se no materialismo histórico e dialético para a análise da leitura, das inferências e das interpretações baseadas na perspectiva histórico-cultural.

Nesse contexto, na análise das respostas abertas do questionário e da entrevista, pretendeu-se verificar se o sujeito carrega em si as suas experiências, a realidade de seu meio social e o contexto histórico e social, em que é possível compreender além das falas e/ou textos exatamente ditos, por meio de inferências, leituras e concepções fundamentadas no quadro teórico. Portanto, o pensamento materializa-se pela linguagem e apresenta a subjetividade do sujeito.

Desse modo, é pela fala dos sujeitos que se pode apreender os aspectos sociais, históricos, culturais, cognitivos e afetivos da subjetividade, assim como é possível, através da pesquisa, entender a realidade dos professores em sua complexidade.

Para tanto, os dados das respostas abertas dos questionários e das entrevistas foram analisados por meio dos núcleos de significação, em que se procurou investigar os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem à docência, na dimensão histórico-dialética. Os núcleos de significação foram extraídos das falas das participantes e os temas centrais que se destacaram foram, geralmente, pelas motivações demonstradas pelos participantes por meio da fala que aparece com grande frequência ou de forma contraditória.

A proposta metodológica dos núcleos de significação apresentada por Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar e Ozella (2013, p.300) trata da “[...] mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos”. Assim:

Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.308).

Dessa forma, o processo de significação da fala dos sujeitos contribui para “[...] passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p.61). Isso posto, o trabalho de análise e interpretação foi constituído por três etapas essenciais: levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e organização dos núcleos de significação.

O levantamento dos pré-indicadores refere-se ao conteúdo das falas do sujeito com uma maior carga emocional que o retrata em sua totalidade, na constituição de pensamento e de linguagem, isto é, o sentir e o agir do sujeito, a palavra com significado” (AGUIAR E OZELLA, 2013; AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015). Assim, não são discursos acabados e absolutos, mas sim “[...] produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria” (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p.64). Aguiar e Ozella (2013) chamam a atenção para a frequência das palavras que se repetem na fala do sujeito, devido à sua importância para ele, pois são permeadas de significados e afetos.

Por sua vez, os indicadores são processados com a “[...] aglutinação dos pré-indicadores, seja pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade [...]” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 309). Assim, adquirem sentido na articulação das expressões do sujeito em conteúdos temáticos e são “[...] como produções subjetivas mediadas pela história e pela cultura” (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p.68) que os aproximam da zona de sentido que os concebe, em uma análise de síntese.

O processo de nuclearização, a saber, a construção dos núcleos de significação resulta da aglutinação dos indicadores, realizada pela visão crítica do pesquisador em relação à sua observação da realidade. Ao articular os conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios, podem-se observar as situações subjetivas, contextuais e históricas da fala do sujeito em seu processo de composição dos sentidos e significados (AGUIAR E OZELLA, 2013).

Isso posto, o processo inicia-se com a análise intranúcleos e, posteriormente, realiza-se a articulação internúcleos (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 309). As semelhanças e/ou contradições analisadas revelam o sujeito em sua totalidade, atuante no contexto social, político e econômico, em um movimento do externo para o interno, ou seja, da fala exterior para o interior do sujeito, que são as zonas de sentido. Logo, essa etapa constitui-se em duas fases:

Uma voltada para a inferência e organização dos núcleos de significação a partir da articulação de indicadores outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos, que produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa [...] a segunda fase exige do pesquisador um “poder” de síntese mais profundo que a primeira ... por meio de um trabalho construtivo-interpretativo (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p.71).

A leitura de todo o material da pesquisa propiciou realizar a apreensão das significações, reunir as falas comuns a partir de uma percepção dialética das relações parte/todo. As etapas possibilitaram compor os registros e a análise das categorias a partir dos elementos objetivos e subjetivos que representam e apontam o seu movimento.

Em seguida, apresentamos as observações realizadas neste estudo, embasadas na perspectiva sócio-histórica, com o intuito de entender a complexidade da subjetividade humana e a construção dos seus sentidos e significados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta a identificação dos participantes desta pesquisa, a análise das informações e a discussão dos resultados coletados por meio da pesquisa de campo, da aplicação dos questionários e entrevistas, além da análise documental com as normatizações que embasam a proposta de trabalho da Educação Infantil do referido Município.

Os dados coletados contribuíram para a compreensão das significações da docência na Educação Infantil - as construídas e compartilhadas a partir da política de formação continuada do Município pesquisado.

Para a melhor compreensão da pesquisa, os resultados foram apresentados em etapas: análise documental; análise dos questionários e das entrevistas (análise intranúcleos); e, posteriormente, análise dos internúcleos. Para tanto, utilizamos quadros com as informações coletadas.

4.1 Análise Documental

4.1.1 A Secretaria Municipal de Educação e Cidadania

O Município, campo da presente pesquisa, situa-se na região do Vale do Paraíba paulista e possui uma trajetória histórica na área da educação desde a década de 1950, em que houve um crescimento econômico.

A Educação Infantil iniciou-se no Hospital Pio XII com a abertura de uma sala de arte para as crianças pequenas, organizada por um grupo de freiras. Em 1956, próximo ao hospital, foram criadas salas para o atendimento infantil em uma creche, com caráter filantrópico.

Com os avanços da industrialização no Município, a primeira escola municipal de Educação Infantil foi aberta em 1974, para atender filhos de funcionários.

Em 1977, a instituição do Plano de Educação Infantil – PLANEDI – no formato de pré-escola, durou cerca de 5 anos. Funcionava nos espaços públicos cedidos por salões paroquiais, quadras poliesportivas de escolas estaduais e sociedade de amigos de bairros. Começou a atender a população à espera de vagas para as crianças, com o intuito de integrar escola e comunidade. As mães, por meio de ação voluntária, auxiliavam as professoras nas propostas pedagógicas e cuidados de higiene das crianças. Assim, recebiam orientações da equipe do departamento de educação com propostas lúdicas para realizar com os alunos. A

rotina e o foco do trabalho pedagógico pautavam-se nos momentos de alimentação, higiene, atividades relacionadas às datas comemorativas e brincadeiras.

Com os marcos regulatórios da educação, com o investimento para a primeira infância e com o objetivo de universalizar a Educação Infantil até o final da década de 1980, a rede municipal construiu 19 escolas de Educação Infantil para atender as crianças em idade pré-escolar. Na década seguinte, 1990, a rede de ensino municipal teve um maior crescimento com a construção de 72 escolas de Educação Infantil, distribuídas em 13 Institutos Materno-Infantis (IMI), 41 núcleos de Educação Infantil (NEI) e 18 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI). Contudo, o atendimento aos alunos era ainda assistencialista, pois o trabalho pedagógico realizado nas escolas não era visto como prioritário.

Em meados de 1983, surge na Secretaria da Educação uma equipe de Orientação Técnico-Pedagógica com a finalidade de promover a formação e a implantação de um plano curricular, visando a qualificação no atendimento da Educação Infantil.

Na década de 70, o segmento creche (IMI), com o caráter assistencialista para as mães trabalhadoras, era coordenado por assistentes sociais e pertencia à Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS). As crianças ficavam sob os cuidados das auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), com o objetivo de cuidar e de promover recreação aos pupilos. No horário de aula, as crianças eram direcionadas à pré-escola mais próxima.

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição, as creches passam a ter caráter educativo e começa a transição, culminando em 1992, momento em que 14 creches, assim como as creches domiciliares do Município, começam a serem gerenciadas pela Secretaria da Educação. Assim, a equipe escolar - composta por professores, diretor, e orientador - passa a gerir a unidade e as salas de aula. Os professores trabalham em um período com aulas planejadas e, no outro, as auxiliares de desenvolvimento infantil ficam responsáveis pelas crianças. A partir de 2013, os agentes educadores atuam em unidades de Educação Infantil, participando de treinamento específico como auxiliares dos professores.

Com o crescimento da população, no ano 2000 ocorre um déficit de vagas nas creches para o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade. Dessa forma, a partir de 2001, a Prefeitura realiza convênios com entidades sociais e, em 2002, houve a ampliação da formação para os profissionais das redes direta e conveniada. A partir dessas formações, as práticas tornaram-se ainda mais qualificadas, a fim de atender plenamente a criança nos aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

De acordo com os dados fornecidos pela Assessoria técnico-pedagógica no ano de 2019, a Secretaria da Educação e Cidadania (SEC), é composta da seguinte maneira:

Quadro 8: Dados gerais quantitativos da SEC - 2019

	Escola Municipal de Ensino Fundamental	Escola Municipal de Educação Infantil
Quantidade de escolas	47	84
Quantidade de alunos	36.970	30.689
Quantidade de professores	1.772	1.272

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados fornecidos pela SEC (2019).

Acrescentando informações aos dados acima, a Rede de Ensino Municipal possui, atualmente, 2.378 professores efetivos e 666 professores contratados, totalizando 3044 docentes.

A Educação Infantil apresenta, portanto, um caminhar formativo com envolvimento da equipe técnica, gestores, professores e educadores. A partir desses estudos, foram elaborados documentos que são referências para os professores, possibilitando a esses profissionais a intencionalidade educativa ao favorecer experiências e vivências que garantam o pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A partir da reflexão nacional e da revisão da concepção sobre a educação de criança em espaços coletivos, a rede de ensino promoveu formações para gestores, professores e equipe escolar sobre o aprofundamento de temáticas relevantes sobre a criança e práticas pedagógicas que promovam o seu pleno desenvolvimento.

Com a promulgação da LDB - Lei nº 9.394/96 e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a rede de ensino municipal elaborou a Matriz Curricular (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2012a, 2012b, 2012c) composta por 11 cadernos, sendo 8 do Ensino Fundamental e 3 com orientações curriculares para a Educação Infantil (alunos de 4 a 5 anos). O trabalho realizado com as crianças de zero a três anos encontra-se na Proposta Curricular para Berçário (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2009), elaborada por coordenadores e orientadores pedagógicos dos Institutos Materno-Infantis, sob a assessoria da SEC.

Com a participação de toda a comunidade escolar, cada escola elabora o seu Projeto Político-Pedagógico embasada na legislação – LDB (BRASIL, 1996), orientando-se, também, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Esse documento retrata cada unidade escolar em suas individualidades ao mesmo tempo em que considera:

[...] os objetivos comuns de uma educação inclusiva, sustentável e tecnológica de todos os envolvidos, norteia a gestão democrática, participativa, compartilhada de todas as ações intraescolares, sistematiza as relações extraescolares e operacionaliza a proposta pedagógica [...] (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2015b).

Há, também, o Regimento Escolar Comum da Educação Infantil que rege todas as unidades escolares de Educação Infantil do Poder Público Municipal, com base nas leis vigentes, especialmente na LDB e nas normas do Conselho Municipal de Educação (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2015a)

O Plano Municipal de Educação (PNE 2014/2014) do Município estudado destaca a universalização da pré-escola como efetivação da melhoria da qualidade na educação (SÃO PAULO, 2017a).

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

Desde 1999, a rede de ensino municipal estudada, pertencente ao Vale do Paraíba paulista, prevê formações pedagógicas desenvolvidas pelas orientadoras escolares pedagógicas em Horário de Trabalho Coletivo (HTC).

Com a implantação do HTC em 22 de março de 1999 e de acordo com a portaria nº 006/SE/1999 (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2018), o professor poderia optar por participar ou não de 3 horas/aula por encontro, em dois dias da semana, quais sejam, às terças e quintas-feiras, em um período contrário ao da carga horária das aulas. Essa portaria determinava a composição de um grupo mínimo de 5 pessoas, além do coordenador, em cada segmento da educação.

O professor que optasse por realizar o HTC, de acordo com a portaria de 1999, passaria a receber 20% a mais em seu salário apenas enquanto dele participasse. Essa era, então, uma maneira de valorizar o professor e incentivá-lo a participar da formação continuada (MUNICÍPIO ESTUDADO, 1999).

A partir da promulgação da Lei Complementar nº 530, de 19 de dezembro de 2013, o HTC passou a ser obrigatório para todos os ingressantes no magistério público municipal. Os professores que já estavam na rede puderam optar por participar ou não do HTC e esta opção seria irrevogável, observando que teriam os valores incorporados ao salário e recebidos, também, após a aposentadoria (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2013). De acordo

com a observação das 6 escolas do Município sorteadas para participar desta pesquisa, todas as professoras efetivas optaram por participar do HTC.

Dessa forma, a Secretaria prevê atualmente a formação para os professores em Horário de Trabalho Coletivo (HTC), instituído pela Lei municipal nº 4.488/93 e pela Portaria nº212/SEC/2018. Tal formação continua a ser cumprida às terças e quintas-feiras, em período diurno ou noturno, desde que contrário ao da sala de aula, com 3 horas-aula ou 2:30h por encontro (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2018).

De acordo com o Art. 5º da Portaria nº212/SEC/2018, o HTC destina-se a: “I. planejamento coletivo; II. discussões da prática pedagógica; III. estudos em grupo; IV. trocas de experiências, palestras, cursos e oficinas, garantindo uma formação continuada” (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2018).

A avaliação do processo ocorre durante o HTC com a avaliação dos planejamentos, da aprendizagem dos alunos e com replanejamentos em caso de necessidade. Os encontros contam com a coordenação do orientador da escola, que é um professor nomeado após a entrega de proposta em processo seletivo e a entrevista por especialistas da SEC. Todos os encontros têm uma pauta elaborada pelo orientador de escola, com objetivos e etapas. Os encontros são registrados, de forma reflexiva, pelos professores, de acordo com escala pré-estabelecida. Ao início de cada encontro, lê-se a pauta do encontro anterior, a fim de recuperar a trajetória de conhecimentos construídos durante as reflexões.

O Plano de formação consta no Projeto político-pedagógico de cada escola e é elaborado pelo orientador de escola, de acordo com as necessidades do grupo e com os estudos realizados em reuniões com os orientadores de ensino da SEC, que são professores efetivos da rede que ocupavam cargo de confiança e, por seu trabalho realizado, são convidados para trabalhar no prédio da SEC.

Em 2012, com o propósito de investir na formação continuada, a SEC inaugurou o Centro de Formação do Educador (CEFE), na região norte, para a realização do HTC noturno, conduzido por Orientador de Ensino. Nesse espaço, também ocorrem socializações de práticas, feiras de empreendedorismo, feiras com reflexões sobre os conteúdos abordados na rede de ensino infantil e fundamental, palestras, encontros e reuniões dos setores da Secretaria da Educação.

Em 2013, como ação de formação continuada, a SEC realizou parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), com o objetivo de ampliar as discussões sobre as práticas educativas.

Já em 2014, a Prefeitura trabalhou o Projeto Escola Interativa, com ações para equipar as escolas com internet, *tablets*, projetores interativos e a entrega de um notebook para cada professor, com o intuito de realizar os seus trabalhos e registros, conforme reportagem no site do Município estudado, em 01/07/2016.

A Prefeitura, ainda, investe na qualificação profissional do professor e de todos os servidores, com bolsa de auxílio de 60% da mensalidade dos cursos de graduação ou de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Desde 2018, os professores estudaram, em HTC, a Base Nacional Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), uma formação que acontece em âmbito nacional. Os estudos direcionam o olhar na adequação do Currículo da rede municipal deste Município para aperfeiçoar os saberes.

Assim, conforme apresentação dos Orientadores de Ensino da SEC aos professores, a meta de formação continuada em HTC para 2019 foi adequar a Matriz Curricular da rede de ensino municipal e a proposta curricular para os berçários atendendo às normativas do MEC em relação à BNCC da Educação Infantil e ao Currículo Paulista. Enfatizaram que os processos de formação continuada garantem a qualidade da adequação dos documentos da rede, da qualificação do trabalho pedagógico e do processo ensino-aprendizagem, em comunhão com as diretrizes do MEC que se referem à Educação Infantil.

As formações em serviço durante os anos 2018 e 2019 abordaram os seguintes temas: concepção de criança, direitos de aprendizagem, arranjos da BNCC (campos de experiências, papel do professor, processo de adequação da matriz curricular / proposta de berçário por representatividade), valorizando a participação e colaboração de todos.

Conforme a Portaria nº212/SEC/2018 (MUNICÍPIO ESTUDADO,2018), nos HTC são previstas horas de estudo com o acompanhamento do orientador da escola durante a hora atividade que corresponde a 50 minutos divididos em quatro vezes na semana, o que corresponde a 1/3 da jornada de trabalho do professor fora da sala de aula, de acordo com a Lei Municipal Complementar nº 454/11 (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2011).

Em vista da análise das ações da Secretaria da Educação e Cidadania do referido Município, suas ações visam o aprimoramento formativo de seus profissionais e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

4.2 Caracterização das regiões onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa

4.2.1 Região Centro

As professoras observadas e pertencentes à região do Centro serão denominadas como C. Compõem o quadro de professores da escola nomeada Instituto Materno-Infantil, em funcionamento desde julho de 2014. Fica próxima de duas EMEI, que se localizam dentro de um importante parque do Município. Há diversos comércios nos arredores e um hotel na frente da escola. Os alunos moram em diversos bairros do Município. Geralmente, os pais deixam as crianças nessa escola por funcionar em período integral e ficar próximo a seus trabalhos.

A escola é pequena, com 11 salas de aula, com atendimento das 7h às 16h. Não há sala de leitura. Os livros da sala de leitura e a lousa interativa ficam na sala de HTC dos professores. A escola foi pintada recentemente e os murais externos foram abaixados para o alcance das crianças. Há um parque emborrachado com brinquedos de plástico e um tanque de areia. Há, também, um pátio entre as salas com casinha e dois escorregadores de plástico. Todas as salas de berçário e infantil I possuem solário.

Em relação à situação funcional, as 13 professoras são efetivas e todas realizam o HTC na Unidade Escolar. A professora da sala de recursos comparece na escola uma vez na semana, por algumas horas, para atender as crianças com deficiências nas respectivas salas.

A direção e os professores desenvolvem projetos como: “comunidade leitora”, “espaços que educam” e “parque com intervenção”, na busca pela qualidade no processo educativo.

4.2.2 Região Norte

A escola da região norte, identificada como N, é denominada EMEI e foi instalada há dois anos. Foi adaptada em um prédio já existente, reformado e adaptado às necessidades das crianças. Fica próxima à zona rural, porém a clientela é proveniente da zona urbana, de um bairro antigo com pequenos comércios, 01 instituição materno-infantil, 01 núcleo de Educação Infantil, 01 escola de Ensino Fundamental, 01 escola estadual.

A escola possui amplo espaço, com um pavimento superior onde ficam a maioria das salas, totalizando 16 salas de aulas que atendem a comunidade em dois períodos e com alunos na faixa etária de 0 meses a 6 anos. Há o espaço para a sala de leitura interativa.

Segundo o Projeto político-pedagógico, há investimento na implantação e manutenção dos programas institucionais, como: espaços que educam, comunidade leitora e escola segura, todos com formações, planejamento e elaboração de materiais, sistematizando as ações previstas no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. A escola demonstra, ainda, esforços para a aquisição de materiais que viabilizam o trabalho pedagógico e a revitalização dos espaços coletivos com brinquedos e jogos que propiciam o desenvolvimento.

O corpo docente conta com 42 professores, sendo que 36 participam do HTC diurno e 06 do HTC noturno. Conta, também, com o apoio de agentes educadores e estagiários

É válido ressaltar que a promoção da integração família-escola se faz presente no Projeto político-pedagógico no que diz respeito à organização de momentos de diálogo e escuta e ao estreitamento dos laços de confiança. A escola também apresenta ações de parceria com outras escolas da região, com a igreja e com a unidade básica de saúde.

4.2.3 Região Sul

A unidade escolar identificada como S – região sul - é denominada EMEI e tem 25 anos de funcionamento. Começou a atender os alunos, de forma provisória, em um outro local. Atualmente, conta com 14 salas de aula e com atendimento em dois períodos. Há 31 professores. A primeira diretora permaneceu por 20 anos nesta escola. O quadro docente conta com 2 professoras que permanecem na escola desde a sua inauguração até a presente data. Os alunos têm aulas de leitura e música em espaço próprio. Há sala de recursos para atender os alunos com deficiências.

A comunidade escolar aponta o ambiente como sendo agradável, com espaços adequados para a faixa etária, salas bem estruturadas com variedade de brinquedos, em que há parceria da comunidade com a escola, parques e ampla área verde, boa equipe de funcionários e refeição balanceada, proposta pedagógica coerente que estimula a autonomia e a criatividade das crianças.

Segundo análise de registros do Projeto político-pedagógico, os pais concebem a escola como referência na vida dos filhos. Os alunos apontam gostar dos parques, tanque de areia, casinha de bonecas, gramado, dia do brinquedo, sala de leitura interativa, brincadeiras e atividades, merenda.

4.2.4 Região Sudeste

A escola da região sudeste, identificada como SU, é denominada EMEI e tem seis anos. Fica em uma região nova e em constante crescimento do Município. Possui amplo espaço onde funcionam 11 salas no período da manhã e 12 no período da tarde, com alunos na faixa etária de 11 meses a 6 anos.

A comunidade escolar é formada por famílias, em sua maioria, novas na região. Há muitas construções no bairro sendo ainda formadas e alguns poucos pontos de comércio. A equipe escolar realiza o trabalho de acolhimento das famílias e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, com o intuito de realizar parcerias para a contribuição da aprendizagem significativa das crianças.

A escola conta com espaços educativos estruturados e organizados para o direcionamento da proposta pedagógica. Há a ação de elaboração do documento “Marcas”, que caracteriza a organização dos espaços da escola. Tem sala de multimeios, com materiais diversificados para atender as propostas artísticas e enriquecimento dos conteúdos desenvolvidos. Há, também, sala de leitura e sala de informática usada como sala de oficina de criação e para as aulas de música. Há sala de recursos, para o atendimento itinerante de alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo registros no Projeto político-pedagógico, a escola desenvolve o projeto chamado “Casa Arrumada”, com a ação de manterem os espaços da escola organizados, com equipes de tarefas, em que os professores são os responsáveis pelos ambientes educativos. Os murais são organizados com os trabalhos dos alunos.

O quadro de professores conta com 35 professores, sendo a maioria efetivos na Prefeitura, dentre os quais 3 realizam o HTC noturno e 1 não participa da formação continuada em serviço. Entre os professores contratados, 2 não realizam o HTC.

Os módulos de berçário e infantil I contam com o apoio de estagiário e agente educador, o infantil II com o apoio do estagiário. Contudo, o Pré I e Pré II possuem o acompanhamento de estagiários apenas para os alunos com deficiências.

4.2.5 Região Leste

A unidade escolar identificada como L localiza-se na região leste e é denominada EMEI. Foi construída pela Prefeitura com verba federal e inaugurada há 2 anos. Está construída em um bairro que integra o programa de arrendamento residencial da Caixa

Econômica Federal e da Prefeitura. Dessa forma, a comunidade é de alta vulnerabilidade, com moradores provenientes de desfavelização da área central do referido Município. A estrutura comporta 18 salas de aula e 1 sala de leitura, porém, funcionam atualmente 10 salas, com o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, em dois períodos. As crianças com deficiências são atendidas pela sala de recursos.

O grupo de 26 docentes e de agentes educadores é composto de profissionais novos em suas atribuições.

A escola está em processo de aquisição de materiais para o desenvolvimento pedagógico. Segundo registros no Projeto político-pedagógico, a escola procura promover um espaço acolhedor aos alunos com parcerias e um relacionamento de corresponsabilidade e confiabilidade com a comunidade escolar. Há parque de areia e um parque com piso emborrachado.

4.2.6 Região Oeste

A unidade escolar está identificada como O por localizar-se na região oeste. É denominada EMEI e já tem 27 anos. Possui um núcleo de Educação Infantil em outro bairro próximo, com funcionamento em dois períodos, com uma sala por turno. Na EMEI, funcionam 9 salas por período. Localiza-se em uma região da área central do Município, cujos setores de atividades econômicas caracterizam-se por serem comercial e industrial. A organização social estrutura-se pelas seguintes atividades: autônomos e industriários.

Conforme descrito em seu Projeto político-pedagógico, os projetos desenvolvidos na escola visam promover a autonomia e a valorização dos espaços escolares, além de procurar priorizar a aprendizagem dos alunos de acordo com os eixos do conhecimento. Dessa forma, a cultura de um ambiente acolhedor, em que a comunidade participa do processo pedagógico, corrobora para a educação de qualidade. Ainda, a escola apresenta-se como um local de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos alunos com os programas institucionais: “A arte de se alimentar com prazer e autonomia”, “Espaços que educam”, “Parque com intervenções”, “Sala de leitura Cecília Meireles”, “Banheiros que educam”, “Hortas urbanas” e “O planeta pede socorro”. As estagiárias recebem formação uma vez ao mês pela orientadora de escola.

4.3 Análise dos Questionários - Perfil Sociodemográfico dos Participantes da Pesquisa

Para o estudo do perfil das docentes da Educação Infantil foram analisados: os dados demográficos (sexo, idade, estado civil, número de filhos); a formação (formação acadêmica, modalidade do curso superior); e o contexto de trabalho (razão de opção pelo magistério, tempo de magistério, tempo de magistério na Educação Infantil e no Município, situação funcional, formação fora do HTC, aspectos relativos à carreira profissional, fatores de melhoria da qualidade no trabalho).

A busca pela universalização⁴ da Educação Básica demanda profissionais qualificados, atualizados e valorizados no processo de aprendizagem dos alunos, conforme reconhecem as políticas públicas educacionais⁵. Dessa forma, conhecer o perfil do professor - como ocorre a qualidade de sua formação, bem como as experiências que carrega consigo - propicia o entendimento das políticas vigentes e do contexto em que está inserido.

Assim, é possível compreender a realidade que rodeia o professor e o seu cotidiano, além de repensar a sua atuação, visando a qualidade na educação.

Para caracterizar as diferentes regiões do Município, realizamos a pesquisa em uma escola de cada área, por meio de sorteio das unidades participantes. Os 169 professores das 6 escolas de Educação Infantil do Município do Vale do Paraíba paulista, conforme exposto no quadro a seguir, foram convidados para participar da pesquisa, entretanto, aceitaram colaborar com o estudo um total de 111 professoras⁶.

Quadro 9: Escolas de Educação Infantil Participantes da Pesquisa:

Região	Escola	Quantidade de Professores	Quantidade de Professoras que responderam à pesquisa
Centro	IMI	13	11
Norte	EMEI	42	32
Sul	EMEI	30	21
Sudeste	EMEI	35	22
Leste	EMEI	26	13
Oeste	EMEI	23	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

⁴ De acordo com o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

⁵ Art.206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); art. 62 da LDB (BRASIL, 1996); Meta 15 PNE (BRASIL, 2014).

⁶ O termo professoras **deve-se ao fato de todas as** participantes da pesquisa pertencerem ao sexo feminino.

Todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino. Segundo Gatti e Barreto (BRASIL, 2009c) e conforme dados de estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2018, 2009d), a população dos professores é predominantemente feminina e vai se modificando na medida em que caminha para as etapas de ensino mais elevadas, do Ensino Médio e Profissionalizante. Assim, o sexo feminino predomina na Educação Infantil e há uma maior presença da figura masculina nas séries finais dos Ensinos Fundamental e Médio. No ensino profissionalizante, predomina a figura masculina. Dessa forma, o homem continua recebendo os salários mais altos e ocupando funções de maior prestígio, pois há diferença salarial entre os professores que lecionam para a educação básica até os anos iniciais em relação aos professores que lecionam em níveis mais elevados de ensino (VIANNA, 2001).

Conforme dados do censo da educação básica em 2017, na Educação Infantil e nos anos iniciais, 90% dos professores são do sexo feminino e 10% são do sexo masculino. Já nos anos finais e no Ensino Médio, a porcentagem cai para 69% e 60% de mulheres, bem como 31% e 40% de homens. Há uma grande diferença da presença do sexo masculino na Educação Infantil que é de 4% para 40% no Ensino Médio. Assim, a docência na educação básica, especialmente na Educação Infantil, é vista como uma ótima oportunidade de trabalho para as mulheres (BRASIL, 2018).

Segundo dados da Nota Técnica do Dieese (2018), os grupos femininos lideram a formação profissional em magistério e, mesmo havendo entre 2002 e 2013 o crescimento de 64,41% de homens no magistério, o percentual de mulheres corresponde à maioria de 83,1%.

Vianna (2001) justifica que o processo de feminilização do magistério está atrelado ao baixo salário, às condições ruins de trabalho e à camada social. Aponta fatos históricos em que, desde o século XIX, as escolas domésticas ou de improviso foram criadas para atender à demanda do ensino público primário. Desse modo, a figura feminina destacou-se nesta profissão por exercer o cuidado e a educação dos alunos. No século XX, a presença do sexo feminino na educação básica monopolizou esta profissão e, com a presença de mulheres no mercado de trabalho, as escolas normais formavam mais mulheres. Isso se deve às transformações sociais, econômicas, demográficas, culturais e políticas dessa época. Ao abordar gênero, Vianna (2001) resalta as relações sociais de poder, a forma como homens e mulheres se relacionam e os símbolos culturais dessa organização social.

O desenvolvimento da industrialização no país, nas décadas de 1860 e 1870, levou as mulheres a predominarem na função docente, pois enquanto os homens trabalhavam nas fábricas, o gênero feminino ingressava nos cursos para o magistério.

De acordo com valores culturais, a maternidade atrelou-se ao trabalho com as crianças, sendo o processo educativo da escola uma continuidade do ambiente da casa do indivíduo. Assim, a mulher, por sua natureza feminina e fragilizada, era considerada com mais habilidade para essa profissão.

Portanto, os princípios que regem o trabalho e o respeito comprometido que se espera do educador em relação às suas crianças não estão compatíveis com os que recebem em sua formação, nem tampouco da sociedade brasileira contemporânea. Vivemos uma cultura da desvalorização e do crédito de que estar com crianças é um papel para a mulher pela sua própria natureza, entendendo tal atendimento enquanto meramente protetor, de cuidados e não necessariamente o que dele se espera: um cuidar que educa, por um educar que cuida, processo metodológico fundamentado na experimentação, sobretudo pelas vias do brincar, da ludicidade exploratória que poderá favorecer o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos (ANGOTTI, 2007, p.16).

Ao se referir às atribuições femininas e masculinas, criam-se estereótipos em que o cuidar e o educar são vistos pela sociedade como características femininas, logo, o cuidar e o educar são inerentes à relação professor e aluno. Portanto, destacam-se como funções inferiores das atribuições femininas (VIANNA, 2001).

4.3.1 Dados demográficos

De acordo com os dados, das 111 professoras entrevistadas, 47 tem a idade entre 40 e 49 anos, 37 com idade entre 30 e 39 anos, 19 com idade entre 50 e 59 anos e 8 com idade entre 20 e 29 anos.

Quadro 10 - Faixa etária por região

Idade	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
20 a 29 anos	0	2	1	3	2	0
30 a 39 anos	2	14	6	10	3	2
40 a 49 anos	5	11	9	7	6	9

50 a 59 anos	4	5	5	2	2	1
--------------	---	---	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Na região centro, a maioria das professoras tem idade entre 40 a 59 anos. As demais regiões têm a maioria de professoras com a idade de 30 a 49 anos. As regiões centro e oeste não têm professoras na idade de 20 a 29 anos, o que retrata docentes com maior experiência profissional trabalhando nas áreas centrais.

De acordo com relatório de pesquisa de Carvalho (BRASIL, 2018), há uma tendência de envelhecimento dos profissionais da educação básica, pois a faixa etária que se destaca entre eles é de 30 a 49 anos, com propensão de elevação. Os estudos de Souza e Gouveia (2011) ratificam as informações acima ao expor os dados de 1997, em que 1,4% dos professores tinham 56 anos, passando para 5,2% em 2007. A mesma situação ocorreu com a faixa etária de professores de 41 anos que passou de 32% em 1997 para 50% em 2007. Os autores ainda justificam a elevação da idade dos professores da educação básica devido à reforma previdenciária, pois diante disso os professores estão demorando mais tempo para se aposentarem ou retornando ao trabalho após a aposentadoria.

Em 2009, Gatti e Barreto (BRASIL, 2009d) já discutiam que os professores começam a trabalhar por volta dos 17 anos em outras atividades profissionais antes do magistério, especialmente os professores homens que lecionam no Ensino Fundamental. Para as autoras, os professores mais jovens encontram-se na Educação Infantil (até 29 anos).

Por sua vez, o Censo da Educação Básica de 2017 mostra o envelhecimento dos professores. Nele, a média da faixa etária em torno de 40 anos é definida para todas as etapas do ensino. Cerca de 15% dos professores tinham a idade igual ou maior do que 50 anos em 2009 e, em 2017, esse número passa para 21% dos professores. Portanto, verifica-se a diminuição do percentual de professores mais jovens no período descrito acima. Isso causa preocupação quando se pensa em uma entrada mais tardia dos professores da educação básica na profissão, devido à exigência para eles de uma formação em ensino superior. Também indica o menor número de profissionais entrando nesta profissão. Com isso, aumenta o percentual de professores na faixa etária dos 45 anos, portanto docentes mais experientes, que logo se aposentarão pode ocasionar a falta de professores para preencherem as vagas.

Verificamos, nos questionários respondidos, que entre as 111 professoras, 99 têm filhos e 18 não têm filhos.

Quanto ao estado civil: 78 são casadas; 12 são solteiras; 12 são separadas/divorciadas; 6 apresentam outro estado civil; e 3 são viúvas.

Quadro 11- Estado civil por região

Estado Civil	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Casada	10	23	15	15	06	09
Solteira	00	05	03	00	02	02
separada/ divorciada	01	03	02	03	03	00
Viúva	00	01	01	01	00	00
Outros	00	00	00	03	02	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Em relação à vida familiar, a maioria das professoras (78) declara o seu estado civil como casadas e com filhos (99). A mesma proporção prevalece nas diferentes regiões do Município. Esses resultados reforçam a ideia da feminilização da profissão docente, por facilitar a conciliação entre a vida profissional e a maternidade.

4.3.2 Formação

Quanto à formação acadêmica, das 111 professoras, 67 são pós-graduadas com cursos de especialização, 42 são graduadas, 2 são mestres na área da educação e nenhuma apresenta o doutorado.

A maioria das professoras realizou a formação superior em modalidade presencial (72), tendo 23 professoras que cursaram a modalidade semipresencial e 16 professoras cursaram a modalidade à distância.

Quadro 12 - Formação Acadêmica e modalidade de ensino por região

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Graduação	01	15	6	10	08	02
Pós-graduação Especialização	08	17	15	12	05	10
Pós-graduação Mestrado	02	00	00	00	00	00
Doutorado	00	00	00	00	00	00

Modalidade presencial	11	18	15	12	08	08
Modalidade semipresencial	00	10	03	07	03	00
Modalidade à distância	00	04	03	03	02	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Em concordância com a legislação – LDB, Lei 9.394/96 - todas as professoras são graduadas. A região central é a única que possui 02 professoras mestradas. Na região leste, há mais professoras com apenas graduação. Nas regiões centro e oeste, a maioria de professoras possui pós-graduação especialização. A maioria das professoras de cada região estudou na modalidade presencial, exceto na região central, em que todas as professoras estudaram na modalidade presencial.

O perfil do curso superior de todas as docentes reflete as exigências legais, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina a qualificação de nível superior, com graduação plena em curso de licenciatura, para a atuação na Educação Infantil e nos primeiros cinco anos do ensino. Em consonância com a LDB, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em sua meta 15, determina a formação em nível superior dos professores da educação básica em sua área de atuação.

O Plano Municipal de Educação, de 14/10/2015 (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2017a), por sua vez, ratifica as estratégias do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), em sua meta 15, e estabelece estratégias para assegurar a formação específica em nível superior dos seus professores da educação básica, oferecendo bolsas de estudos aos docentes, convênios com Instituições de Ensino Superior com o oferecimento de bolsas de estudos de 60% no valor da mensalidade. Em sua meta 16, estabelece estratégias para o incentivo de formação em nível de pós-graduação, pelo menos, para 50% dos professores, além da formação continuada, de acordo com sua especificidade.

De acordo com o relatório de pesquisa de Carvalho (BRASIL, 2018), o nível de formação superior dos professores da educação básica é mais frequente. Seu índice é de 78,4% em 2017, com tendência de crescimento. Por outro lado, o nível de Ensino Médio cai para 21,3%. Ainda, retrata o índice de nível médio, em sua maioria na Educação Infantil, de acordo com concordância de admissão desse nível de escolaridade para esta etapa de ensino, na LDB.

Retrata, também, que a grande maioria dos professores da educação básica com pós-graduação, mais de 95%, apresentam títulos em nível de especialização, uma diferença grande para a proporção de mestres e doutores. Esta mesma realidade aparece na rede de ensino do Município desta pesquisa, em que apenas 2 professoras têm o mestrado e nenhuma possui o doutorado. A pesquisa de Carvalho (BRASIL, 2018) observa, no entanto, o crescimento desta proporção ao longo dos anos.

4.3.3 Contexto de Trabalho

As professoras expõem a principal razão de opção pelo magistério: a maioria das professoras (90) escolheu o magistério por se identificar com a carreira; 9 por influência da família e/ou amigos; 7 por maior possibilidade de emprego; e 5 por outros motivos.

Quadro 13- Principal razão que levou as professoras a optarem pelo magistério.

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Maior possibilidade de emprego	01	03	01	01	01	00
Identificação com a carreira	09	25	17	17	12	10
Influência de família e/ou amigos	00	03	02	02	00	02
Outros	01	01	01	02	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

A maior parte das professoras, portanto, escolheu a sua profissão por se identificar com a carreira.

Quanto ao item tempo em que exerce o magistério, os resultados gerais foram: 32 professoras têm de 4 a 10 anos de magistério; 24 entre 0 a 3 anos de magistério; 23 com mais de 20 anos de magistério; 19 entre 16 a 20 anos de magistério; e 13 entre 11 a 15 anos de magistério.

Quadro 14 - Tempo em que as professoras exercem o magistério

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Até 3 anos	00	05	03	06	08	02
De 4 a 10 anos	00	12	05	09	04	02

De 11 a 15 anos	02	05	01	02	01	02
De 16 a 20 anos	01	06	08	02	00	02
Mais de 20 anos	08	04	04	03	00	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

De acordo com o quadro 14, assim, a maioria das professoras que trabalha na região centro e região oeste atua há mais de 20 anos no magistério. Na região leste, as professoras, em sua maioria, atuam no magistério até 3 anos por se tratar de uma escola com pouco tempo de funcionamento e localizada em uma região afastada. Também não há professoras com mais de 16 anos de magistério na região leste.

Quanto à situação funcional geral, 98 professoras são efetivas na rede de ensino e 13 apresentam contrato de serviço.

Quanto ao tempo do magistério no Município, 48 professoras têm 3 anos; 25 professoras têm 12 anos ou mais; 23 professoras têm entre 4 a 7 anos; e 15 professoras têm entre 8 a 11 anos.

Quadro 15 - Tempo que as professoras trabalham no Município e a situação funcional

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Até 3 anos	00	18	05	11	10	04
Entre 4 a 7 anos	01	07	07	04	02	02
Entre 8 a 11 anos	01	02	04	05	01	02
12 anos ou mais	09	05	05	02	00	04
Efetivas	11	29	21	18	07	12
Contratadas	00	03	00	04	06	00

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora em 2019.

De acordo com o Quadro 15, a maioria das professoras da região centro atua há mais de 12 anos no Município e são todas efetivas. As professoras das regiões norte, sudeste e leste, em sua maioria, trabalham até 3 anos no Município. Os Quadros de professoras das regiões sul e oeste mostram que os profissionais se dividem entre 3 a 12 anos ou mais de atuação no Município. Há apenas professores contratados nas regiões norte, sudeste e leste. Nas regiões centro, sul e oeste só há professores efetivos.

Quanto ao tempo que as professoras lecionam na Educação Infantil, é possível afirmar que: 41 lecionam até 3 anos; 34 lecionam entre 8 a 11 anos; 25 lecionam há 12 anos ou mais, e 11 lecionam entre 4 a 7 anos.

Quadro 16 - Tempo que as professoras trabalham na Educação Infantil

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Até 3 anos	00	13	05	09	11	03
Entre 4 a 7 anos	01	13	06	10	02	02
Entre 8 a 11 anos	03	02	04	01	00	01
12 anos ou mais	07	04	06	02	00	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Conforme o Quadro 16, as professoras das escolas da periferia das regiões norte, sudeste e leste atuam há menos tempo na Educação Infantil. A maioria das professoras das regiões centro e oeste atuam há mais de 12 anos na Educação Infantil. As professoras da região sul estão distribuídas de 3 a 12 anos ou mais, praticamente, na mesma quantidade de pessoas.

Quanto ao item formação fora do HTC: 89 professoras realizaram formação há menos de 1 ano; 23 professoras entre 1 a 5 anos; e 5 professoras entre 6 a 10 anos.

Quadro 17 - Há quanto tempo foi realizada formação fora do HTC:

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Menos de 1 ano	10	25	14	18	08	07
Entre 1 a 5 anos	01	06	04	04	04	04
Entre 6 a 10 anos	00	01	03	00	01	01
11 anos ou mais	00	00	00	00	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

No Quadro 17, vê-se que a maioria das professoras realizaram formações fora do HTC há menos de 1 ano.

Todas as professoras da região norte afirmam que, frequentemente, participam de formação continuada por meio de cursos *online* de aperfeiçoamento na Unicamp e de outros oferecidos pela Prefeitura como seminários, pós-graduações, mestrado, palestras, cursos,

publicação de artigos, todos voltados para a área da educação e da Educação Infantil. Sobre os cursos oferecidos pela Prefeitura do Município, a maioria das professoras considera a quantidade insuficiente para o desenvolvimento profissional; que não atendem a necessidade do professor; são esporádicos e muito generalizados; e que poderiam priorizar a prática do professor.

Duas professoras da região norte não realizam formação continuada fora do horário de trabalho. As demais professoras realizam pós-graduações, cursos *online*, cursos oferecidos pela Prefeitura de outro Município, palestras, *workshops*, seminários e congressos na área da educação e voltados para o aperfeiçoamento no trabalho. Praticamente metade das professoras considera a quantidade de cursos e oficinas oferecidas pela SEC insuficiente para o desenvolvimento profissional e sugerem mais HTC externos, além de mais formações práticas como a realização de circuitos de boas práticas.

Na região sul, três professoras não realizam a formação continuada, porém as demais se aperfeiçoam por meio de cursos *online*, pós-graduação, licenciatura, palestras, seminários, leitura de textos e revista nova escola. Metade das professoras considera ser necessário ter mais formações na SEC, buscar novos conhecimentos e mais qualificação.

Da região sudeste, três professoras afirmam não realizar formação continuada frequentemente. As outras professoras procuram se aperfeiçoar frequentemente com formação continuada em graduações, pós-graduações, cursos presenciais, palestras, oficinas. Muitas professoras afirmam que as formações oferecidas na SEC são insuficientes para o próprio desenvolvimento profissional e sugerem cursos voltados para a área da matemática, das deficiências, especializações e prática em sala de aula.

Com exceção de uma pessoa, as professoras da região leste realizam formação continuada em especializações, cursos, seminários, palestras, *workshops*. A maioria das professoras sugere a realização de seminários e simpósios por afirmarem que a Formação oferecida pela SEC é insuficiente para o desenvolvimento profissional.

Das professoras da região oeste, 3 não realizam formação continuada fora do HTC. As demais participam de graduação, palestras, cursos presenciais e *online* e congressos. Metade das professoras pontua a quantidade de formações oferecidas pela SEC como insuficiente para o desenvolvimento profissional.

Todas as professoras costumam, frequentemente, trocar experiências e informações com as colegas de trabalho, principalmente durante o HTC, nos corredores das escolas, durante a hora atividade, pelas redes sociais, fora do horário de trabalho, no planejamento, nos encontros de lazer e nas formações externas da SEC.

Quanto ao aspecto relativo à carreira profissional, no que se refere à carga horária de trabalho: 64 professoras consideram a carga horária boa; 37 professoras a consideram ótima; 8 professoras a consideram regular; e 2 professoras a consideram ruim.

Conforme dados do Quadro 18, as professoras da região oeste são as que mais apresentam diversidade de opinião sobre a carga horária de trabalho. As professoras da região centro são as que têm maior satisfação com a carga horária de trabalho. Já na região leste, nenhuma professora considera a carga horária de trabalho ótima.

Quadro 18: Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: Carga horária de trabalho.

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Ótimo	04	15	06	09	00	03
Bom	07	16	14	12	10	05
Regular	00	01	01	01	02	03
Ruim	00	00	00	00	01	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quanto ao aspecto relativo à carreira profissional, no que se refere ao salário: 50 professoras consideram o salário bom; 49 professoras consideram o salário regular; 6 professoras consideram o salário ruim; e 6 professoras consideram o salário ótimo.

Quadro 19 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: Salário

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Ótimo	00	03	00	03	00	00
Bom	07	09	11	11	05	07
Regular	03	20	09	07	06	04
Ruim	01	00	01	01	02	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Conforme o quadro 19, apenas algumas professoras das regiões norte e sudeste consideram o salário ótimo. Poucas professoras consideram o salário ruim e, na região norte, nenhuma professora o considera ruim.

Quanto ao aspecto relativo à carreira profissional, no que se refere à autonomia: 63 professoras consideram terem boa autonomia; 29 professoras consideram terem ótima

autonomia; 18 professoras consideram ter autonomia regular; e 1 professora considera a autonomia ruim.

Quadro 20 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: Autonomia

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Ótimo	00	10	06	09	00	04
Bom	06	20	10	10	11	06
Regular	05	02	04	03	02	02
Ruim	00	00	01	00	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

De acordo com o quadro 20, apenas 1 professora da região sul considera a autonomia ruim. Nenhuma professora das regiões centro e leste consideram a autonomia ótima.

Quanto ao aspecto relativo à carreira profissional, no que se refere à metodologia utilizada pelos formadores nos cursos de formação continuada: 70 professoras consideram a metodologia boa, 31 professoras consideram a metodologia ótima, 9 professoras consideram a metodologia regular e 1 professora considera a metodologia ruim.

Quadro 21 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: Metodologia utilizada pelos formadores nos cursos de formação continuada

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Ótimo	00	09	02	10	05	05
Bom	07	21	17	12	06	07
Regular	03	02	02	00	02	00
Ruim	01	00	00	00	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Conforme o Quadro 21, as professoras da região centro não consideram a metodologia das formações ótima. Uma professora apontou-a como ruim. As professoras das regiões sudeste e oeste são as que mais apresentam satisfação com a metodologia das formações. Essas considerações nos remetem aos relatos de André (1998, p.87) em que é importante considerar “[...] a didática de formação, que tenha como referência o adulto aprendiz, que se respalde nas questões da prática docente e da realidade educacional e que se oriente para a efetivação de um projeto institucional.”

Quanto ao aspecto relativo à carreira profissional, no que tange à frequência com que acontecem os cursos de formação continuada no Município: 63 professoras consideram a frequência dos cursos boa; 22 professoras consideram a frequência dos cursos ótima; 22 professoras consideram a frequência dos cursos regular; e 4 professoras consideram a frequência dos cursos ruim.

Quadro 22 - Avaliação dos aspectos relativos à sua carreira profissional: Frequência com que acontecem os cursos de formação continuada na rede de ensino municipal.

	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Ótima	01	11	02	06	00	02
Bom	05	16	17	12	07	06
Regular	02	05	02	03	06	04
Ruim	03	00	00	01	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

De acordo com o Quadro 22, um grande número de professoras da região centro apresenta insatisfação com a frequência das formações do Município. As professoras da região leste não consideram ótima e nem ruim a frequência das formações. As professoras da região norte são as que apresentam maior satisfação com a frequência com que as formações em serviço são realizadas.

No levantamento de dados a seguir, foi pedido às professoras para escolherem 3 fatores que podem contribuir com a melhoria da qualidade no trabalho. O item “Reduzir o número de alunos por turma” foi o mais escolhido por 91 professoras. O item “Receber melhor remuneração” foi escolhido por 88 participantes. Em terceiro lugar, o item “Receber melhor formação” foi escolhido por 40 participantes. Em seguida, “Ter dedicação exclusiva em uma unidade educacional” foi escolhido por 26 professoras; “Contar com maior apoio técnico”, por 20 professoras; “Aumentar as horas de trabalho extraclasse”, com 19 escolhas; e, por fim, “Diminuir trocas de funcionários” e “Participação das famílias”, com 1 escolha cada.

Quadro 23 - Fatores que as professoras, por região, consideram importantes para a melhoria da qualidade do trabalho.

Fatores	Região Centro	Região Norte	Região Sul	Região Sudeste	Região Leste	Região Oeste
Receber melhor remuneração	06	27	18	16	11	10

Receber melhor formação	06	10	09	04	08	03
Reduzir o número de alunos por turma	08	24	18	21	10	10
Contar com maior apoio técnico	04	07	00	03	04	02
Ter dedicação exclusiva em uma Unidade Educacional	01	14	02	05	02	02
Aumentar as horas de trabalho extraclasse	00	08	02	07	01	01
Diminuir trocas de funcionários	00	00	00	03	01	00
Ter salas equipadas com material pedagógico	00	00	01	00	00	00
Participação das famílias	01	00	00	00	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Para que se tenha qualidade no trabalho, o recebimento de melhor remuneração e a redução de alunos por turma foram muito apontados pelas professoras de todas as regiões.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006) apontam o planejamento institucional como espaço de formação e desenvolvimento integral dos alunos. Nessa perspectiva, há o desafio desta rede em diminuir a quantidade de alunos por sala.

Quanto à melhor remuneração dos professores, o Indique (BRASIL, 2006) apresenta a dimensão “formação e condições de trabalho das professoras”, a fim de que a rede de ensino promova melhores salários e formação para os docentes, o que atende aos anseios da maioria dos docentes em receber melhores salários. Há, também, uma preocupação das professoras das regiões centro, sul e leste com o recebimento de melhor formação.

As professoras das regiões norte e sudeste demonstram preocupação com o aumento de horas de trabalho extraclasse. Há, ainda, uma preocupação das professoras da região norte com a dedicação exclusiva em uma Unidade Educacional.

Para melhor visualizarmos o perfil sociodemográfico das professoras, organizamos o quadro 24 com os dados que mais sobressaíram:

Quadro 24 - Perfil das professoras da Educação Infantil

Aspectos demográficos e formação	%	Contexto de trabalho	%
São mulheres	100	Situação funcional: efetivas	88
Entre 40 e 49 anos	42,7	Opção pelo magistério: identificação com a carreira	81
Casadas	70	Tempo de magistério: 4 a 10 anos	28,8
Com filhos	89	Tempo de magistério no Município: até 3 anos	43
Pós-graduadas: especialização	60	Tempo na Educação Infantil: até 3 anos	36,9
Modalidade de estudo presencial	64,8	Realizou formação continuada fora do HTC a menos de 1 ano	80
		Consideram a carga horária de trabalho boa	57,6
		Consideram o salário bom	45
		Consideram ter boa autonomia no trabalho	56,7
		Consideram a metodologia dos formadores boa: formação continuada em serviço	63
		Consideram a frequência da realização de formação continuada boa	56,7
		Consideram que para melhorar a qualidade no trabalho é preciso: Reduzir o número de alunos por turma	31,9

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo (2019).

4.3.4 Caracterização das Professoras Entrevistadas

Participaram das entrevistas 6 professoras, sendo 1 de cada região do Município.

Com o intuito de respeitar o anonimato das professoras participantes desta pesquisa, adotamos nomes de colegas da Faculdade de Pedagogia da pesquisadora, que foi o seu marco inicial na carreira do magistério.

Os dados das participantes da entrevista estão dispostos em tabela, a fim de facilitar a visualização e compreensão do seu perfil sociodemográfico.

Quadro 25 - Perfil das participantes da entrevista

Identificação	Idade	Estado civil	Número de filhos	Tempo de Magistério	Tempo de atuação na Educação Infantil	Ano de entrada na Rede Municipal	Formação Acadêmica
Professora Elza Região Centro	46	Casada	2	21 anos	13 anos	2006	Magistério Psicologia Pós-graduação especialização em psicopedagogia e reabilitação de surdos Mestrado em educação
Professora Cristina Região Norte	46	Casada	2	11 anos	4 anos	2015	Magistério Pedagogia Pós-graduação especialização em psicopedagogia
Professora Flávia Região Sul	42	Casada	1	13 anos	7 anos	2016	Magistério Pedagogia Especialização em alfabetização e letramento e arte e educação
Professora Selma Região sudeste	35	Separada	1	15 anos	15 anos	2016	Magistério Pedagogia Artes Especialização em psicopedagogia clínico institucional, métodos e técnicas de ensino, educação especial e deficiência intelectual
Professora Glória Região Leste	33	Casada	0	2 anos	2 anos	2018	Pedagogia Administração Especialização em alfabetização,

							letramento, PROFA e analista de RH
Professora Tizuko	37	Casada	1	12 anos	12 anos	2011	Magistério Normal Sup. Pedagogia Especialização em psicopedagogia e alfabetização
Região Oeste							

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

A professora Elza⁷, da Região Centro, apresenta vasta experiência no magistério, inclusive já lecionou nos cursos de graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia. Formou-se na primeira turma de magistério do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Graduada em Psicologia, porém, sempre optou pela área educacional. Logo que se formou, começou a trabalhar em duas escolas próximas, no Município vizinho, com crianças e adolescentes surdos e com Educação Infantil. Efetivou-se na educação especial desse Município e atuou por 3 anos. Para aprimorar a sua experiência com surdos, realizou especialização em Educação e reabilitação de surdos na Unicamp. Continuou seus estudos com o mestrado na Unicamp, na área da educação, a fim de responder aos seus questionamentos sobre a sua experiência com os alunos surdos. Trabalhou no processo de orientação de professores na Educação Infantil e, em seguida, no atendimento educacional especializado direcionado a crianças com deficiências e com dificuldades de aprendizagem. Trabalhou com educação no ensino superior durante 15 anos, em disciplinas na área da educação especial e psicologia, e na Pós-Graduação, na área de Psicopedagogia. Mudou-se para esse Município em 2006. Trabalhou um ano na Educação Infantil e depois foi para a educação especial por 5 anos. Voltou para a Educação Infantil após ter os filhos, e nela está até hoje.

A professora Cristina, da Região Norte, iniciou sua trajetória na área da educação fazendo curso no magistério. Depois, realizou a graduação em Pedagogia e se afastou um período da área da educação. Trabalhou no setor do comércio e retornou para trabalhar na educação desse Município como professora eventual. Também trabalhou em escola particular. Foi efetivada em 2018 nesse Município.

⁷ É importante esclarecer que o nome dado a esta professora, bem como a todas as demais no decorrer da presente pesquisa, são fictícios, com o intuito de preservar a identidade de cada uma delas.

A professora Flávia, da Região Sul, cursou o magistério. Durante o estágio obrigatório de magistério, pode vivenciar a docência com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com o Ensino Fundamental. Contudo, afirma ter se apaixonado pela Educação Infantil quando, na cidade onde morava, assumiu contrato temporário para o trabalho em creche. Assim, afirma ter se identificado com as crianças e com as peculiaridades da idade. Realizou Graduação e duas Pós-Graduações, sendo uma em alfabetização. Realizou cursos na área da educação especial e PROFA. Afirma que sempre realiza cursos *online* para o aperfeiçoamento profissional.

A professora Selma, da Região Sudeste, iniciou a sua carreira profissional fazendo magistério. Logo em seguida, começou a Graduação em Letras e, ao realizar o estágio, notou que não era nada disso que queria. Na sequência, iniciou sua docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, atuando na rede estadual e na rede particular. Descobriu a sua vocação, no entanto, ainda demorou em fazer Pedagogia. Para aprimorar a sua prática, participou do curso PROFA. Apesar de ter os procedimentos e a teoria, encontrou dificuldades. Pode contar com a ajuda das colegas parceiras e orientadoras de escola. Foi aprendendo junto com as crianças, tanto da Educação Infantil quanto do Fundamental. Cursou a Graduação em Pedagogia e Arte e Pós-Graduação em Educação Especial. Trabalha em dois períodos sendo: o período da tarde no Ensino Fundamental e o período da manhã na Educação Infantil. Realiza o HTC noturno no CEFÉ.

A Professora Glória, da Região Leste, formou-se em Pedagogia, no ano de 2010, pela Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação Paulo Freire. Logo após, permaneceu afastada da área da educação em virtude de outros compromissos e pela família, dedicando-se a outras formações e áreas de atuação profissional. Formou-se em Administração na Faculdade Maurício de Nassau e fez um curso de Pós-Graduação em analista de RH, pela Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Em janeiro de 2018, ingressou na rede municipal desse Município e começou a se aperfeiçoar na área da educação, cursando Pós-Graduação em alfabetização e letramento e o PROFA.

A professora Tizuko, da Região Oeste, desde que se formou na oitava série afirma ter a certeza que queria fazer o magistério, sem se ver em outra profissão. Desde pequena, contou que brincava de escolinha e colocava as bonecas para estudar. No nível médio, estudou na escola do CEFAM. Ao realizar o estágio, identificou-se com a docência e soube que era isso que queria fazer, trabalhar em sala de aula. Logo na sequência, começou a cursar a Faculdade Normal Superior e, desde então, foi se aprofundando. Realizou Pós-Graduação em Psicopedagogia e Alfabetização.

4.4 Delineamentos dos Núcleos de Significação das Questões Abertas dos Questionários e das Entrevistas

4.4.1 Análise Intranúcleos

O objetivo desta pesquisa é compreender as significações que as professoras da Educação Infantil atribuem à docência, a partir da política de formação continuada.

A metodologia utilizada contribui para a apreensão das significações na docência dos professores de Educação Infantil, construídos e partilhados a partir da análise da formação continuada, com o objetivo de discutir a dimensão histórico-dialética dos núcleos de significação, a partir das informações apuradas. Desse modo, discutir o sistema de procedimentos que se inicia no empírico e se aprofunda no desenvolvimento histórico do sujeito (AGUIAR E OZELLA, 2013).

Para tanto, a partir das informações coletadas nas questões abertas dos questionários e das entrevistas, realizamos análise, organização e articulação dos núcleos de significação. Conforme Aguiar e Ozella (2006), analisamos como as professoras pensam, sentem e agem, primeiramente por meio de diversas leituras flutuantes de suas respostas.

Os pré-indicadores foram escolhidos e aglutinados pela identificação das palavras com significados, por sua semelhança, complementaridade ou incongruência. Assim, formaram-se os indicadores que foram os temas descritos nas frases do lado direito dos quadros a seguir. Os indicadores foram articulados e deles derivaram os núcleos de significação.

Ao organizar os núcleos de significação em conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, pode-se claramente notar como as significações são construídas, em uma análise mais profunda, subjetiva, contextualizada e historicizada. Nesse sentido, levamos em consideração a emoção e o envolvimento dos sujeitos, em suas falas recorrentes ou até com pouca aparição, mas com relevância para a compreensão da pesquisa.

Iniciamos com as várias leituras flutuantes das questões abertas dos questionários e das entrevistas, conforme Apêndices V e VI, a fim de organizarmos e aglutinarmos os pré-indicadores pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição. Levamos em consideração os fatores subjetivos, contextuais e históricos, de modo a contribuir para a compreensão dos objetivos da investigação e chegar a uma diversidade de temas, formando os indicadores (AGUIAR E OZELLA, 2013).

Dessa forma, as falas das professoras entrevistadas foram organizadas em quadros de pré-indicadores e indicadores e, na sequência, em quadros de núcleos de significação.

A seguir, apresentamos os quadros com as construções dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação organizados a partir de conjuntos de palavras com significados, referentes às perguntas abertas do questionário.

Para preservar a identidade das professoras que responderam aos questionários, utilizamos letras e números para nos reportarmos a elas. Dessa forma, a primeira letra indica a região a qual pertence: C (Centro), N (Norte), S (Sul), SU (Sudeste), L (Leste) e O (Oeste), seguida do número indicado por região. As professoras participantes das entrevistas, das 6 regiões do Município estudado, foram tratadas por nomes fictícios: Professora Elza, da Região Centro; Professora Cristina, da Região Norte; Professora Flávia, da Região Sul; Professora Selma, da Região Sudeste; Professora Glória, da Região Leste; e Professora Tizuko, da Região Oeste.

4.4.2 Quadros de Pré-Indicadores e Indicadores

Após uma leitura flutuante do material transcrito, iniciamos a análise a partir de conjuntos de palavras com significados para atender o objetivo do nosso estudo e por chamarem a atenção pela frequência. Em seguida, aglutinamos, por temas, os pré-indicadores em indicadores, em razão da similaridade, complementaridade ou contraposição, em diversos temas.

Quadro 26- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 15- Hoje ser professor significa para você:

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
C4 - Amar o que faz e estar disposto a enfrentar novos desafios. C6 - Amadurecimento pessoal e satisfação com meu trabalho. C7- Uma filosofia de vida. N1- Ter alcançado um sonho profissional, pois sempre desejei atuar na rede municipal. N6- Uma vocação, doar o tempo todo. N12- Muita alegria e satisfação para minha vida N19- Amar a profissão e dedicar-me a ela de todo o coração N27- Amar a profissão e fazê-la com amor. N29- Realização profissional. N31- Afetividade e compromisso.		Ser professor por amor à profissão, realização profissional e sonho alcançado.

<p>N32- Uma realização profissional. S1- Trabalhar por amor à profissão. S8- Minha vida! S10- Missão, amor pela profissão. SU5- Realização profissional. SU6- Tenho orgulho em ser professora. Amo o que faço, o vínculo que tenho com os alunos e o comprometimento com a minha missão. SU7- Realização pessoal. SU11 - Tenho orgulho dessa função, profissão e carreira. SU13 - [...] mostrar caminhos o que exige amor à profissão. SU17- Um propósito de vida. L1- Trabalhar com amor L6- Minha realização pessoal e profissional. O1- Uma realização profissional. O8 - Realização pessoal e profissional. O9- Uma vida de dedicação. O11- Costumo dizer que o magistério me escolheu. Eu me reconheci professora depois de formada, na ação, no ser professora. Amo minha profissão e sei que é valiosíssima.</p>	
<p>C5 - Dedicar-se, estudar, ver além, ser responsável com o trabalho realizado. N1 - Significa também me aperfeiçoar, ter novas oportunidades de aprendizagem para atender as crianças com qualidade priorizando suas necessidades e o seu desenvolvimento. N13 - O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz; para isso o professor tornou-se um aprendiz permanente. Ser professor é ensinar e aprender com sentido. N20 - Estar em constante formação e ter uma interação intensa com os alunos. N21 - Responsabilidade, dedicação e teoria unida à prática. S14 - É uma profissão que exige muito esforço, conhecimento, pesquisa, aperfeiçoamento, dedicação. S17-Um aprendizado constante, em que a cada aula vou aprendendo com meus alunos. SU9-Ser comprometido com a aprendizagem, compreender a vivência dentro e fora do ambiente escolar que cerca a vida da criança. É estar conectado com os avanços e descobertas do mundo letrado. Ser aquele que faz a ponte entre o conhecimento e a vivência.</p>	<p>Ser professor é estudar, pesquisar, aperfeiçoar-se, ser aprendiz e formar-se constantemente, unir teoria à prática.</p>
<p>N4 - Professor ajuda os alunos a descobrirem o mundo, se desenvolverem, se relacionar com o mundo e com o outro. SU11 - Sentir-me atuante e responsável por transformar e melhorar a sociedade e, conseqüentemente, o mundo! SU12 - Contribuir para uma sociedade mais justa. SU14 - É acreditar que a educação é a única arma que pode</p>	<p>Ser professor contribui para a transformação da sociedade, formação de novos cidadãos, um Brasil melhor, acreditar que a educação pode mudar a</p>

<p>mudar a vida de uma pessoa, mesmo não sendo o que valorizem em nosso país.</p> <p>SU17- Um propósito de vida, em que contribuo na formação de novos cidadãos.</p> <p>SU18 - Dar sentido à minha vida e ter esperança que com essa minha missão eu possa dar mais motivos para uma criança tornar-se um cidadão de bem e que tenha alternativas boas em sua vida; acredito na Educação Infantil porque é nesta fase que se constrói o caráter do cidadão.</p> <p>SU19 - Ser responsável em formar cidadãos críticos.</p> <p>SU20 - Contribuir ativamente na formação de cidadãos, aprender cada dia algo novo com as crianças. Acreditar que a educação tem o poder para mudar o país.</p> <p>L6 - Podendo colaborar com meu trabalho para um Brasil melhor.</p>	<p>vida das pessoas.</p>
<p>N2 - Proporcionar aos alunos condições e oportunidades para todas as habilidades que sejam possíveis sejam elas físicas, cognitivas, emocionais, sociais.</p> <p>N5 - Um desafio de manter a qualidade do ensino, resgatando valores e predominando a criança como protagonista da sua aprendizagem.</p> <p>N11 - Fazer a diferença na vida do meu aluno. Dar sentido nas aprendizagens.</p> <p>N13- O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz; para isso o professor tornou-se um aprendiz permanente. Ser professor é ensinar e aprender com sentido.</p> <p>N17- Um educador uma profissão em que você ensina e aprende.</p> <p>SU1- Uma oportunidade de aprender e ensinar.</p> <p>SU15 - Aprender a cada dia. Dividir experiência.</p>	<p>Ser professor é desenvolver habilidades, propiciar que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem, com sentido, em um processo de ensinar e aprender.</p>
<p>N9 - é uma profissão, que apesar de tantos desafios, me faz sentir realmente útil.</p> <p>N14 - Um grande desafio.</p> <p>S13 - Enfrentar os desafios buscando recursos para aprimorar nossa atuação a cada dia.</p> <p>S15 - Enfrentar novos desafios.</p> <p>SU22 - Um grande desafio.</p> <p>L5 - Um desafio.</p> <p>O1 - Um novo desafio ano a ano.</p> <p>O10 - Um desafio grande, mas repleto de inovações que podem contribuir muito para o avanço na educação.</p>	<p>Ser professor é enfrentar desafios.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 27- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 18- Como você avalia a formação realizada na escola? Pontos positivos.

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
	<p>C1 - A disponibilidade da orientadora em elaborar estratégias, dinâmicas para tornar esse momento agradável.</p> <p>C2 - Equipe empenhada.</p> <p>C5 - Empenho da orientadora.</p> <p>N4 - A explicação e explanação das orientadoras</p> <p>N7 - Nossas coordenadoras estão sempre preparadas, estudam bastante e têm domínio dos assuntos tratados.</p> <p>N10 - Orientações dos OPs de forma clara e objetiva.</p> <p>N13 - As orientadoras pedagógicas estão sempre disponíveis, procuram estudar os assuntos abordados com antecedência, esclarecem nossas dúvidas, fazem sugestões de textos complementares.</p> <p>N19- As orientadoras estão sempre buscando formação e aperfeiçoamento de suas práticas.</p> <p>N26 - As orientadoras esclarecem todas as dúvidas.</p> <p>N27 - As orientadoras têm uma preocupação em trazer o material, em explicar e fazer com que todos participem.</p> <p>S10 - Os conteúdos são ótimos e bem preparados pelos formadores.</p> <p>SU10- Dedicção das Orientadoras Pedagógicas.</p> <p>SU22- As formadoras são experientes e estão sempre presentes.</p> <p>L11 - Clareza nas explicações.</p>	<p>As orientadoras se empenham, estudam, apresentam domínio do assunto abordado, esclarecem as dúvidas e procuram envolver todos nas formações realizadas na escola.</p>
	<p>C3 - Temas estudados que podem ser escolhidos pelas necessidades da unidade ou grupo de professores.</p> <p>C7 - Temas pertinentes.</p> <p>C11 - Estudos pontuais.</p> <p>N2 - Atende as necessidades da U.E.</p> <p>N5 - Temas atuais e necessários para a nossa atuação em sala.</p> <p>N17 - Temas e conteúdos bem pertinentes de sala de aula, assuntos e textos interessantes.</p> <p>N21 - Prática. Temas e assuntos interessantes.</p> <p>S6 - Temas relevantes.</p> <p>SU21 - Ótimas propostas e temas abordados.</p>	<p>Os temas das formações são pertinentes, interessantes, necessários para a atuação do professor.</p>
	<p>C6 - Abertura para conversarmos sobre o que não está bom. Diálogos entre a orientadora e professores, ambos os lados dispostos a mudar o rumo quando necessário.</p> <p>N5 - Momento rico de aprendizado.</p> <p>N6 - Muito boa, aprendemos bastante com vídeos e práticas dos colegas.</p> <p>N10 - Troca de conhecimentos.</p> <p>N12 - A formação contribui muito para a prática</p> <p>N18- Trocas de ideias e sugestões do grupo.</p> <p>N23 - As formações são boas, conseguimos refletir os assuntos e tirar dúvidas com a equipe de gestores e trocar experiências</p>	<p>Nas formações há trocas de conhecimentos, os estudos se relacionam e auxiliam a prática do professor em sala de aula.</p>

<p>entre as professoras. N24 - Positiva. N25 - Informação clara e objetiva, como facilitador na prática em sala de aula. N26- Os estudos são direcionados para a prática do cotidiano. N28 - Auxilia bastante para a nossa prática.</p>	
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 28- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 18- Como você avalia a formação realizada na escola? Pontos negativos.

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
	<p>C3 - Tempo insuficiente para estudos importantes que vêm da secretaria da educação (estipulados por eles). C10 - Muito texto, com pouco tempo de reflexão e discussão. N4 - O tempo corrido. N17 - Pouco tempo. N26 - Carga horária deveria ser maior. S3 – Tempo. S10 - Serem dois dias. Não tem espaço adequado para tal formação. SU4 - Às vezes pouco tempo para estudar tudo mais profundamente. SU5 – Falta de tempo hábil para desenvolver profundamente alguns assuntos. SU18 - Talvez o tempo. SU21- Pouco tempo para a formação. L1 - Tempo curto para o aprofundamento do tema discutido nas formações. L2 - A formação poderia ser realizada em mais dias disponíveis, pois não dá para aprofundarmos determinados assuntos/temas devido ao tempo destinado para aquela formação. L4 - Conteúdo extenso em curto espaço de tempo. Os conteúdos são muito ricos, deveriam ser trabalhados por mais tempo. L6 - Muitos assuntos para pouco tempo. L7 - Tempo limitado para desenvolver e discutir alguns assuntos. O5 - Pouco tempo para algumas formações.</p>	<p>Falta tempo para as formações que são realizadas na escola.</p>
	<p>N9 - Mais uma vez, gostaria que fosse mais voltado para prática. N20 - Mais oficinas práticas. N23 - Gostaria que tivesse oficinas de práticas. S9 - Pouco tempo para troca de experiências e preparação de materiais e aulas.</p>	<p>Faltam momentos para as trocas de práticas e confecção de materiais para uso nas aulas, nas formações realizadas na escola.</p>

<p>S18 - Falta de HTC para produções de jogos e atividades.</p> <p>SU6 - Faltam alguns HTCs destinados às confecções de materiais, brinquedos para a sala de aula.</p> <p>SU9 - Tempo para produção de materiais que poderão enriquecer a sala de aula.</p> <p>SU14- Espaço para trocas de experiências entre os professores.</p> <p>SU17- Pouco tempo para troca de experiências entre os professores.</p>	
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 29- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 19- Do que você ainda sente falta na sua formação profissional?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>C4 - De uma formação voltada para atendimento às crianças com necessidades especiais.</p> <p>C5 - De tempo para aprofundar mais os estudos.</p> <p>C6 - De não ter conhecimento suficiente na área de Educação Especial e ter que atuar como professora, com pouco conhecimento e recurso. Não dá para ser autodidata sempre.</p> <p>N13 - Mais cursos (capacitação) relacionados à inclusão e ou específicos à Educação Infantil.</p> <p>N14 - Formação voltada para inclusão. Cada vez mais os transtornos têm chegado à escola e infelizmente são poucas as formações específicas para esse fim.</p> <p>S3 - Melhor preparação para receber alunos com deficiências/síndromes.</p> <p>SS4 - Formação específica para estagiários e professoras para receber de forma digna as crianças inclusivas, que vem aumentando crescentemente.</p> <p>S5- Formação para lidarmos com alunos inclusivos.</p> <p>S7 - Formação e capacitação na área da inclusão.</p> <p>S13 - Formações específicas para trabalhar com sabedoria com as crianças inclusivas.</p> <p>S17 - Cursos específicos para inclusão.</p> <p>S18 - De cursos e palestras voltadas para as deficiências dos alunos.</p> <p>S20 - Mais assuntos voltados para a prática. Exemplo: alunos especiais.</p> <p>S21 - Formações específicas para trabalharmos e recebermos as crianças inclusivas com maior conhecimento (formação para estagiários e professores).</p> <p>SU13- Capacitação da prática na área de educação especial.</p> <p>SU14 - Práticas para serem trabalhadas com alunos especiais.</p> <p>SU16 Elucidações sobre os assuntos ligados à educação especial.</p> <p>SU18 - Como estamos em constante aprendizado, acho que</p>		<p>Os professores sentem a falta de formações sobre inclusão.</p>

<p>sentirei sempre falta de algo, no momento quero uma Pós em Educação Infantil e educação especial. SU19 - Formação na educação especial. O6- Ter tempo para realizar formações. O8- Formação para trabalhar com alunos inclusos. O10- Ter mais conhecimento para trabalhar com alunos integrados.</p> <hr/> <p>C8/ O11- A abertura do espaço para continuar os estudos. Principalmente fazer o doutorado, mas não temos permissão para nos ausentar da escola. C10 - Assuntos/temas que possamos por em prática. Exemplo: jogos. N6 - Ter mais disponibilidade para realizar outras graduações N18 - Mais cursos oferecidos em outro horário. N19 - Fazer mais cursos. N20 - S16 - Doutorado/mestrado. Ser reconhecida financeiramente. N21 - Dar continuidade e profundidade na carreira acadêmica mestrado/doutorado. N26 - pós-graduação específica para a Educação Infantil. N27 - Mais cursos para os professores, turmas quinzenais ou mensais em grupo (exemplo: PROFA), mas com a realidade de Educação Infantil. N28 - Especialização na Educação Infantil minha área atual. N29/ SU1 /SU10 /N17 - Fazer mestrado. N32 - Mais cursos gratuitos. S2 - Mais cursos, palestras. L1 - Em poder me dedicar a um mestrado em Educação Infantil. L2 - Formação em cursos práticos que considere o dia a dia em sala com todos os acontecimentos. L3 - Preparar melhor minha prática, com um mestrado ou outra graduação. L7 - Investimentos em cursos gratuitos. O5 - Tempo para estudar.</p>	<p>Os professores sentem a falta de realizar cursos, formações, mestrado, doutorado em sua formação profissional.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 30 - Participantes, pré-indicadores e indicadores: 20- Você está satisfeito com a sua profissão?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>C1 - Sou professora por opção, gosto muito de ensinar. C2 - Gosto muito de minha profissão. C4 - Gosto do que faço, trabalho com prazer. C9 - Sim amo o que faço. N1 - Sim. Estou satisfeita porque realizo e gosto da minha profissão. N4 - Sim. Sou feliz em exercer minha profissão.</p>		<p>Estou satisfeita com a minha profissão porque me identifico com ela, amo o que faço, sou professora por opção, sou feliz no que faço.</p>

<p>N6 - Sim. É um desafio a cada dia, mas amo o meu trabalho. N7- Eu me sinto realizada com a minha profissão. N9 - Apesar dos desafios, sou feliz sendo professora. N12 - Amo o que faço! N17 - Amo o que eu faço, primeiramente. N24 - Sempre amei o que faço, não saberia fazer outra coisa. N26 - Eu escolhi ser professora e me realizo quando faço a diferença na vida do meu aluno. N29 - Amo o que faço e fiz magistério por escolha e cada dia fico mais encantada com a profissão que escolhi. N32 - Amo o que faço! S1 - Gosto do que faço. S2 - Por amar minha profissão. S3 - Sou feliz no que faço. S4 - Embora seja feliz e faça o que eu amo fazer S8 - Amo o que faço S11 - Sim. Nasci para ser professora, sou feliz sendo e atuando como professora. SU3 - Ser professora foi uma questão de escolha e sou feliz por ter feito esta escolha. SU9 - Amo o que faço, [...]. SU12 - Gosto do meu local de trabalho. Sinto admiração por conseguir dar aulas. SU17 - Eu me sinto cumprindo o meu propósito. SU20 - Eu escolhi estar onde estou. L3 - Escolhi o magistério por me identificar e acreditar na profissão e seu impacto na sociedade. L4 - Orgulho em fazer parte dessa tarefa. L5 - Apesar dos desafios, gosto da profissão que escolhi. L13 - Porque sempre aprendo algo novo.</p>	
<hr/> <p>C11 - Fico muito feliz ao ver meus alunos desenvolvendo cognitiva e socialmente. N2 – [...] saber que contribuí de alguma forma para a sua formação. N5 - Tenho prazer em participar da formação dos meus alunos e contribuir para um a sociedade mais humana. N13- Sim. Sinto-me satisfeita ao ver a alegria estampada no rostinho de cada criança ao chegar à escola, e principalmente quando percebo seus avanços. N17 - Escolhi o magistério por admirar a educação e contribuir um pouco do que eu aprendi para com os alunos, na esperança de futuros bons cidadãos. N19 - Percebo que posso contribuir para a formação pessoal e social das minhas crianças, por meio do respeito, do amor e das interações, formando cidadãos melhores para o futuro. N20 - Gosto de ver o desenvolvimento de meus alunos. N22 - Ajudo a transformar vidas, desconstruo para depois construir. SU5- É gratificante poder fazer a diferença na vida de uma</p>	<p>Estou satisfeita com a minha profissão porque gosto de ver o desenvolvimento, os avanços, a formação pessoal e social dos meus alunos e posso contribuir com a aprendizagem deles, como também aprender bastante.</p>

<p>criança. SU19 - Eu me realizo ao ver meus alunos aprendendo. SU20 - Poder aprender e contribuir para o aprendizado das crianças é algo prazeroso. SU21 - É muito satisfatório o retorno que as crianças nos dão quanto ao aprendizado. SU22 - Gosto de crianças e de poder estar presente na formação delas. L7 - Em transmitir conhecimentos, porém aprendi que aprendo bastante também.</p>	
<hr/> <p>C1 - Carreira sem prestígio e desvalorizada. C5 - Mas há a desvalorização desta profissão pela sociedade. C7 – [...], mas não com a valorização e reconhecimento. S21- [...] poderíamos ser mais valorizados. E que esta valorização seja singular. SU14 - Sendo uma profissão de grande excelência, gostaria que fosse mais valorizada em nosso país. L1 - Ainda falta o reconhecimento da sociedade e dos governantes para a figura do professor. L9 - [...] por falta de valorização tanto do poder público quanto da família.</p>	<p>Não estou satisfeita com a minha profissão porque é uma carreira sem prestígio, desvalorizada.</p>
<hr/> <p>C3 - Salas superlotadas neste Município, política está acima da educação... C3 – [...] não investem em estrutura física, material (recurso pedagógico - cada escola tem que se virar), não está repondo recursos humanos. L11 - Muita cobrança em cima dos professores e pouca ajuda para o desenvolvimento das aulas, também por parte da SEC. O11 - Ideal seria a dedicação exclusiva, com tempo, espaço e material adequado/suficiente para preparação e valorização da prática e para tanto o salário obrigatoriamente tem de ser maior. Sinto-me frustrada, pois ideais e desejos não são realizados. Acabo fazendo o que é possível, não o desejado.</p>	<p>Não estou satisfeita com a minha profissão pela falta de investimentos na estrutura física, recursos humanos e salário do professor.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019)

Quadro 31- Participantes, pré-indicadores e indicadores: **2-** Conte-me um pouco sobre sua opção profissional pela área da educação.

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>Professora Elza - Na verdade eu sempre quis ser professora, a minha mãe obrigou a minha irmã a fazer magistério. Eu não, eu fui por opção. Desde pequenininha, a minha mãe era professora e eu sempre a ajudei. Eu com 12 anos, já dava aula particular [...]. Eu era pequenininha, mas essa coisa de ensinar já estava em mim.</p>		<p>A opção pela área da educação vem de um desejo, de um sonho, acalentado desde a tenra idade.</p>
<p>Professora Cristina - Na verdade eu sempre desejei ser professora,</p>		

<p>sempre quis trabalhar como professora. Meus pais ajudaram bastante e me incentivaram. Foi uma escolha minha, de ser professora. Foi uma primeira escolha, apesar depois de eu ter trabalhado na área do comércio também, eu decidi retornar.</p> <p>Professora Flávia - Desde pequena eu sempre gostei de criança, fui chegada à criança, sabe.</p> <p>Professora Tizuko - Desde pequena eu brincava de escolinha, tinha a minha lousa, giz. Colocava as bonecas para estudar e eu sempre pensei em ser professora mesmo. Não me via em outra profissão.</p> <hr/> <p>Professora Selma - Eu estudei apenas em escola pública. Apreendi com poucos professores, mas o que aprendi foi de fato muito importante. Desejei ensinar e ser diferente de alguns professores que conheci. Então foi assim que me interessei pelo magistério e resolvi fazer a diferença na área da educação.</p> <p>Professora Glória - Eu acho que tem muito a ver, remete muito à minha infância, aquilo de quando a gente é pequena e tem uma referência de um professor que lhe marca. Era uma professora que eu tento ser hoje para as minhas crianças. Chego até a me emocionar porque ela tem tudo a ver com o currículo, que é o cuidar e o educar. Então o acolhimento daquela professora me marcou. Ela me acolheu, ela me tratou com carinho, ela me fez crescer. Então, eu acho que foi nessa questão, essa questão emocional, de sensibilizar, de acolher, de educar. É o cuidar. Eu acho que é muito vivo. Marcou bastante.</p>	<p>A escolha pela educação se faz pelo exemplo de professores que marcaram positivamente ou negativamente a experiência estudantil.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 32- Participantes, pré-indicadores e indicadores: **3-** Por que você escolheu trabalhar na Educação Infantil?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>Professora Elza- Sempre gostei da Educação Infantil.</p> <p>Professora Flávia- Eu fui para a creche onde as crianças são bem dóceis, principalmente na idade da Educação Infantil, são mais dependentes. Elas são mais apegadas, então assim, isso eu acredito que me atraiu também. A questão do cuidado, do educar. Isso me atraiu para a creche. Creche e depois para a Educação Infantil. Porque a criança, assim, nessa idade, é mais fácil de lidar. Questão de combinados, você começa do zero, trabalhando na formação. E também o, conteúdo em si, que se trabalha na Educação Infantil, quando você lê, você não tem como não se apaixonar.</p> <p>Professora Selma - Eu gosto muito de trabalhar com eles. O retorno é mais visível e a construção do conhecimento</p>		<p>A escolha pela Educação Infantil por se identificar com os alunos desta faixa etária, por serem mais afetivos.</p>

também. Então a gente consegue nortear, planejar e verificar. Olha os avanços dele, de um mês para o outro ou de um semestre para o outro, e quanta coisa ele aprendeu. Eu acho que a Educação Infantil, no fundamental, me deixa mais sensível, então eu consigo pensar mais, até um abraço, um carinho, eu acho que as crianças mudam. Por eu trabalhar na Educação Infantil eu acho que acabo sendo um pouco mais sensível. A gente precisa se chegar a criança, até a forma de conversar e falar.

Professora Glória - Justamente referente a esta questão da afetividade. Eu queria marcar outras crianças como ela me marcou. Eu me identifico muito com as crianças menores porque existe muita pureza, existe muita confiança. Ainda não foram corrompidas pelo mundo, pelo que, né, nesse contexto, elas estão lá para explorar. Elas confiam, elas acreditam no que você fala. Elas se colocam na prática, elas se socializam, elas trazem muito de casa. Então, eu aprendo muito com elas e eu vejo que eu toco um pouquinho, cada uma do meu jeito. Eu acho que é mais isso: essa identificação com as crianças.

Professora Tizuko - De acordo com os estágios que eu fiz na Educação Infantil e Ensino Fundamental eu me identifiquei mais com as crianças desta fase, da Educação Infantil, principalmente de 3 a 4 anos.

Professora Elza - Quando eu tive meus filhos eu queria colocá-los na rede pública, na creche pública, mas eu queria estar junto com eles. Fui para a Educação Infantil para eu poder matar dois coelhos, até porque para você, quando você está dando aula na escola, a vaga do filho é garantida. Eu fui para a creche para garantir a vaga da minha filha. Então, eu fui porque gostava, porque eu já tinha trabalhado outras vezes na Educação Infantil. Também pela questão da renda eu não conseguiria vaga, mas quando você dá aula você consegue.

Professora Cristina - Foi até pela ocasião de quando eu fui efetivada, a minha filha tinha 4 anos, então eu tinha a opção de escolher entre a Educação Infantil e o Fundamental, aí eu optei pela Educação Infantil por ser essa faixa etária, aí eu fiz uma ótima escolha.

A escolha pela Educação Infantil por conciliar a maternidade à vida profissional

<p>da idade, o que trabalhar. Tem um documento já pronto que orienta que te norteia. Assim, eu acho fácil. Eu acho que isso aí já te dá um norte. Como você trabalhar...</p>	<p>A facilidade de trabalhar na Educação Infantil pelas trocas de experiências com as colegas de trabalho.</p>
<p>Professora Flávia – [...]. Então, baseado na experiência de outras amigas, experiência da orientação [...] a questão da convivência, das amigas, das colegas de trabalho, de estar escolhendo os mesmos projetos [...].</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 34 - Participantes, pré-indicadores e indicadores: 4b- Fale-me das dificuldades na sua atuação como professor na Educação Infantil.

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>Professora Elza – [...] o poder público se isentou muito de tudo. Tudo virou responsabilidade do professor [...]. Porque se já houvesse na escola uma estrutura preparada, pronta, não é? [...]. Então, quando você abre lá, por exemplo, os próprios, proposta curricular para o berçário, que foi elaborado pela própria Prefeitura, lá já tem uma lista de coisas, de jogos que teriam que ter e acho que isso não deveria ser o professor que tem que correr atrás. Se na própria proposta curricular do Município diz que no infantil I eu tenho que ter o jogo lig lig, a Prefeitura tinha que comprar e mandar</p> <p>Professora Glória – [...] no caso da minha escola, é uma escola nova, que ainda não tem recursos suficientes. Então, às vezes, falta alguma coisa que impede que a gente faça um trabalho mais elaborado, que propicie uma vivência mais significativa para a criança. Às vezes um passeio para conhecer, em virtude disto, da falta de recurso.</p>	<p>Professora Cristina – [...] é a ausência dos pais, de estar por dentro do que acontece com o filho, de procurar saber de como que o filho está se desenvolvendo, é, como que ele está no geral, muitos pais são ausentes [...].</p> <p>Professora Glória - E a dificuldade essa questão que eu vejo que algumas famílias não entendem o papel do professor na Educação Infantil. Então, eu percebo, volta para aquela questão da desvalorização. A desvalorização do papel do professor. Aí chegam lá. Ah não filho, vou deixar na escolinha, porque o meu filho vai brincar o dia todo. Não tem esse entendimento. Que por trás daquele brincar existe uma proposta, na qual a criança vai ressignificar, ou seja, tem uma intencionalidade. Não é o brincar só por brincar. O brincar livre faz parte e é supervalorizado na nossa rede, mas existe o brincar que é direcionado, o qual o professor é curador, é mediador, faz com</p>	<p>Dificuldade de atuar na Educação Infantil porque o poder público se isenta de sua responsabilidade com os recursos para as aulas.</p> <p>Dificuldade de atuar na Educação Infantil pela ausência dos pais na escola e falta de valorização do trabalho desenvolvido pelos professores.</p>

<p>que a criança reflita, que ela construa, e que ela vá se desenvolvendo em cada fase né? De acordo com a sua maturidade, com o seu tempo.</p> <hr/> <p>Professora Flávia –[...] é a questão de quantidade de alunos em sala de aula, que eu acho que é muito para o professor sozinho. Eu acho, assim, que se reduzisse a quantidade de alunos de sala de aula, eu acho que o qualitativo seria melhor.</p> <p>Professora Selma – [...] é a sala numerosa. Então a gente tem que, por exemplo, eu sou professora que não tem auxiliar nenhum. Agora eu estou com 31 alunos, eu estava com 32 até recentemente. Então para você trabalhar com 31 crianças tem que ter um jogo de cintura, uma habilidade diferenciada, porque cada um é de um jeito, cada família é de um jeito. Então acho que a minha maior dificuldade é uma sala numerosa.</p> <p>Professora Tizuko - As dificuldades é o número de crianças em sala de aula. Acho que eu não consigo atender como eu gostaria de dar atenção maior para cada uma delas, como eu poderia dar se o número fosse menor</p>	<p>Dificuldade de atuar na Educação Infantil pela grande quantidade de alunos por sala.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 35- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 5- Quais as fontes de aprendizagem que você busca como subsídio para a sua docência?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>Professora Elza - Faz tempo que a gente não recebe uma formação que mude uma perspectiva, uma forma de ver as coisas. Já tive formações aqui, que me ajudaram muito, tipo, como ver o desenho infantil, como trabalhar esse processo de criação, o percurso criador. Já tive uma formação que mudou a minha forma de ver a arte na Educação Infantil, mas faz tempo, faz tempo. De, sei lá, quando que eu tive essa formação de arte? Foi há oito anos. Então, a forma como eu vejo o trabalho de matemática, foi há dez anos. Entendeu? Então, de um tempo para cá a formação em serviço de HTC foi muito ruim, muito truncada e coisas, assim, que eu vi em outra escola, que lá se aplicava e que tinha um sentido e que aqui já não tem esse mesmo sentido.</p>		<p>Formações em HTC de anos anteriores como subsídio para a docência</p>
<p>Professora Cristina - Então ano passado eu fiz o curso de pós-graduação, eu fiz pedagogia. Esse ano eu estou iniciando o curso de gestão e orientação educacional... e faço os cursos <i>online</i>, faço os seminários que a rede mesmo oferece.</p>		<p>Os professores procuram subsídios para a docência realizando graduação, pós-graduação, leituras, cursos.</p>

Professora Selma – [...] eu gosto bastante de me atualizar. Então uma das fontes atuais é a BNCC, mas eu gosto muito de Vygotsky. Gosto bastante de Paulo Freire, Jean Piaget, são as linhas que eu vou caminhando. Eu, sempre em dúvidas eu recorro lá nos meus livros também. Gosto muito da Délia Lerner, sabe, que ela fala muito sobre a questão da leitura, de a gente propiciar tanto para as crianças pequenas quanto para as crianças maiores, a questão do conto, do conto, ler por prazer, dos procedimentos de leitura, eu amo de paixão, eu acho que é nesse caminho aí.

Professora Glória - Eu procuro conhecer e sempre vejo os artigos que saem na Nova Escola, até porque é uma fonte bastante trabalhada dentro dos HTCs. O tempo de creche eu acho que é um site bem interessante. E o curso de formação continuada, que eu acho que a gente tem sempre que, não deve deixar a nossa formação à mercê do outro, à mercê da nossa secretaria, à mercê, eu acho que tem que partir da pessoa, do profissional enquanto é, correr atrás dessa formação né? Claro que a gente, eu como qualquer outro profissional gostaria que a Prefeitura, ela investisse mais. Mas, também eu não posso me manter estática e ver tudo está mudando, as práticas estão mudando, o currículo está mudando e eu continuo batendo na mesma tecla. Então eu tenho que me formar, eu tenho que me aperfeiçoar, então eu tenho que saber que nada sei. Tenho que correr atrás. Então estou sempre aberta, faço o PROFA e o curso de especialização de alfabetização e letramento. Além dos cursos de formação pessoal, que é o curso que fiz no ano passado, me fugiu o nome.

Professora Tizuko - Através dos cursos que são oferecidos pela rede e pela internet, de acordo com o tema eu me inscrevo e tento buscar novas fontes de aprendizagem para estar agregando na profissão, pela internet e presencial.

Professora Cristina - Procuo estudar os documentos, as propostas, o berçário, a BNCC agora no momento, que a gente está estudando mais a fundo.

Professora Flávia - Eu procuro documentos norteadores. Eu procuro, na escola tem o “marcas”. Foi a primeira coisa quando eu cheguei para lá, eu fui dar uma olhada no “marcas”. Pedi ajuda às colegas, também. E peguei alguns documentos. Fui olhar Nova Escola.

Estudo dos documentos norteadores do nível trabalhado como subsídio para a docência.

uma ampliação de conhecimento.	
--------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 37- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 7- Quais ações você acredita realizar na sua atuação profissional que fazem a diferença na busca de uma docência significativa?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>Professora Elza - Eu acho que o ambiente influencia muito. Quando você tem um ambiente que estimula a aprendizagem, que estimula a mudança, que estimula a fazer as coisas diferentes, a gente se contamina com isso e o contrário também. Então, hoje, eu acho que a esse ambiente que a gente está é muito colaborativo. Eu vejo as pessoas, elas partilham ninguém aqui quer brilhar sozinho. Então, aqui eu não vejo isso. Isso eu acho muito legal. As pessoas dividem o material, dividem ideias, dividem conceitos, dividem tudo, isso é muito gostoso. Você encontra parcerias para você fazer as suas coisas. A gente divide, a gente partilha. Então, isso, além de ficar mais leve fica mais gostoso.</p> <p>Professora Selma - Eu acho que o diálogo sempre é uma das opções que a gente precisa ter. Se eu tenho uma, se eu converso com a minha equipe gestora, com a minha equipe de professores, por exemplo, hoje eu fico responsável pela sexta cultural na escola[...]. Outra, acho que é a ação profissional mesmo[...]. Eu estou trabalhando como professora e preciso ter uma postura diferenciada. Eu acho que estas posturas, elas vão modificar muitas coisas na escola.</p> <p>Professora Tizuko - Acredito na atualização dos estudos, a troca de experiência com os parceiros da escola e a gente entender quais os objetivos que a gente deve alcançar, de acordo com a faixa etária que a gente trabalha.</p> <hr/> <p>Professora Cristina - O que torna significativo é quando o professor, ele busca primeiramente o cuidar da criança. Eu acho que o cuidar, o cuidado, ele é primordial, porque isso vai envolver todo o bem-estar dela durante todo aquele período que ela vai ficar na escola e vai refletir depois, também, na família. Eu acho que o respeito, a forma que a criança é, respeitar o que ela é, o que ela traz consigo, todo o jeitinho dela ser, dela estar ali naquele ambiente, eu acho que tudo isso precisa ser valorizado...</p> <p>Professora Flávia - Tem a questão das intervenções. As intervenções pedagógicas são interessantes. É o professor</p>		<p>Na busca da docência significativa as ações, da partilha com os colegas, o estímulo do ambiente, o diálogo e a atualização dos estudos fazem a diferença.</p> <p>Na busca da docência significativa, buscar cuidar primeiramente da criança, as intervenções de acordo com as ações das crianças e a escuta ativa fazem a diferença.</p>

<p>estar atento às ações das crianças. Por exemplo, eu estou no diversificado, mas eu fico atenta às ações delas, para ver se precisam de alguma intervenção. Não deixar passar batido, não deixar passar sem intervir. Porque tem coisas que necessitam de intervenção. Às vezes, o olhar atento, até lhe direcionar ao próximo semestre ou o que você tem que fazer. É como se você visse a sala lhe pedindo socorro. Se a criança esteve precisando de alguma coisa. Estar atenta às falas das crianças.</p> <p>Professora Glória - Eu acho que acima de tudo é escutar as crianças. É observá-las enquanto um ser que traz, traz de casa, tem pré-conhecimentos. Então ela se socializa, ela demonstra interesse. Então é nessa questão de estar sempre com a escuta ativa para poder contemplar um planejamento que desperte o interesse, que aguace essa curiosidade, que a criança, ela, seja capaz de construir, se socializando, experimentando, manipulando, explorando novas formas. Então é mais dentro dessa perspectiva de valorização da criança.</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 38- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 8- Você considera que as ações da formação em HTC contribuem para o seu desenvolvimento profissional como docente? De que forma?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>Professora Cristina – Sim. Quando a gente está ali aberta para aprender tudo o que é passado, é valorizado. Eu não estou falando isso só de [...]. É uma coisa que eu trago da minha experiência. Até eu saí do HTC agora, eu vim falando assim, ah meu Deus [...]. Você pensa [...]. Presta tanta atenção. Nossa [...] A gente fica ali horas ali, mas eu acho que é tudo para o crescimento profissional [...] quando a gente sabe valorizar, a gente aprende mais.</p> <p>Professora Flávia - Eu acho que sim porque a formação integralmente é um norte para a gente [...] quando você faz HTC, o HTC é bem direcionado. Ele já tem uma intencionalidade. Então, assim, fica bem clara para você a questão da sua prática, fica bem claro.</p> <p>Professora Selma - Ah, contribuem, com certeza! Eu acho que primeiro ela vai ampliar o meu conhecimento, a gente consegue fazer os agrupamentos, ali a gente vai intermediar das nossas vivências. Então a gente trabalha a partir das experiências que a gente consegue contribuir, também, ali no momento [...]. Eu consigo entender o que acontece na minha escola entender os documentos e entender mais sobre a criança.</p>		<p>As ações em HTC contribuem para o desenvolvimento profissional do docente à medida que haja abertura e valorização por sua parte, ele dá um Norte e esclarece a prática, amplia os conhecimentos.</p>

<p>Professora Glória - Sim, à medida que na formação, nos nossos encontros são trabalhados temas atuais. Agora mesmo a mudança no currículo, na base curricular nacional da Educação Infantil. Eu acho que permite que a gente sempre esteja refletindo sobre as práticas, não se acomode troca. Existe essa troca entre as colegas naquele momento. Então é uma forma que só ajuda a exercer e executar uma docência significativa.</p> <p>Professora Tizuko - Sim, eu acho que contribui, pois através dos estudos a gente norteia o trabalho e ajuda o professor a direcionar quais os objetivos têm que ser alcançados e juntos a gente traça uma meta para atingir na sala de aula.</p> <hr/> <p>Professora Elza - Eu vou ser muito franca, hoje eu acho que não. Acho muito fraco o HTC que a gente tem. Se a gente pensar, por exemplo, o trabalho que a gente passou do estudo da BNCC e você me pergunta o que eu aprendi. Eu vou falar, sinceramente, eu não aprendi nada. Muito pouco, muito pouco mesmo. Por quê? Porque eles desenvolveram uma estrutura de ensino que era para ser legal, para o pessoal não reclamar. Então eles ficaram só fazendo dinâmica de grupo. Só que não tem aprendizagem, não tem aprendizagem se você não tiver fundamentação teórica. Tem que ler, tem que ler, você tem que ir a fundo, por mais que a gente reclame.</p>	<p>As formações de HTC precisam de embasamento teórico para refletir sobre a prática em sala de aula.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 39- Participantes, pré-indicadores e indicadores: 9- O que você considerou de significativo na formação sobre a Base Curricular Nacional para a Educação Infantil? Por quê?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>Professora Elza - O conhecimento que eu tive da base foi muito superficial para eu conseguir ter argumentos para lhe responder esta pergunta, embora a gente tenha ficado o sei lá quantas horas brincando de dinâmica de grupo. É a mudança de nomenclatura, de crianças de creche de 0 a 3 para crianças bem pequenas. Então acho que é um ganho, como foi um ganho o referencial, mas não sei se aqui se ganha muito porque aqui o pessoal já faz um trabalho bom. Eu não sei o que vai agregar tanto, porque até agora a sensação que eu tive é que mudou a nomenclatura. Porque até durante a nossa formação eles falam: ah gente, mas isso vocês já fazem, mas isso não é novidade, ah isso vocês já fazem, entendeu? Parece que para a gente ficou meio que “choveu no molhado”.</p>		<p>Formação da BNCC superficial, apenas com mudança de nomenclatura.</p>

Professora Cristina - O que eu mais considero, com certeza, o que eu acho o ponto chave é os direitos das crianças, o brincar, o conviver, o explorar, o experimentar, o participar. Eu acho que quando o professor, ele tiver a consciência de todos esses direitos e buscar a fundo e trabalhar isso no dia a dia, eu acho que vai ser. É o ponto chave dessa nova BNCC que está aí

Professora Selma - Significativo: a questão da criança, a gente não ver mais a criança, por exemplo, eu vou trabalhar aquele eixo no currículo, não. Vê que um vai interdisciplinar com o outro, vai estar ligado com o outro. A gente consegue repensar o currículo, de envolver tanto a comunidade, mas também a criança nessa interdisciplinaridade e abrir o leque né. Então, eu acho que veio para desmistificar mesmo isso, de ampliar mesmo o seu olhar e você renova. Tal eixo ou referência que eu trabalhava antes, não, não preciso fazer isso, não preciso só fechar, olhar só matemática não. Eu posso envolver as crianças nas diversas atividades sem ficar ali, nossa, este é só aquele momento. Mas eu quero dizer assim, que o currículo veio para mostrar ao professor que ele precisa ter aquele Norte, mas assim, ele vai, junto com a matriz curricular, ele vai ampliar na visão. Eu não preciso ficar naquele micro, posso ampliar a visão.

Professora Glória - É justamente a questão da criança como protagonista, o professor como curador e o ensino voltado para contemplar os campos de experiência. Porque a criança passa a ser o centro do processo e aprendizagem. O professor como papel de curador, é aquele que está mediando, que está sempre impulsionando, aquele que está instigando a curiosidade do aluno. Está fazendo com que ele desperte que ele veja, que ele explore, que ele troque. Essa questão do desenvolvimento do passo a passo, respeitando o tempo da criança também, eu acho que é bastante desafiador. Mas eu acho que é bem interessante sair do comodismo e passe a ser uma coisa que envolve a criança, envolvente.

Professora Tizuko - O estudo dos seis direitos da aprendizagem, principalmente o direito de participar, onde os alunos podem contribuir com as suas opiniões e a gente está sempre atenta ao que os alunos podem contribuir, não só como agentes passivos, mas eles estarem participando, dando opiniões, sugerindo temas nesse contexto.

Professora Flávia - Eu acho questão um dos campos dos direitos de aprendizagem, os 6, eu acho o participar. A criança está participando o tempo todo. Aí esse novo é aquele envolvimento. Participar das coisas que estão

A formação da BNCC tem como ponto chave os direitos da criança, especialmente o direito de participar, para ampliar a visão do professor e enxergar a criança como protagonista e o professor como mediador no processo e aprendizagem.

<p>garantidas como direito de aprendizagem, a questão da participação. A criança participar na rotina da escola. Participar opinando. Participar organizando o ambiente.</p> <p>A página, mais ou menos, 51 da BNCC fala sobre a questão da transição. É a criança conhecer, assim, que eu começar na Educação Infantil no Pré II a ter uma noção o que é que ela espera do fundamental, como é o fundamental, para quando ela chegar lá não chocar tanto. Assim, eu achei que foi muito importante a BNCC garantir essa questão da transição... Porque a BNCC garantiu, então norteou o nosso trabalho. Foi uma orientação.</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 40 - Participantes, pré-indicadores e indicadores: 10- Quais os temas e aspectos que você gostaria que fossem contemplados no estudo da Base Curricular Nacional para a Educação Infantil?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicadores
<p>Professora Elza – [...]. Eu acho que a parte da concepção mesmo. A concepção, o que é, a raiz de cada coisa... O porquê? O que é que tem de diferente? Qual é o ganho que eu tenho de falar bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas, em relação à creche de 0 a 3 e Educação Infantil de 4 a 6? Por quê? É só uma curiosidade, né? Por que essa troca? Por que é mais importante mudar a nomenclatura? Porque não foi feito a esmo. Tem uma justificativa. E por que usar o termo crianças bem pequenas? Por que usar crianças pequenas? É prático isso? Não é? Enfim [...] eu quero entender o que está por trás.</p> <p>Professora Flávia – [...] os campos de experiência. Os campos têm que ficar bem claro para o professor. A questão da teoria a gente está vendo. Mas eu acho que tinha que ter prática, socialização de experiência, porque na rede, querendo ou não, mesmo sem conhecer a BNCC, tem muita gente que tem uma prática boa [...], porque a gente vai estudando os campos, mas a gente vai conhecendo também as práticas. Isso orienta, porque a gente, o ser humano, Vygotsky não fala que é com o outro mais experiente. Eu acho o conviver com pessoas, conhecer outras práticas é que amplia.</p> <p>Professora Selma - Eu acho que ainda é para mim a questão da família na escola um grande segredo ainda. Então eu acho que esse envolvimento da família, para mim, ainda é algo novo, de envolver mesmo, de trazer, de pôr o pai para participar, de estar ali junto na escola. Então eu acho que seria algo interessante se pudesse ter algo mais sobre este vínculo.</p>		<p>Trabalhar os temas: a concepção, o estudo do documento, os campos de experiência, apresentações de práticas, como propiciar o envolvimento das famílias.</p>

<p>Professora Glória - É mais a questão da prática. Como é que eu trago esses campos de experiência, como é que eu contemplo dentro do meu planejamento. Eu acho que falta mais assim, trazer práticas. Trazer boas práticas de outras escolas, que já trabalham dentro desse perfil, para que a gente se familiarize mais e tenha mais propriedade, para colocar na nossa escola. Efetivar, trazer como direito para a criança.</p> <p>Professora Tizuko - Acho que teria que estudar mais detalhado o documento, para aprofundar nos temas a serem trabalhados, e também os campos de experiência, para serem colocados em prática.</p> <p>Professora Cristina: Os temas.</p>	
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Quadro 41 - Participantes, pré-indicadores e indicador: 11- Você tem sugestões para o aprimoramento do processo de formação para os professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de sua cidade?

Participante (docente)	Pré-indicadores	Indicador
<p>Professora Elza - Primeira coisa. Acho que deveria perguntar para o professor: o que você precisa aprender? [...]. Então, vamos deixar descentralizar. Cada escola tem uma realidade.</p> <p>Professora Cristina- No meu caso, como eu trabalho com o berçário, eu acho que deveria ter formações específicas para os professores de berçário.</p> <p>Professora Flávia- Socialização de práticas, construção de jogos, de brinquedos.</p> <p>Professora Selma – [...] questão de simpósio, eu tento passar alguma coisa que eu aprendi[...]. Mas, o que eu faria atualmente seria matemática, que eu acho que é algo muito místico na Educação Infantil, que é limitado, eu vejo isso muito limitado para os professores, eles não compreendem muito o campo da matemática. Outro tema seria de pesquisas com as crianças, como a gente vai trabalhar agora em Natureza e Sociedade. Eu acredito também, que os professores têm muita dificuldade nesse campo de experiência, vamos dizer assim, da questão da pesquisa. Ser um pesquisador, mas também envolver as crianças no processo de uma pesquisa.</p> <p>Professora Glória - Investimento em formação continuada seja em mestrado ou doutorado. Eu acho que enriquece. Formam um profissional mais qualificado, mais bem resolvido, mais focado no seu trabalho.</p>		<p>Para aprimorar a formação dos professores de Educação Infantil deveria abordar o que ele precisa aprender, ter formações específicas por nível, haver socialização da prática, construção de jogos e brinquedos, trabalhar o campo da matemática e os campos de experiência, investir em formação continuada no mestrado e doutorado, além do apoio aos professores com alunos inclusos.</p>

<p>Professora Tizuko - Eu sugiro mais apoio aos professores que tem alunos inclusos, dando suporte para cada professor em sua realidade em sala. Pois muitas vezes os assuntos são genéricos e, na sala de aula mesmo, o professor fica perdido, sem apoio. Eu acredito nisso, esse apoio diretamente pra cada professor.</p>	
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

4.4.3 Análise e Discussão dos Núcleos de Significação

Dando continuidade ao processo de análise e construção de caminhos em direção à constituição dos Núcleos de Significação, levou-se em conta o desenvolvimento sócio-histórico pelo qual as professoras constroem a sua subjetividade. Foram sistematizados os núcleos de significação, a partir da aglutinação dos indicadores, em suas semelhanças ou contradições, em um primeiro momento. Em um segundo momento, a análise, a compreensão e a apreensão do conteúdo da fala das professoras são articuladas com as informações que podem estar intrínsecas ou não reveladas com clareza.

Os Núcleos de Significação compreenderam as significações da docência, construídas e compartilhadas pelas professoras a partir da participação em formação continuada.

A construção dos Núcleos de Significação é descrita pelos autores e apresentada em seguida:

[...] um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito. Assim, o caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que, partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 70).

Foram realizadas as análises das entrevistas e perguntas abertas dos questionários separadamente. No tratamento dos relatos e registros, identificou-se o conjunto de pré-indicadores e, no conjunto do material, houve a junção de situações específicas agrupando-as na construção dos indicadores.

Na etapa de constituição dos Núcleos de Significação, houve a necessidade de recorrer novamente ao procedimento de escolha dos pré-indicadores e indicadores com outro ponto de vista, a fim de ter uma visão do processo em sua totalidade.

A seguir, apresenta-se como foram constituídos os Núcleos de Significação:

Quadro 42 - Indicadores e Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser professor por amor à profissão, realização profissional e sonho alcançado. 2. Ser professor contribui para a transformação da sociedade, formação de novos cidadãos, um Brasil melhor, acreditar que a educação pode mudar a vida das pessoas. 3. Ser professor é enfrentar desafios. 4. Estou satisfeita com a minha profissão porque me identifico com a profissão, amo o que faço, sou professora por opção, sou feliz no que faço. 5. A opção pela área da educação vem de um desejo, de um sonho, acalentado desde a tenra idade. 6. A escolha pela educação se faz pelo exemplo de professores que marcaram positivamente ou negativamente a experiência estudantil. 7. A escolha pela Educação Infantil por se identificar com os alunos desta faixa etária, por serem mais afetivos. 8. A facilidade de trabalhar na Educação Infantil pela identificação com a faixa etária. 9. A facilidade de trabalhar na Educação Infantil pela presença da família e o maior respeito desta para com o professor. 10. A escolha pela Educação Infantil por conciliar a maternidade à vida profissional. 11. Na busca da docência significativa, buscar cuidar primeiramente da criança, as intervenções de acordo com as ações das crianças e a escuta ativa fazem a diferença. 12. A escolha pela educação se faz pelo exemplo de professores que marcaram positivamente ou negativamente a experiência estudantil. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opção pelo magistério.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Não estou satisfeita com a minha profissão porque é uma carreira sem prestígio, desvalorizada. 2. Não estou satisfeita com a minha profissão pela falta de investimentos na estrutura física, recursos humanos e salário do professor. 3. Os professores sentem a falta de realizar cursos, formações, mestrado e doutorado em sua formação profissional. 4. Dificuldade de atuar na Educação Infantil porque o poder público se isenta de sua responsabilidade com os recursos para as aulas. 5. Dificuldade de atuar na Educação Infantil pela ausência dos pais na escola e falta de valorização do trabalho desenvolvido pelos professores. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Dificuldades e desafios da docência.

<p>6. Dificuldade de atuar na Educação Infantil pela grande quantidade de alunos por sala.</p> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. As orientadoras se empenham, estudam, apresentam domínio do assunto abordado, esclarecem as dúvidas e procuram envolver todos nas formações realizadas na escola. 2. Os temas das formações são pertinentes, interessantes, necessários para a atuação do professor. 3. Nas formações há trocas de conhecimentos, os estudos se relacionam e auxiliam a prática do professor em sala de aula. 4. Na busca da docência significativa, as ações da partilha com os colegas, o estímulo do ambiente, o diálogo e a atualização dos estudos fazem a diferença. 5. A facilidade de trabalhar na Educação Infantil pela fundamentação teórica oferecida pela rede. 6. A facilidade de trabalhar na Educação Infantil pelas trocas de experiências com as colegas de trabalho. 7. As ações em HTC contribuem para o desenvolvimento profissional do docente à medida que haja abertura e valorização por sua parte, ele dá um Norte e esclarece a prática, amplia os conhecimentos. 8. Os professores procuram subsídios para a docência realizando graduação, pós-graduação, leituras, cursos. 9. Estudo dos documentos norteadores do nível trabalhado como subsídio para a docência. 10. Para aprimorar a formação dos professores de Educação Infantil deveria abordar o que ele precisa aprender, ter formações específicas por nível, haver socialização da prática, construção de jogos e brinquedos, trabalhar o campo da matemática e os campos de experiência, investir em formação continuada no mestrado e doutorado, além do apoio aos professores com alunos inclusos. 11. Ser professor é estudar, pesquisar, aperfeiçoar-se, ser aprendiz e formar-se constantemente, unir teoria à prática. 12. Ser professor é desenvolver habilidades, propiciar que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem, com sentido, em um processo de ensinar e aprender. 13. Estou satisfeita com a minha profissão porque gosto de ver o desenvolvimento, os avanços, a formação pessoal e social dos meus alunos e posso contribuir com a aprendizagem deles, como também aprender bastante. <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta tempo para as formações que são realizadas na escola. 2. Faltam momentos para as trocas de práticas e confecção de materiais para uso nas aulas, nas formações realizadas na escola. 	<hr/> <p>3. A Formação Continuada propicia novas aprendizagens.</p> <hr/> <p>4. A formação em serviço e sua repercussão na docência.</p>
---	--

<ol style="list-style-type: none"> 3. Os professores sentem a falta de formações sobre inclusão. 4. A formação continuada em HTC sobre o estudo do “brincar” teve maior influência na docência. 5. A formação continuada em HTC e a complementação com cursos que problematizam a prática pedagógica. 6. Formações em HTC de anos anteriores como subsídio para a docência. 7. As formações de HTC precisam de embasamento teórico para refletir sobre a prática em sala de aula. 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. A formação da BNCC tem como ponto chave os direitos da criança, especialmente o direito de participar, para ampliar a visão do professor e enxergar a criança como protagonista e o professor como mediador no processo e aprendizagem. 2. Trabalhar os temas da BNCC: a concepção, o estudo do documento, os campos de experiência, apresentações de práticas, como propiciar o envolvimento das famílias. 3. Formação da BNCC superficial, apenas com mudança de nomenclatura. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. A formação continuada sobre a BNCC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados da pesquisa de campo (2019).

Ao realizar o exercício de análise das significações que as professoras da Educação Infantil atribuem à docência, a partir da formação continuada em que participam, foram apresentados os seguintes núcleos de significação:

1. Opção pelo Magistério.
2. Dificuldades e Desafios da Docência.
3. A Formação Continuada propicia novas aprendizagens.
4. A Formação em Serviço e sua Repercussão na Docência.
5. A formação Continuada sobre a BNCC.

4.4.3.1 Opção pelo Magistério

O Núcleo de significação 1 foi fundamental para compreender, “[...] construir e criar zonas de inteligibilidade sobre as significações construídas pelos professores sobre suas experiências e modos de agir, suas crenças, valores etc.” (ARANHA, AGUIAR, 2018, p.182).

Para iniciar as reflexões a respeito da profissão a ser exercida pelo professor, destacamos que o desenvolvimento humano é construído a partir das interações sociais, na

convivência com os modos de ser, agir e pensar estabelecidos nas relações com o meio e com as pessoas com as quais o indivíduo convive. Nesse processo, a linguagem tem o papel de mediação nas relações.

Diante dos relatos, confirmamos que as professoras consideram a docência como essencial para o desenvolvimento dos alunos, uma possibilidade de mudança de trajetória de vida, bem como uma oportunidade de formação e transformação dos alunos como pessoas e futuros profissionais. Portanto, o foco está na ação social para a transformação da vida do seu aluno (IMBERNÓN, 2017).

Vigotski (2001) contribui para essa discussão ao destacar o papel da escola, consequentemente dos educadores, ao levar em conta os processos de desenvolvimento dos alunos. Para a Psicologia sócio-histórica, este processo de escolha implica em uma decisão que é social, assim como histórica, ao pautar a formação docente na experiência social acumulada pela humanidade.

No registro de algumas professoras, a docência está intrinsecamente atrelada ao desenvolvimento humano de seus alunos, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, que tem os seus direitos e deveres garantidos. De acordo com seus princípios, a LDB, em seu artigo 29 (BRASIL, 1996), confirma o trabalho para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a proposta curricular vai além dos conceitos e procedimentos, e aborda valores e atitudes.

Ser professor é poder preparar novas crianças para um futuro melhor (C11).

Ser professor significa poder contribuir efetivamente para formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e principalmente felizes (N7).

Na pesquisa de Aranha e Aguiar (2018, p.184), confirma-se a influência dos valores da sociedade na fala das professoras ao expor a ruptura da divisão entre “[...]objetivo e subjetivo, externo-interno, indivíduo-sociedade, permitindo que nos aproximemos das zonas de sentido constituídas pelos sujeitos[...]”, em que as escolhas pessoais estão incorporadas de fatores sociais.

Ser agente transformador e formador de pessoas críticas e reflexivas (N22).

Esperança no futuro (N16).

Fazer o mundo melhor. Eu acredito que para ter uma vida com qualidade, começa com a educação, sem isto não há transformação (N26).

Ter uma oportunidade de fazer a diferença no mundo (S5).

Ser mediador no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Motivo de orgulho (L8).

Isso posto, em sua Educação Infantil, o docente realiza a mediação dos conhecimentos historicamente produzidos, impregnados por valores da sociedade, que servirão de apoio no processo de ensino dos alunos.

É possível inferir, a partir do relato abaixo, que a concepção da docência é retratada na responsabilidade de assumir uma profissão com o compromisso de contribuir com a formação humana. A professora reconhece a importância do seu papel na formação de seus alunos.

Ser professor significa ter uma profissão, que apesar de tantos desafios, me faz sentir realmente útil. Para mim, é importante trabalhar com algo que faz sentido, que nos traz a possibilidade de transformar o mundo, mesmo que seja o mundo de apenas uma criança (N9).

Ao acreditar no potencial da sua profissão, como pode ser visto acima, a professora exime-se de uma visão assistencialista, de preparação dos alunos para a vida, mas sim inferir na realidade em que atua. Pessoa et al. (2017) ressaltam que a aprendizagem antecede ao desenvolvimento.

Assim, o sujeito constrói os sentidos pessoais, a sua ação e a sua interação, de acordo com os significados vivenciados em seu grupo social.

A seguir, há o registro de falas antagônicas das professoras, uma com a visão de afinidade na função a ser exercida, contrapondo-se à outra com a visão prática, voltada para fatores financeiros, independente da empatia em relação à função exercida: Minha vida! (S8) Estabilidade (S9). É possível reportar-se ao questionário no tocante à principal razão que levou as professoras a optarem por esta carreira e ver que a minoria optou pelo fator de maior possibilidade de emprego e a maioria optou pela identificação com a carreira. Portanto, percebe-se que a docência é firmada pela afetividade. Dessa forma, essa questão é confirmada pelas análises que expõem que todas as professoras são mulheres, a maioria casada e com filhos.

A seguir, são agrupadas as falas das professoras que apresentam a visão romântica da docência, que é permeada por mudança de atitude e de comportamento na vida do seu aluno. Consequentemente, a própria docência é entendida como uma ação de doação ao próximo.

O afeto é retratado nas respostas das professoras ao utilizarem os termos “vocação”, “sonho”, “amor”, “propósito”, “sentido” e “missão” para darem sentido à escolha que

fizeram pela docência. Diante disso, destaca-se que é por meio da afetividade que a atuação docente é humanizadora e o professor é o agente transformador que exerce a sua autonomia de forma ética e construtiva e aprende com os alunos (FREIRE, 2017). Desse modo:

Ser professor é uma vocação, doar o tempo todo. As famílias estão cada vez mais desestruturadas (N6).
 A minha profissão é a realização de um sonho (SU6).
 Ser professor é ter alcançado um sonho profissional, pois sempre desejei atuar na rede municipal (NS1).
 Amo o que faço e fiz magistério por escolha e cada dia fico mais encantada com a profissão que escolhi (N29).
 Eu me sinto cumprindo o meu propósito (SU17).
 Dar sentido a minha vida e ter esperança que com essa minha missão eu possa dar mais motivos para uma criança tornar-se um cidadão de bem e que tenha alternativas boas em sua vida, acredito na Educação Infantil porque é nesta fase que se constrói o caráter do cidadão (SU18).
 Ser professor é missão, amor pela profissão (S10).
 Ser professor é amar o que faz e estar disposto a enfrentar novos desafios (C4).

As emoções estão ligadas às ações das professoras enquanto estas mostram que estão afetivamente envolvidas na profissão que escolheram. Nesse sentido, Pessoa et al. (2017) destacam a importância da formação docente e do conhecimento teórico para que o professor não seja apenas um cuidador.

No relato a seguir, pode se observar que o magistério ainda é visto como um sacerdócio, conforme disposto na história da Educação Infantil, e não como profissionalidade: “Tenho orgulho em ser professora. Amo o que faço, o vínculo que tenho com os alunos e o comprometimento com a minha missão.” (SU6). Tomar o trabalho docente como missão contribui para a desvalorização da profissão, visto que um missionário oferece o seu trabalho e o seu tempo, sem necessitar qualificar-se para executar a sua missão.

Entretanto, a história mostra o processo de mudança, em que os profissionais da Educação Infantil trabalham de forma intencional, priorizando o educar e o cuidar. Imbernón (2011) enfatiza que a reflexão sobre a sua atuação como profissional ajuda o professor a enxergar os interesses ocultos à educação e à realidade social.

Freire (2017, p.142) retrata a docência como prática exclusivamente humana, portanto, a educação não pode ser tomada como uma “[...] experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.”.

Seguindo esse pensamento, Silva e Davis (2016) esclarecem que para entender o ser humano referente aos sentidos da formação continuada e sua repercussão na docência, é importante analisar o movimento dialético de sua relação com o meio social, assim a afetividade faz parte da integralidade deste sujeito.

Nascimento (2017), por sua vez, acrescenta a importância de se promover uma formação continuada de maneira humanizada aos profissionais que trabalham com crianças pertencentes à educação básica, portanto, reflete um início do processo de humanização.

A fala da professora abaixo retrata a importância da profissão para a sua vida. Observa-se que a docente está satisfeita com as suas escolhas como na colocação a seguir: “Desde pequena eu brincava de escolinha, tinha a minha lousa, giz. Colocava as bonecas para estudar e eu sempre pensei em ser professora mesmo. Não me via em outra profissão.” (Professora Tizuko). Com base na fala da professora, toma-se a visão de Aranha e Aguiar (2018) quando afirmam que, na análise dos processos pessoais, a professora torna visível os processos sociais e culturais, os processos de expressões subjetivas da sociedade.

Nesse mesmo pensamento, apesar de afirmar que a escolha da profissão foi pessoal, a professora Elza conviveu com mãe e tia professoras e teve a influência delas em sua decisão. Desde criança, observou a prática docente em sua casa, o que a direcionou a exercer esta profissão.

Na verdade, eu sempre quis ser professora, a minha mãe obrigou a minha irmã a fazer magistério. Eu não, eu fui por opção. Desde pequenina ajudei a minha mãe professora. Então eu sempre fiz os cartazes. [...] A minha escolha profissional foi consciente. Eu quis ser professora, eu gostava desde pequenina. Eu com 12 anos, já dava aula particular. [...] essa coisa de ensinar já estava em mim (Professora Elza).

Na intenção de compreender os vários determinantes apontados na fala da professora Elza, recorreremos ao entendimento expresso por Leontiev (1978), pois, ao estudar a atividade humana, ele enfatiza que esta está integrada às relações do sujeito com o mundo, em sua natureza objetiva (social) e subjetiva (interna).

A partir da referência de Aranha e Aguiar (2018), ao estudar o processo dos sentidos e dos significados realizados na fala da professora, tem-se a clareza da movimentação entre o social e o individual, entre o interno e o externo, o objetivo e o subjetivo.

Para a Psicologia sócio-histórica, o processo de escolha do professor implica em uma decisão que é tanto social e histórica, como singular e objetiva.

As experiências vivenciadas na infância e no ambiente familiar influenciam escolhas futuras, mesmo que se pense que isto não ocorreu. O Quadro 13 traz informações que corroboram com esse sentido, pois apenas 9 professoras apontaram a influência da família como o principal motivo por terem optado pelo magistério. O ser humano, na perspectiva sociocultural, constrói a sua identidade a partir de suas experiências e estas repercutem nas escolhas realizadas pelo sujeito como, por exemplo, no relato a seguir: “E foi uma escolha minha, de ser professora. Foi uma primeira escolha, apesar depois de eu ter trabalhado na área do comércio também, mas eu decidi retornar.” (Professora Cristina).

A influência da escolha profissional, muitas vezes, provém da família, porém, há outros fatores que interferem nessa decisão. Assim, as relações sociais, a cultura, as observações e as experiências de vida exercem grande influência nas decisões tomadas na escolha da profissão. Nesse caso, a observação e a experiência vividas com docentes durante a fase escolar foram fulcrais para a tomada de decisão das professoras, seja pelo exemplo positivo ou pela aversão à prática que observaram. Os depoimentos a seguir elucidam a responsabilidade com a formação humana na opção pela docência:

Remete muito à minha infância, aquilo de quando a gente é pequena e tem uma referência de um professor que lhe marca [...]. É uma referência de uma professora que me marcou e isso foi me acompanhando. E quando chegou ao momento de decidir, quando chega o vestibular, que se está muito insegura, essa questão foi muito latente. A questão de o professor sempre ter disponibilidade de emprego. Acho que o mercado absorve mais o professor, então isso foi uma das coisas que me levaram a atuar, a enveredar e optar pelo curso de Pedagogia (Professora Glória).

Eu estudei apenas em escola pública. Apreendi com poucos professores, mas o que aprendi foi de fato muito importante. Desejei ensinar e ser diferente de alguns professores que conheci. Foi assim que me interessei pelo magistério e resolvi fazer a diferença na área da educação (Professora Selma).

De acordo com a perspectiva sócio dialética, é válido acrescentar a análise da professora que escolheu esta profissão, a fim de atuar de forma diferente do exemplo negativo que experimentou em sua infância, na qualidade de aluna:

Tal concepção dialética e histórica aponta que as contradições presentes na realidade social geram transformações e possíveis superações dessa realidade, e permite reconhecer que as ações e as relações humanas são resultados de um processo ativo que pode ser reconhecido e identificado em suas leis materiais (ARANHA, AGUIAR, 2018, p.183).

Em continuidade, sob a perspectiva aqui delineada, a fala da Professora Elza sobre a sua escolha pela docência, apesar de ter realizado a sua graduação em Psicologia, mostra o quanto a experiência familiar a marcou e pesou em suas preferências.

E depois que terminei o Cefam fui fazer Psicologia [...] E desde a faculdade a minha orientação sempre foi para a área educacional, tanto que todos os meus estágios eu corria para a área da escola. Até a parte organizacional que a gente tinha que fazer, era obrigatório, que seria em indústrias, em empresas, eu fui fazer dentro de uma creche (Elza).

Apesar de as repostas do questionário no Quadro 13 apresentarem o item “identificação com a carreira” como motivo da maior parte das professoras terem optado por ela, é possível afirmar que o sonho e as escolhas fazem parte desse contexto, repercutem no modo como o profissional da educação coordena as suas ações no item tratado a seguir.

As reflexões sobre a afetividade na docência remetem às contribuições de Tardif e Lessard (2017) ao discutirem a tarefa dos professores, pois enfatizam os autores que esta foi tomada como uma atribuição das mulheres. Nesse sentido, as mulheres concebem a emoção em relação aos alunos mais no que se refere ao pessoal de cada um, do que sobre o que são capazes de aprender.

Isso também ocorre em outro trecho da fala da professora Glória, quando se reporta à figura da professora que a marcou para espelhar-se em sua prática e mostrar o seu compromisso com a escolha que fez. Deixa claro, portanto, uma prática docente permeada por “acolhida”, “carinho” e “crescimento”, a fim de promover ações que tratem de cumprir a proposta curricular da Educação Infantil, em que se trabalha o cuidar e o educar.

É possível inferir, a partir do depoimento da professora Glória, a referência marcante de sua professora e a sua preocupação em ser exemplo para os seus alunos, em uma postura comprometida e humana.

Além da questão da afetividade e dos motivos pelos quais as professoras escolheram a profissão do magistério, é preciso ter a clareza da importância do aprimoramento técnico-pedagógico, a fim de embasar as suas ações na busca pela qualidade das aprendizagens.

Eu acho que pela figura dela, pelo carinho. Era uma professora que eu tento ser hoje para as minhas crianças. Chego até a me emocionar porque ela tem tudo a ver com o currículo, que é o cuidar e o educar. Caminha muito junto. É uma referência né? Ter aquela pessoa com que você confia, porque você sai do seu ambiente familiar, no qual a sua mãe e o seu pai é tudo para você. Você vai ter uma quebra desse laço e você vai para um ambiente diferente. Então o acolhimento daquela professora me marcou.

Ela me acolheu, ela me tratou com carinho, ela me fez crescer. Marcou bastante (Professora Glória).

A princípio, quando comecei a lecionar eu já optei pela Educação Infantil. Trabalhei no Ensino Fundamental como educação especial em sala de recursos, mas eu nunca me imaginei dando aula numa sala de terceiro, quarto ano, por exemplo, nunca me imaginei. Sempre gostei da Educação Infantil. Então eu escolhi estar na Educação Infantil (Professora Elza).

É relevante observar os relatos das entrevistadas que apresentaram os termos relacionados ao afeto para se reportar à escolha da profissão por amor ou vocação. A questão da afetividade confirma a escolha feita para lecionar na Educação Infantil.

E a gente falou um pouquinho da afetividade. Eu acho que é um dos fatores que eu acho diferencial na educação... a gente acolher a criança, independente da idade, ficar perto, estar perto da família para que eles se sintam confortáveis. [...]. No princípio que eu preciso estabelecer aquele contato, aquele vínculo que vai me ajudar na hora da prática. [...]. Eu gosto muito de trabalhar com eles. O retorno é mais visível e a construção do conhecimento também. Então a gente consegue nortear, planejar e verificar, olha os avanços dele, de um mês para o outro ou de um semestre para o outro e quanta coisa ele aprendeu. [...]. Por eu trabalhar na Educação Infantil eu acho que acabo sendo um pouco mais sensível (Professora Selma).

De acordo com os estágios que eu fiz na Educação Infantil e Ensino Fundamental eu me identifiquei mais com as crianças desta fase, da Educação Infantil, principalmente de 3 a 4 anos (Professora Tizuko).

As entrevistadas, assim, concebem o valor das relações com os alunos da Educação Infantil para o desenvolvimento dos conteúdos.

Colaborando com esta significação, Tardif e Lessard (2014) apontam a afetividade na relação professor, aluno e profissão. A profissão dificilmente pode ser exercida sem o envolvimento afetivo com os alunos e o amor pelas crianças favorece a atividade docente, além de confirmar os relatos das entrevistadas.

Pessoa et al. (2017) relatam pesquisas realizadas com docentes da Educação Infantil, em que salientam a importância da afetividade no trabalho realizado e como as crianças se espelham nas atitudes dos adultos. Contudo, verificaram a atitude assistencialista na atuação profissional desses profissionais.

Desse modo, vê-se a experiência marcante no relato da professora Cristina:

O que torna significativo é quando o professor busca primeiramente o cuidar da criança. E eu acho que o cuidar, o cuidado, ele é primordial, porque isso vai envolver todo o bem-estar dela durante todo aquele período

que ela vai ficar na escola e vai refletir depois, também, na família. [...]. Eu acho que quando a gente trata a criança com carinho, afeto, eu acho que ela retribui isso (Professora Cristina).

O fator afetividade pode ser essencial para a atuação das professoras, porque na relação ensinar e aprender são facilitadores na mediação da aprendizagem. Assim, explorar a questão da afetividade ajuda a entender a ligação entre o professor e a sua escolha profissional.

Na análise da fala a seguir, é possível notar o relacionamento como um fator que alimenta e fortalece a prática pedagógica ao retratar o prazer que o trabalho propicia.

[...] gostar de criança pequena. Eu me divirto com as crianças. Então para mim a energia das crianças, as coisas que elas falam, as descobertas que elas fazem. Isso para mim é muito prazeroso. E eu gosto muito dessa faixa etária que eu trabalho, que são crianças de 2 e 3 anos (Professora Elza).

Por sua vez, a professora Glória traz a questão da afetividade de forma fulcral para o desenvolvimento de seus alunos, inerente à sua prática docente. Enfatiza o encantamento dos alunos para com a professora, que se torna para eles um espelho. A consciência do seu papel de docente, que atua nos aspectos sociais, éticos e políticos, ratifica a identidade de sua profissão.

Eu me identifico muito com as crianças menores porque existe muita pureza, existe muita confiança. Ainda não foram corrompidas pelo mundo, elas estão lá para explorar. Elas confiam, elas acreditam no que você fala. Elas se colocam na prática, elas se socializam, elas trazem muito de casa. Então, eu aprendo muito com elas e eu vejo que eu as toco, um pouquinho, cada uma do meu jeito. Eu acho que é mais isso: essa identificação com as crianças (Professora Glória).

A escola é um ambiente de construção de relações, por isso o aluno é visto de forma global e, na Educação Infantil, com o diferencial do cuidar e do educar, que fazem parte do currículo e da proposta pedagógica. O relato da professora Flávia deixa clara a sua escolha pela Educação Infantil ao identificar-se com a faixa etária em suas peculiaridades, inclusive relatando que são “bem dóceis”. Assim, declara-se “apaixonada” pelo desenvolvimento do seu trabalho.

[...], mas eu fui me apaixonar mesmo pela Educação Infantil foi bem depois. Na minha cidade estava tendo contrato, podia pegar contrato temporário e tinha para trabalhar em creche. Quando fui para a creche me identifiquei com as crianças, com as peculiaridades da idade.

As crianças da creche são bem dóceis, principalmente na idade da Educação Infantil, são mais dependentes. Elas são mais apegadas. Isso eu acredito que me atraiu também. A questão do cuidado, do educar. Porque a criança nessa idade, é mais fácil de lidar. Questão de combinados, você começa do zero, trabalhando na formação. E também o, conteúdo em si, que se trabalha na Educação Infantil, quando você lê, você não tem como não se apaixonar (Professora Flávia).

É interessante observar que, ao investigar os sentimentos e as emoções envolvidos, também identificou-se que a docente do relato acima assume o compromisso com a própria formação humana, ética, política e acadêmica no desenvolvimento da sua prática docente, a fim de atender as peculiaridades da faixa etária, com a qual se propõe a trabalhar.

Continuando, conforme relatos das professoras Elza e Cristina a seguir, a escolha pela Educação Infantil tem um objetivo maior familiar no sentido de ter os filhos na mesma escola durante o seu horário de trabalho. Cabe ressaltar que, no Quadro 11, a maioria das professoras é casada e possui filhos. Desse modo:

Quando eu tive meus filhos eu queria colocá-los na rede pública, na creche pública, mas eu queria estar junto com eles. Fui para a Educação Infantil, quando você está dando aula na escola, a vaga do filho é garantida. Eu fui para a creche para garantir a vaga da minha filha. Então, eu fui porque eu gostava, porque eu já tinha trabalhado outras vezes na Educação Infantil e, também pelos meus filhos. Também pela questão da renda eu não conseguiria vaga, mas quando você dá aula você consegue (Professora Elza).

Foi até pela ocasião de quando eu fui efetivada, a minha filha tinha 4 anos, então eu tinha a opção de escolher entre a Educação Infantil e o Fundamental, aí eu optei pela Educação Infantil por ser essa faixa etária, aí eu fiz uma ótima escolha. Gostei muito (Professora Cristina).

Além disso, é preciso considerar que, apesar de terem feito uma escolha pela conveniência familiar, as professoras relatam o prazer no desenvolvimento das atividades, encontraram sentido no seu trabalho na medida em que se constroem como profissionais a cada desafio enfrentado, a cada experiência vivida, nas relações com os seus alunos, na troca de experiências com os colegas.

Destarte:

O professor não é somente um “sujeito epistêmico” [...] Ele é um “sujeito existencial” [...] uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros, consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona o lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por

meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2010, p.103-104).

A trajetória das professoras foi construída, assim, por parte de acontecimentos subjetivos de sua vida.

4.4.3.2 Dificuldades e Desafios da Docência.

A revisão de literatura realizada pela pesquisadora aponta que a Educação Infantil apresenta um histórico de atendimento assistencialista, porém, com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2016) e com a LDB 1986 (BRASIL, 1996), esta passou a fazer parte da primeira etapa da educação básica e tem a finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

De acordo com os entendimentos expressos por Oliveira, Z. (2002), a atuação do professor no processo de ensinar e aprender ganha relevo, dada a função social deste nível de ensino, que preconiza o cuidado e a educação com a criança que aprende de forma global e não fragmentada.

Assim, o professor atuante na Educação Infantil necessita ser formado a respeito das concepções que norteiam a sua atuação profissional, a fim de tomar a função da escola, como bem ressaltam os autores soviéticos Vigotski, Luria e Leontiev (2017), como formação humana, ou seja, canal de apropriação de bens culturais já produzidos pela humanidade.

Nos registros e relatos das professoras, foi possível ter a clareza dos rumos que a Educação Infantil tem tomado com, por exemplo, a consciência de profissionalismo das docentes, no que se refere à formação continuada para o aprimoramento das ações na prática de sala de aula. Conforme disposto nos Quadros 14, 15 e 16, a maioria das professoras é efetiva nesta rede de ensino, tem de 4 a 10 anos de magistério, 3 anos de magistério no Município e 3 anos na Educação Infantil.

As professoras atribuem significações de satisfação, alegria e realização com o próprio trabalho. Contudo, a contribuição desse núcleo foi destacar as questões estruturais, políticas e organizacionais que constituem a suas trajetórias marcadas por dificuldades que geram extenuação, insatisfação e descontentamento, conforme os relatos a seguir:

Ser professor é assumir inúmeras responsabilidades que extrapolam a função de ensinar. Temos que produzir materiais, compor o ambiente da sala de aula e, muitas vezes, o fazemos com o nosso próprio dinheiro ou

trazendo brinquedos de casa. Pagam o salário e te oferecem uma sala vazia e "mandam" você se virar (C1).

Ser muitos em uma só pessoa, pois a família não dá conta do que cabe a apenas ela (SU4).

Muita cobrança em cima dos professores e pouca ajuda para o desenvolvimento das aulas, também por parte da SEC (L11).

Nos depoimentos acima, as docentes mostram preocupação com a demanda de trabalho. Tardif (2010) esclarece que o professor desenvolve diferentes saberes, ao longo da sua formação, para atender a essa demanda, a fim de solucionar as situações que ocorrem diariamente.

Por outro prisma, as faltas de recursos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas são vistas como dificuldades para a atuação docente:

E outra que, também, eu vejo é que algumas, no caso da minha escola, é uma escola nova, que ainda não tem recursos suficientes. Ela não gerou recursos[...]. Então, às vezes, falta alguma coisa que impede que a gente faça um trabalho mais elaborado, que propicie uma vivência mais significativa para a criança. Às vezes um passeio para conhecer, em virtude disto, da falta de recurso (Professora Glória).

Driblar toda a falta de estrutura falta de recursos, materiais e humanos[...](C3).

Conforme relatos a seguir, as professoras retratam a dificuldade de manter a qualidade no ensino e atender as diretrizes do plano municipal de educação no que se refere à universalização da pré-escola com 100% da meta atingida e com 75,5% da meta atingida em vagas para as crianças de 0 a 3 anos no Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (MUNICÍPIO ESTUDADO, 2017b). Há, também, no Município, mandado judicial para a matrícula das crianças em salas que já atingiram a quantidade máxima estipulada pela rede de ensino. Dessa forma, as professoras trabalham com uma demanda maior de alunos, o que gera insatisfação com as políticas públicas.

[...]salas lotadas e questão política que está sempre acima da educação (C3).

Enfrentar uma enorme dificuldade de se ensinar em uma sala de aula com número muito grande de alunos, com a desvalorização da profissão, com desrespeito por parte dos alunos e responsáveis (O4).

As salas superlotadas neste Município, a política está acima da educação, não investem em estrutura física, material (recurso pedagógico, cada escola tem que se virar), não está repondo recursos humanos (C3).

Tardif e Lessard (2014), ao abordarem a questão da quantidade de alunos nas salas de aula, analisam a quantidade de discentes por sala nas escolas elementares da França, que passou de 30 em 1960, para 23 em 1994 e para menos de 20 em 2014. Nesse sentido, concluem que as salas menos numerosas diminuem a carga de trabalho do professor. No entanto, o menor número de alunos por sala aumenta os custos por ter de contratar mais professores.

A realidade da rede de ensino analisada deixa as professoras preocupadas com a qualidade do trabalho, em vista da quantidade de alunos para atender. No questionário, conforme o quadro 23, foi solicitado que as professoras escolhessem 3 fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e o item “redução de alunos por turma” foi o mais escolhido, mostrando, assim, a preocupação latente das professoras. O número de alunos, por sala, varia de acordo com o nível: Berçário I (12), Berçário II (16), Infantil I e II (20), Pré I (25) e Pré II (30). Todavia, a rede de ensino recebe mandados do Juiz e necessita matricular as crianças, extrapolando este número.

As professoras Flávia, Tizuko e Selma, mostram preocupação com a qualidade do ensino, ao ter que atender um número grande de alunos.

A dificuldade, hoje em dia, que eu acho, é a questão de quantidade de alunos em sala de aula, que eu acho que é muito para o professor sozinho. Eu acho, assim, que se reduzisse a quantidade de alunos de sala de aula, eu acho que o qualitativo seria melhor (Professora Flávia).

As dificuldades é o número de crianças em sala de aula. Acho que eu não consigo atender como eu gostaria de dar atenção maior para cada uma delas, como eu poderia dar se o número fosse menor (Professora Tizuko).

As dificuldades é a sala é numerosa. Então a gente tem que [...] por exemplo, eu sou professora que não tem auxiliar. Agora eu estou com 31, eu estava com 32 até recentemente. Então você trabalhar com 31 crianças tem que ter um jogo de cintura, uma habilidade diferenciada, porque cada um é de um jeito, cada família é de um jeito (Professora Selma).

Em continuidade, as professoras reportam-se à questão da falta de valorização da profissão que exercem ao abordarem as dificuldades que encontram na docência.

André (2011, p. 85) retrata esse sentimento que emana das professoras como um “[...] sentimento de inferioridade, de baixa estima muito grande, ligado à percepção da desvalorização social do professor [...]”, que repercute na atuação deste profissional, sendo “[...] um sentimento de autodesvalorização e impotência perante a dificuldade de responder às exigências do ensino e às demandas da educação escolar[...].”

Contudo, Freire (2017, p.65) alerta aos profissionais da educação: “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética.”.

Trabalhar por amor a profissão. Sinto que falta um pouco de valorização (S1).

Sou professora por opção. Embora seja uma carreira sem prestígio e desvalorizada (C1).

Há a desvalorização desta profissão pela sociedade, especialmente no trabalho realizado na Educação Infantil (C5).

As tarefas exercidas pelas professoras, na maioria mulheres, evocam os trabalhos domésticos, em que se prepara o ambiente enquanto os filhos dormem ou estão ausentes. Assim, o trabalho das professoras é uma continuidade das tarefas domésticas femininas (TARDIF; LESSARD, 2014, apud Carpentier-Roy & Pharand, 1992). Como o trabalho doméstico é extenuante e não tem o reconhecimento da sociedade, isso também acontece com a profissão do magistério, a que se dedica muito tempo de estudo e preparação, ocasionando grande desgaste, como relatam as professoras: “Ser professor é ter que gostar muito para continuar a exercer essa profissão.” (C2). “É uma profissão gratificante, mas muito desgastante, tanto fisicamente como psicologicamente.” (N30).

A carga de trabalho é tratada por Tardif e Lessard (2017), englobando alguns fatores como os recursos materiais e os ambientes, os fatores sociais sobre a localização da escola, situações ligadas ao objeto de trabalho como turmas numerosas e alunos com necessidades especiais, questões ligadas à organização do trabalho na diversidade de tarefas e o tempo do trabalho, além das exigências burocráticas da função. Todos esses fatores contribuem para o excesso da carga de trabalho da professora que relata as suas angústias a seguir:

Ideal seria a dedicação exclusiva, com tempo, espaço e material adequado/suficiente para preparação e valorização da prática e para tanto o salário obrigatoriamente tem de ser maior. Sinto-me frustrada, pois ideais e desejos não são realizados. Acabo fazendo o que é possível, não o desejado (O11).

Diante disso, cabe lembrar que no Quadro 23 o item “Dedicação exclusiva em uma Unidade Escolar” foi apontado por 26 professoras como essencial para a melhoria da qualidade no ensino.

O assunto sobre a inclusão nas salas de aula também foi citado pelas docentes. Apesar de a rede de ensino contratar um estagiário para acompanhar os alunos inclusos, estes não

têm formação alguma para assumir tal papel. As professoras também sentem falta de formações específicas a este respeito, já que as professoras da Sala de Recursos são itinerantes nas escolas para atender esses alunos uma vez por semana. Com isso, não há tempo hábil para estabelecer vínculos entre as professoras e os alunos inclusos. Nesse sentido, vislumbra-se o seguinte depoimento: “Sinto a falta de formação específica para estagiários e professoras, para receber de forma digna as crianças inclusivas, que vem aumentando crescentemente.” (S4).

Relatam, assim, a falta de formação para saber lidar com as diferentes dificuldades dessas crianças. A professora Tizuko relata a descontinuidade das ações:

Eu sugiro mais apoio aos professores que tem alunos inclusos, dando suporte para cada professor em sua realidade em sala. O professor fica perdido, sem apoio. Hoje tem escolas que o professor da educação especial atua em várias outras escolas, então o tempo que ele fica com o professor que tem o aluno incluído é pequeno. Ele acaba fazendo um relatório, mas sem o retorno para o professor, de dicas ou como trabalhar (Professora Tizuko).

Em continuidade, uma das constantes reivindicações do professorado é ter tempo para confeccionar materiais para as salas. Apesar de terem 2 horas de atividades na escola e 2 horas de atividades em casa (com 50 minutos cada uma), ainda consideram o tempo insuficiente para este fim, conforme relato a seguir: “Teremos mais oficinas. Tempo para produção de materiais que poderão enriquecer a sala de aula.” (SU9).

A docência é vista como um trabalho flexível, com grande demanda de tarefas a cumprir, de caráter diferenciado e com exigência de diversas competências profissionais.

Vários fatores contribuem para tornar a carga de trabalho do professor com diversas tensões, permeada de tarefas ocultas, que requerem a afetividade e a preocupação deste profissional (TARDIF; LESSARD, 2014). Nesse sentido, há os relatos a seguir:

Hoje a gente está em uma situação que o poder público se isentou muito de tudo. Então tudo virou responsabilidade do professor. Então a gente recebe uma sala vazia, com 3 prateleiras, e 20 alunos e falam para você: se vira! Tudo o que tem na sala é a gente que tem que produzir, ou a gente que tem que correr atrás para comprar, ou a gente que tem que pedir (Professora Elza).

Quando você abre a proposta curricular para o berçário, que foi elaborada pelo Município, tem uma lista de coisas, de jogos que teriam que ter e acho que isso não deveria ser o professor que tem que correr atrás. Se na própria proposta curricular do Município diz que no infantil I eu tenho que ter o jogo lig lig, a Prefeitura teria que comprar e mandar [...] isso é uma coisa

que dificulta o meu trabalho, porque eu perco muito tempo produzindo coisas que serão facilmente consumidas, sendo que tem coisas de melhor qualidade, que se fossem adquiridas, eu não precisaria gastar esse tempo para fazer isso eu poderia fazer outras coisas (Professora Elza).

Sobre o tema, Castro e Amorim (2015) afirmam que as demandas da sala de aula, as múltiplas tarefas, desviam a energia dos professores dos processos formativos, inclusive da pesquisa.

Em seguida, as professoras Cristina e Selma retratam outra dificuldade enfrentada: a ausência dos pais nos processos e no cotidiano da escola. Assim:

A dificuldade do professor é a ausência dos pais, de estar por dentro do que acontece com o filho, de procurar saber de como que o filho está se desenvolvendo, é, como que ele está no geral, muitos pais são ausentes, então eu acho que essa é uma das dificuldades que não só eu, mas muitos professores, na rede, no geral, enfrentam (Professora Cristina).

A questão da família na escola é um grande segredo ainda. Porque todas as escolas que eu trabalhei não tiveram tanto esse vínculo com a família, sim tanto como esse ano mesmo que eu vou trabalhar o projeto horta. Eu já envolvi as famílias bastantes, já vieram ver onde será a horta. Fizemos uma lista com os pais e com as crianças. Esse envolvimento da família, para mim, ainda é algo novo, de envolver mesmo, de trazer, de pôr o pai para participar, de estar ali junto na escola. Seria algo interessante se pudesse ter algo mais sobre este vínculo. Trazer a família para dentro da escola. Este ano é o que estou tendo mais essa oportunidade de colocar a família dentro da escola (Professora Selma).

Corroborando com as falas das Professoras Cristina e Selma, a Professora Glória discorre sobre a questão da família como ponto de desvalorização da figura do professor: “Algumas famílias não entendem o papel do professor na Educação Infantil [...] chegam lá [...] vou deixar na escolinha porque o meu filho vai brincar o dia todo.”

Ao cumprir a legislação, há a intencionalidade de completar a função da família e da sociedade, ao promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social dos alunos, conforme a LDB (BRASIL, 1996), em que o cuidar é indissociável ao processo educativo. Entretanto, as professoras são vistas pelos pais como babás e não como profissionais da educação preparadas para o ofício de educar as crianças.

Ao apreender o processo de constituição das significações atribuídas pela Professora Glória em sua atividade, pode-se enfatizar a contradição em sua fala, ao pontuar a atuação das famílias como dificuldade para o exercício docente e, em outro momento de sua fala, no núcleo de significação “Opção pelo Magistério”, relata a facilidade de se trabalhar na

Educação Infantil devido ao relacionamento com as famílias: “[...] as famílias são mais presentes. Existe um respeito pelo professor [...]”.

Outro ponto a abordar está em Imbernón (2011) que aponta, em seus estudos, a dificuldade da sociedade e até dos próprios professores de valorizarem a profissionalização docente, porque a depreciação desta ocupação vem da posição histórica de ser um trabalho destinado à figura feminina. Assim, há o histórico da docência em ser considerada como uma semiprofissão ou profissão genérica, que valorizou apenas os conhecimentos objetivos, ou seja, o conteúdo. A imagem das professoras está historicamente associada à figura materna, que é cuidar do lar e gerar os filhos. Portanto, a figura da professora é desvalorizada ao remetê-la ao cuidado e não ao processo de ensino e aprendizagem, o que leva a uma desqualificação de suas competências profissionais.

Percebo que o professor em si, a figura do professor é desvalorizada, seja pelas políticas que estão vigentes, seja pela própria população, pela própria sociedade, que vê o professor como um mero prestador de serviço. [...] Claro que tem as suas exceções, pessoas bastante esclarecidas, que percebem que o papel do professor é fundamental para as demais profissões. É ele que forma as pessoas. É ele que possibilita que media a aprendizagem, mas isso me deixou um pouco balançada, essa questão do reconhecimento. É como já falei, às vezes o salário não é o mais importante. Eu acho que o reconhecimento, a satisfação naquilo que você trabalha (Professora Glória).

E a desvalorização do trabalho que o professor realiza está presente na figura das famílias dos alunos, como é possível conjecturar na fala da Professora Cristina:

Porque muitas vezes não é só deixar e buscar a criança nas escolas de Educação Infantil. Para a família entender que ali acontecem muito mais coisas por detrás disso, do que deixar, pegar e perguntar se comeu, se alimentou. Tem um processo.

Apesar de a Educação Infantil já ter conquistado o seu espaço na história da educação brasileira, sendo garantido pela legislação como etapa de suma importância para o desenvolvimento da criança, o trabalho desenvolvido pelo professor não é reconhecido em seus conteúdos, estratégia pedagógica e metodologia. No entanto, as professoras, empoderadas pelos estudos que realizam durante a formação continuada em serviço e até em cursos, entre outros, fora do horário de HTC, estão mais esclarecidas do embasamento teórico em suas ações na Educação Infantil.

Freire (2017) ressalta a educação como um processo permanente que faz parte da condição humana de seres inacabados. A formação profissional transforma-se em espaços de excelência acadêmica ao promover a inovação pedagógica e a realização da docência, pesquisa e extensão. Das 111 participantes desta pesquisa, apenas 2 têm a formação em extensão. Percebe-se investimento em especialização, geralmente no modelo à distância. Todavia, as professoras em trabalho efetivo têm a disponibilidade de ajuda financeira da Prefeitura, no pagamento de 60% do valor do curso. Ainda assim, poucas prosseguem os estudos para os níveis de pesquisadoras.

Sim, investimento em formação continuada, seja em mestrado ou doutorado. Eu acho que enriquece. Formam um profissional mais qualificado, mais bem resolvido, mais focado no seu trabalho. Eu acho que isso só faz enriquecer (Professora Glória).

A Professora Selma aborda a sua postura como docente. Paulo Freire (2017) reforça que a atitude do docente de valorizar a sua profissão com postura que eleve o seu trabalho como, por exemplo, não exercer a sua profissão como uma prática afetiva em que seja chamada de “tia”.

Outra, acho que é a ação profissional mesmo [...]. Eu estou trabalhando como professora e preciso ter uma postura diferenciada. Eu acho que estas posturas, elas vão modificar muitas coisas na escola. (Professora Selma).

A preocupação da professora Selma advém do investimento emocional que o professor direciona ao trabalho, com a carga de energia afetiva que sucede das relações interpessoais com os alunos.

A gente tem sempre olhar para o professor, em uma concepção diferenciada, de ver como ele está mesmo, se ele está bem, se precisa de uma ajuda. Porque o professor, ao longo do tempo, vai se cansando de diversas coisas, como a indisciplina, na escola. Ou pode ser uma falta de ajuda mesmo, de materiais pedagógicos. Precisamos sempre olhar o professor com esse olhar humano mesmo. Saber como ele está naquele dia, se precisa de algo e também fazer as devolutivas, vamos dizer assim, dar esse retorno, porque às vezes a pessoa está com tanta dificuldade em lidar com a criança ou em lidar com os pais na escola e, de repente, alguém não consegue nortear. Eu acho que seria algo para a equipe gestora sempre ter esse cuidado, esse olhar com o professor né. Temos casos muito grandes de professores readaptados destas questões, desde emocional até físico. Sabemos que quando o professor, ele vai se cansando, muitas doenças vão aparecendo né. Então eu acho que olhar para o professor, eu acho que seria

o ideal se fizesse uma prevenção, atividades, por exemplo, com a parceria com uma fono. Vamos cuidar da voz do professor. Vamos explicar para ele quais exercícios pode fazer antes de entrar em sala de aula. Uma roda, um círculo restaurativo, para saber como está aquele professor. Escutar, a escuta é muito importante. Eu vejo muitos professores assim, exaustos. A gente chega até a pensar: meu Deus, o que será que está acontecendo, mas às vezes não é tão rápido né e a gente não tem essa oportunidade de escutar. Mas quando você para para escutar, são diversos problemas, que vai jogando, vai jogando. Então eu acho que esse lado da escuta falta, na rede municipal, e as prevenções. Poderiam se fazer algumas coisas para prevenção mesmo, desde depressão. Eu acho que evitaria tantas readaptações e longos atestados, se tivesse um programa de prevenção de professores. Saúde emocional também. Eu acho que seria algo fantástico se houvesse (Professora Selma).

O processo histórico de desvalorização da profissão do professor causa sentimento de inferioridade e baixa autoestima. Os relatos acima reforçam o sentimento de impotência das professoras ao enfrentar as situações e tentar atender as demandas da Educação Infantil que permeiam a sua ação pedagógica.

Nesse sentido, Santana (2014) retrata, em seu artigo, a aceleração na formação do professor como desvalorização social. Ainda retrata o salário baixo e a carga horária extensa do professor, diferente do início da educação brasileira, em que esta profissão pertencia à classe abastada.

Ao analisar as questões evidenciadas no núcleo 2 - “Dificuldades e desafios da docência” – dispõe-se a concordar com Aranha e Aguiar (2018) quando apontam que é importante encontrar espaços de formação que dialoguem com as experiências das professoras, a fim de gerar desenvolvimento e aprendizagem, além de um consequente impacto positivo nos processos de formação, em detrimento das dificuldades geradas pelas políticas públicas. Nessa busca pela profissionalidade, Freire (2017) ressalta que o professor não se coloca no mundo para se adaptar, mas para nele se inserir, de modo que lute para não ser objeto, mas sim sujeito da história.

4.4.3.3 A Formação Continuada Propicia Novas Aprendizagens

O desenvolvimento da profissão docente está diretamente relacionado com a formação continuada. Portanto, o desenvolvimento profissional pode ser visto como qualquer ação que invista na melhoria da prática do professor, convicções e saberes, com foco na qualidade docente (IMBERNÓN, 2011). “É fundamental, portanto, compreender

como os envolvidos significam sua atividade, ou seja, como ela se configura subjetivamente para esses sujeitos.” (ARANHA, AGUIAR, 2018, p.182).

Nessa direção, a atualização dos saberes necessários ao desenvolvimento profissional manifesta-se nos discursos das professoras, em sua consciência sobre a educação e em seu processo histórico, assim como retrata a fala que compõe o indicador a seguir:

Ser professor é amadurecimento pessoal e satisfação com meu trabalho. Aprimoramento do que aprendi no início da carreira e conscientização da importância de um trabalho bem feito através de uma boa formação e continuidade, atualização e renovação dos conhecimentos, sempre (C6).

Percebe-se, na fala da professora, a preocupação com as mudanças e acompanhamento destas em sua profissão. Há uma inquietação com a atualização profissional, uma angústia de acompanhar os avanços, conforme é possível reafirmar pelas análises do Quadro 17, em que a maioria das professoras retrata a participação em formações fora do HTC há menos de 1 ano.

Observa-se, no discurso da professora, a percepção de estar inserida em um contexto social de constantes transformações, com exigência de aprendizagem contínua em sua profissão.

Dessa forma, o aprimoramento profissional e pessoal está diretamente relacionado com a formação e com a construção da própria identidade. Assim, as atividades de formação continuada são vistas como inerentes à profissão docente e promovem a busca pelo conhecimento e pela qualificação. Nesse contexto, as professoras intervêm na própria estrutura social e profissional à medida que atuam como agentes sociais na organização e planejamento das situações de ensino e aprendizagem.

Ser professor é dedicar-se, estudar, ver além, ser responsável com o trabalho realizado (C5).

É um profissional que está sempre atento às mudanças, muito necessário e desvalorizado. Professor ajuda os alunos a descobrirem o mundo, se desenvolverem, se relacionar com o mundo e com o outro (N4).

Ser professor é me aperfeiçoar, ter novas oportunidades de aprendizagem para atender as crianças com qualidade priorizando suas necessidades e o seu desenvolvimento (Professora Cristina).

Ser professor significa estar em constante formação (N20).

Ser professor é um aprendizado constante, em que a cada aula vou aprendendo com meus alunos. Ser professor é saber lidar com os alunos, pais e gestão escolar. Proporcionar momentos de interação com os alunos, planejando boas aulas (S17).

Nóvoa (2017) afirma que, para construir a profissionalidade docente, é necessário ter uma profissão fortalecida com a valorização das formações e que estas não sejam direcionadas apenas para os conteúdos técnicos, científicos ou pedagógicos. Com esse intuito, ao retratar o anseio de dar continuidade aos estudos, a professora tem a clareza de que a formação permanente contribui para a construção da sua docência, além das formações de que participa em serviço, como no depoimento a seguir: “Dar continuidade e profundidade na carreira acadêmica mestrado/doutorado.” (N21).

Como forma de mudar a tendência histórica que desvaloriza o prestígio do professor na sociedade, Ludke (2004) afirma que a pesquisa e a parceria com os pares podem reverter este quadro. Dessa forma, uma pesquisa que engloba prática, identidade de sua disciplina e saberes de sua área de atuação contribui para a valorização e a profissionalização do docente.

Ao tratar da subjetividade e da identidade do professor, é viável afirmar que estas são construídas na medida em que estabelecem sentidos em sua trajetória de vida, permeadas das diferentes atividades e relações. Nesse contexto, a professora a seguir conta a sua trajetória ao ingressar na profissão de docente e fala sobre a construção de sua identidade e sobre a exposição da sua frustração com o seu desenvolvimento profissional. Os fatores pessoais, sociais e cognitivos interferem no desenvolvimento da identidade:

Costumo dizer que o magistério me escolheu. Eu me reconheci professora depois de formada, na ação, no ser professora. Amo minha profissão e sei que é valiosíssima. Reconheço, porém, que tem sido uma tarefa árdua. É frustrante, muitas vezes, e desgastante. Preciso de tempo para preparar e em sentir preparada para realizar as propostas/atividades, e não tenho conseguido (O11).

O desenvolvimento profissional resulta em melhoria na aprendizagem dos alunos na medida em que a professora aprimora os conhecimentos e crenças e estes repercutem em sua docência. Nesse aspecto, a professora, como ser histórico em ação, experimenta processos que transformam a sua atuação profissional.

A formação continuada é um elemento importante para os saberes do desenvolvimento profissional. Tem como base a reflexão que o professor realiza sobre a sua prática docente. Tardif (2010) enfatiza que o saber docente é formado de múltiplos saberes, com o qual é importante combinar o saber pedagógico com o domínio dos conteúdos curriculares e a vivência destes na prática pedagógica. Nóvoa (1992) estabelece a relação entre trabalhar e refletir sobre as atividades integradas na rotina, para a melhoria da prática

do professor e da escola. Dessa maneira, a formação continuada não é vista como reciclagem de trabalho, mas sim como processo de reflexão, investigação e contextualização da prática do professor.

Brezolin (2015), em sua pesquisa, retrata pontos importantes nos cursos de formação continuada, por exemplo: quando a abordagem dos temas em destaque no cenário nacional é irrelevante para o contexto dos professores, quando não há espaço para as trocas de experiências entre os professores e quando os palestrantes desconhecem a realidade escolar.

Em consonância com os estudos de Brezolin (2015), para as professoras é importante participar de uma formação continuada que atenda às suas necessidades, abranja o cotidiano da sala de aula e repercuta em aprendizado de novas estratégias, atendendo, assim, às expectativas.

Em seus relatos, portanto, consideram o seu papel de professoras imprescindível, de suma importância para o desenvolvimento dos alunos:

É uma profissão que exige muito esforço, conhecimento, pesquisa, aperfeiçoamento, dedicação. Compromisso e comprometimento. Além de ser muito prazeroso ao fazer o outro crescer no conhecimento, informação e parceria, mas o fundamental é conduzir os seus alunos compreendendo o tempo de cada um (S14).

Enfrentar novos desafios todos os anos, pois temos grandes oportunidades de avançar como pessoa e como profissional. Insistir na carreira tentando recursos para aprimoramento (S15).

Um desafio grande, mas repleto de inovações que podem contribuir muito para o avanço na educação (O10).

Destaca-se, desta feita, o modo como as professoras dão sentido e consideram o papel das orientadoras de escola como impulsionadoras no desenvolvimento das atividades formativas. As expectativas das professoras condizem com os escritos de Imbernón (2011), que apontam uma formação com olhar para as dificuldades do grupo e a procura de análise e busca de soluções. Assim, o formador atua como um assessor colaborativo, que contribui na busca de soluções para as dificuldades, conforme relatos a seguir:

A orientadora é bem organizada, dispõe de um bom material para formação dos professores. As dúvidas são sanadas, mesmo que precise buscar respostas e depois trazer (SU20).

A disponibilidade da orientadora em elaborar estratégias, dinâmicas para tornar esse momento agradável (Professora Elza).

As formações em HTC são bastante produtivas. As orientadoras pedagógicas estão sempre disponíveis, procuram estudar os assuntos abordados com antecedência, esclarecem nossas dúvidas, fazem sugestões de textos complementares (N13).

A formação continuada propicia conhecimentos, habilidades e atitudes para que os profissionais potencializem a reflexão e a pesquisa. Ao fazer o exercício como aprendiz, o professor interpreta, reflete e compreende a sua prática na educação e em seu meio social (IMBERNÓN, 2011). Há que se observar as reflexões das participantes da pesquisa que reconhecem a importância dos estudos para o crescimento pessoal e coletivo sempre com um novo olhar, a partir da partilha e visando o desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, a interação entre os pares amplia o conhecimento.

Um bom professor sempre quer mais (O10).

Crescimento profissional coletivo. Trocas de experiências (Professora Selma).

Algumas formações repetitivas, mas sempre tem um novo olhar por conta das nossas vivências (S15).

Compartilhar saberes vivências e auxiliar no desenvolvimento pleno do aluno (S6).

Ótimas propostas e temas abordados (SU21).

Essa transformação apontada pelas docentes contribuiu para que construíssem novas significações a respeito da maneira de serem professoras.

Porém, há o comentário de uma professora que aponta a necessidade de aprofundamento nos estudos e critica o excesso de dinâmicas. Nesse ponto, as formadoras da Educação Infantil tendem a contextualizar as formações, de acordo com o nível de ensino que as professoras trabalham. Assim: “Não há continuidade. Falta contexto. Falta estudo do documento BNCC. Muitas dinâmicas. Superficial.” (C5).

No caso do relato da professora acima, ela tem 24 anos de magistério e apresenta uma trajetória de vida com experiência sobre o estudo do currículo. Viu-se que a proposta de estudo em HTC contempla os diversos saberes, inclusive de professoras que estão em início de carreira. Cabe lembrar que a formação sobre a BNCC apresenta uma pauta única para toda a rede de ensino. De acordo com os relatos das profissionais, julga-se mais enriquecedor adaptar os estudos às diversas realidades do professorado.

Para Rey (2007), os sentidos subjetivos são constituídos pelos motivos e pelas necessidades que fazem parte da vida do sujeito. Ao analisar as falas das professoras, percebem-se as lacunas e as novas possibilidades que podem ser preenchidas em sua vida profissional. Assim, as atividades de formação continuada são impulsionadas pela busca do novo, de esforço para melhorar a prática docente e a necessidade de conhecimento.

Gatti (2015), por sua vez, afirma que ser professor na Educação Infantil é um trabalho difícil e necessita de procedimentos para desaprender e voltar a aprender. Diante

disso, os docentes, em vista da teoria e da prática, avaliam-se em suas ações, impressões e condutas, conforme se verifica nos relatos das participantes da pesquisa.

Smolka (2004) completa o pensamento de Gatti (2015) ao afirmar que as significações das ações humanas são frutos das diferentes experiências que os sujeitos vivenciam. Portanto, as relações com o outro repercutem na produção de signos e sentidos que o professor realiza em sua docência.

Eu sempre fui muito observadora, eu achava que era bem fácil, mas quando eu fui dar aula pela primeira vez eu vi que não era nada do que eu imaginava. [...] eu vi que eu precisava estudar, que eu precisava entender um pouco mais sobre os conceitos de alfabetização. Então eu vi que eu não sabia tanto assim, o que eu sabia era limitado, eu sabia de como eu fui alfabetizada, mas para alfabetizar eu senti muita dificuldade. Fui fazer o PROFA, que é o Letra e Vida no Estado e aí eu fui vendo. Meu Deus, o que eu fiz com as crianças! O que eu estava fazendo [...] Como eu iria fazer? Como eu iria proceder? Vi que eu não sabia procedimentos. Eu sabia muita teoria, mas na hora do como vamos trabalhar eu encontrei bastante dificuldade, então foi assim, algumas coleguinhas parceiras, orientador foram me ensinando [...], mas eu fui aprendendo junto com as crianças e uma coisa que eu sempre faço é ouvir as crianças[...]. Então isso foi me norteando (Professora Selma).

No processo de formação continuada, a parceria das colegas de trabalho que se dispuseram a ajudar a professora Selma, no início de sua carreira, valida a ação de experiência compartilhada como uma possibilidade de estruturação e desenvolvimento dos conhecimentos e metodologias. Tardif (2010, p.53) esclarece que os professores incorporam os novos saberes à sua prática “[...] retraduzindo-os [...] em categorias de seu próprio discurso.”. Freitas (2002) reporta-se aos pressupostos de Vygotsky quando afirma que a inter-relação dos indivíduos é responsável pela construção dos conhecimentos. Nesse sentido, a aprendizagem gera desenvolvimento, pois é contínua, social e pode ser compartilhada.

Geralmente, nota-se que as professoras concebem a formação continuada como oportunidade para ampliar e atualizar os próprios conhecimentos, além de propiciar o seu desenvolvimento pessoal.

Os termos reciclagem e aperfeiçoamento não reduzem a formação continuada à superficialidade: “Os HTC contribuem muito, todo o trabalho que a gente estuda, todos os estudos que a gente faz, os seminários, as conferências.” (Professora Cristina).

A formação continuada pode ser notada na fala das professoras na medida em que elas ampliam as suas formações para além dos cursos e seminários. Diante disso, apontam as transformações em seu modo de ser, pensar e agir como docentes.

O HTC é bem direcionado. Ele já tem uma intencionalidade. Então fica bem clara para você a questão da sua prática. Contribui, dá um norte. Você entende. E têm temas atuais, mudanças que ocorrem, porque nós vivemos em uma sociedade de mudanças paradigmas, o tempo todo são paradigmas mudados e se eu não me atualizo, como é que eu vou, as crianças, geralmente, estão à frente de seu tempo. As formações da Secretaria já vêm baseadas nesses paradigmas, na proposta da rede (Professora Flávia).

A formação continuada está interligada à prática reflexiva à medida que propicia a criticidade e a articulação desta última além da sala de aula. Silva, Almeida e Gatti (2016) acrescentam, ainda, o fato de que a reflexão sobre o trabalho do professor é um exercício de subsídios sociais e éticos. Nesse sentido, a professora Elza relata:

A docência significativa para mim vai muito do professor, vai muito do momento que ele está, vai muito do ambiente em que ele se encontra. Quando ele está em um ambiente onde os pares são pessoas que estão o tempo todo buscando novidades, trazendo coisas diferentes, isso é contagioso. Quando ele está em um ambiente que todo mundo só reclama, só culpa o outro, só justifica não fazer, você tem uma tendência a querer entrar nessa onda. Eu acho que o ambiente influencia muito. Quando você tem um ambiente que estimula a aprendizagem, que estimula a mudança, que estimula a fazer as coisas diferentes a gente se contamina com isso e o contrário também. Então, hoje, eu acho que assim, esse ambiente que a gente está eu acho que é um ambiente muito colaborativo. Eu vejo as pessoas, elas partilham ninguém aqui quer brilhar sozinho. Eu já trabalhei em escola que tinham professores que tinham ideias muito boas, que tinham práticas muito boas, mas eles não dividiam com ninguém, porque só eles podiam brilhar. Então, aqui eu não vejo isso. Isso eu acho muito legal. As pessoas dividem o material, dividem ideias, dividem conceitos, dividem tudo, isso é muito gostoso. Você encontra parcerias para você fazer as suas coisas. [...]. Que ela traz, às vezes, ideias que ela tem de outras, das experiências da outra escola. Eu trago as minhas, a gente confronta e a gente trabalha junto (Professora Elza).

As entrevistadas entendem que o diferencial na formação docente ocorre na articulação entre a teoria e a prática. As professoras reconhecem que a aprendizagem colaborativa, por meio da troca de experiência e amizade, propicia a eficiência no trabalho.

A pesquisadora Stano (2015) corrobora com essa afirmativa ao relatar a prática de aprendizagem colaborativa como promoção e construção de certezas provisórias na docência.

Há que se observar o que as professoras destacaram com relação à importância da aprendizagem colaborativa:

Eu acho que as trocas de conhecimentos mais ricas são aquelas com os meus pares, aqueles professores que, no dia a dia, eles trabalham, eles têm um conhecimento, eles trocam. Principalmente os mais velhos, eles trocam e trocam de uma maneira tão solidária, de querer contribuir com o colega. Eu fui muito bem acolhida na minha escola. As pessoas que tem mais experiência sempre me passaram, sempre tiveram esse carinho de me acolher e me propiciar novos conhecimentos, novas formas de ver a minha prática, para que eu progredisse. Eu acho que a troca dos pares, também é fundamental (Professora Glória).

Segundo Davis, Nunes e Almeida (2011, p.75), a modalidade de formação continuada colaborativa destaca-se pelo “[...] incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo; a construção de um projeto coletivo no *lócus* da escola, espaço de trabalho[...].”

Martins (2015) ressalta que a formação continuada e a convivência entre os educadores nesses momentos resultam em reflexão e aperfeiçoamento da profissionalidade do professorado, assim como a professora Glória ressalta, em sua experiência, a prática colaborativa, mas não se esquivava de sua ação como protagonista em sua profissão. Sendo assim, o professor passa a ser o protagonista de sua formação à luz do modelo colaborativo:

E o curso de formação continuada, que eu acho que a gente tem sempre que, não deve deixar a nossa formação à mercê do outro, à mercê da nossa secretaria, à mercê, eu acho que tem que partir da pessoa, do profissional, correr atrás. Claro que eu, como qualquer outro profissional, gostaria que a Prefeitura, ela investisse mais. Mas, também eu não posso me manter estática e ver tudo mudando, as práticas estão mudando, o currículo está mudando e eu continuo batendo na mesma tecla. Então eu tenho que me formar, eu tenho que me aperfeiçoar, eu tenho que saber que nada sei. Tenho que correr atrás. Então estou sempre aberta (Professora Glória).

A pesquisadora Bragatto (2013) acrescenta a importância de vivenciar uma prática que seja pensada e refletida, que seja práxis, isto é, ação com fundamentações teóricas.

Eu gosto bastante de me atualizar. Então uma das fontes atuais é a BNCC, mas eu gosto muito de Vygotsky, de Paulo Freire, Jean Piaget, são as linhas que eu vou caminhando. Quando tenho dúvidas eu recorro aos meus livros também. Gosto muito da Délia Lerner, ela fala muito sobre a questão da leitura, da gente propiciar a questão do conto, do reconto, ler por prazer, dos procedimentos de leitura (Professora Selma).
Eu faço os cursos *online*, faço os seminários que a rede mesmo oferece. Procuro ler, fazer pesquisa na internet, procuro estudar os documentos, as

propostas, o berçário, a BNCC agora no momento que a gente está estudando mais a fundo (Professora Cristina).

A professora Flávia expõe a sua necessidade de atrelar a sua prática aos conhecimentos teóricos e vivenciar a troca de experiências com os seus pares.

Socialização de práticas, construção de jogos, de brinquedos [...] O HTC tem uns temas prontos. Mas socialização de práticas, um tempo para o professor desenvolver no HTC. Ter contato com a prática. Não só de assistir, mas a questão de poder fazer. Disponibilizar um HTC para isso. Eu teria disponibilizado o HTC para o professor trocar experiências com o outro, ajudar o outro (Professora Flávia).

Nesse sentido, Nascimento e Reis (2017) sugerem a criação de projetos, em conjunto, para atender à realidade onde atuam. Assim, a proposta colaborativa valoriza os professores ao possibilitar que sejam protagonistas e críticos da realidade de trabalho, articulando os conhecimentos teóricos ao seu contexto de prática docente, já que a escola é um centro de formação permanente de professores (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011).

A resolução de problemas, as tomadas de decisões e a apropriação de conteúdos advêm dos momentos de reflexão entre os professores. A presença de colegas mais experientes no grupo de professores ajuda na qualificação dos colegas mais novos na docência, pois partilham seus saberes construídos ao longo da carreira.

Ao analisar os momentos de reflexão de um grupo de professores, Stano (2015) afirma que a ação docente tematizada entre os pares contribui para o crescimento e traz questionamentos sobre as práticas. Mendez (2015) acrescenta argumentos, ainda, a esse aspecto, ressaltando a competência técnica proveniente dos momentos formativos nas reuniões semanais dos grupos de professores.

Sob a perspectiva aqui delineada, a formação continuada deve estimular o questionamento das certezas, fazendo com que o professor se aproprie de novos saberes na medida em que revê a sua prática e lhe atribui novos significados.

E isso porque entende-se que para o ser humano, na dialética entre as suas especificidades e o coletivo, o específico constrói-se no coletivo ao mesmo tempo em que o coletivo se concretiza nas suas especificidades, tendo o pessoal como mediação (ARANHA, AGUIAR, 2018).

Assim, a formação continuada amplia o conhecimento, dá a oportunidade de estudar novas metodologias e aprimorar a prática docente, resultando no crescimento profissional e pessoal. Esses significados foram elaborados no artigo de Silva, Almeida e Gatti (2016) ao

constatarem que as reflexões sobre o trabalho dos professores repercutem em subsídios sociais e éticos para a prática docente.

Segue um relato do que as professoras destacaram com relação à importância da articulação entre a teoria e a prática para a sua formação docente:

Temos um vasto conteúdo de fundamentação pedagógica, principalmente que a rede disponibiliza. A rede direciona você ao que ela quer. Mas a experiência de outras amigas é importante também. Por exemplo, quando você escolhe a idade que vai trabalhar. Você vê quais são as características da idade, o que trabalhar. Tem um documento já pronto que orienta que te norteia. Então eu acho fácil. E tem, também, a questão da convivência, das amigas, das colegas de trabalho. De estar, assim, escolhendo os mesmos projetos. Você tem todo um direcionamento. Eu acho que isto facilita muito a questão do trabalho do professor. E tem a rotina. São coisas pré-estabelecidas. Isso aí já te dá um norte. Como você trabalhar. Eu acho que facilita muito (Professora Flávia).

Ao tratarem das formações, as professoras enfatizam a importância de serem ouvidas em suas necessidades na prática pedagógica. Consideram relevante atender os anseios dos professores, suas dificuldades e interesses.

Ressaltam-se, pois, como complemento, os estudos de Reis (2013), nos quais os participantes de sua pesquisa destacam a importância de serem ouvidos para o direcionamento dos trabalhos, em que as reflexões e trocas de experiências passam a ter sentido. Santos (2014) também corrobora das mesmas reflexões de Reis (2013) e, ainda, acrescenta os achados em seus estudos, que identificam o fato de muitos professores enxergarem a formação continuada como um favor.

Não obstante, a formação continuada passa a ter significado para as professoras, assim como o conteúdo que desenvolvem na sala de aula necessita ter um significado para os alunos. Por isso, Santana (2014) aborda a formação continuada como um processo que se constitui levando-se em conta a subjetividade dos professores.

Nesse sentido, a professora Elza demonstra, em seu relato, a sua insatisfação com a maneira como as formações são trabalhadas na rede de ensino: “Deveriam perguntar para o professor: o que você precisa aprender? Porque ninguém vem perguntar para a gente, ninguém. Porque eles pressupõem.”. Assim, a busca pelo protagonismo docente nas formações, seja no âmbito pessoal ou profissional, de forma compartilhada e de acordo com as especificidades desta etapa de ensino, promove a valorização da categoria profissional e o consequente desenvolvimento dos discentes (ANGOTTI, 2007). E, desse modo, continua:

A imagem que se tem do professor é uma imagem de tanta desqualificação, como se todos fossem ignorantes, como se todos fossem malformados, como se todos não tivessem opinião própria[...] a sensação que eu tenho é que hoje a formação se dá de acordo com a conveniência da secretaria da educação. [...]. Se fosse uma formação de acordo com o interesse do professor[...]. E a gente coloca o professor como aquele eterno incapaz. [...]. Mas a formação continuada é algo também que coloca no professor como se a experiência não fosse algo que se aprende, como se só a formação externa nos livros fosse algo que faz parte da formação de professor. Acho que a experiência desse professor deve ser valorizada, tem coisa que a gente faz há muito tempo que são muito boas e que poderiam ser consideradas. Mas nos enxergam como aquele que precisa ter eternamente formação. Formação, formação, formação, formação. Isso é para deixar o professor inseguro também, não sei, eu acho que é uma coisa interessante para se pensar. Como um eterno incapaz? Quando é que nós vamos ser professores? O tempo todo em formação. Ou, é para ser assim. Não sei, são coisas para a gente filosofar (Professora Elza).

A rede de ensino tem a prática de realizar simpósios com relatos de experiências das docentes. Esta ação é vista pela professora Selma como uma oportunidade de socializar o trabalho que desenvolve em seu nível de ensino. Nota-se a sensibilidade da docente em escolher temas que possam ajudar no crescimento dos colegas, temas que julga difíceis de tratar na sua prática e, assim, afirma: “Eu costumo, sempre que abre simpósio, eu tento passar alguma coisa que eu aprendi que eu acho que seria diferente”. (Professora Selma).

A identidade e a profissionalidade do professor são construídas por processos interpessoais vivenciados durante as formações (GATTI, 2016). A professora Cristina almejou participar dos momentos de HTC, por sentir a falta deste momento de estudos e da troca entre os pares em sua docência. Nesse contexto, Tardif (2010, p.53) esclarece que “[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem a sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato em relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir[...]”.

Mesmo quando eu trabalhava na rede como eventual eu sempre observava os professores naquele momento de formação do HTC. E eu sempre desejava isso, eu pensava assim, deve ser tão bom participar, para você estar ali aprendendo, era um desejo que eu tinha. E isso eu partilho para você do meu particular mesmo, porque eu tinha vontade, de quando fosse efetiva, poder participar desse momento e valorizar essa formação. Eu sempre observava. Quando eu passava e via os professores na reunião eu dizia, ai meu Deus, um dia eu vou estar ali também. Era um desejo meu. Então eu acho que, a formação do HTC contribui sim. Quando a gente está ali aberta para aprender tudo o que é passado é valorizado. [...], mas eu acho que é tudo para o crescimento profissional [...] quando a gente sabe valorizar, a gente aprende mais (Professora Cristina).

Por outro lado, a professora Elza mostra a sua insatisfação com os estudos realizados em HTC. Essa professora está na rede de ensino há 16 anos e participou de um histórico de trocas de práticas que marcou a sua docência. Souza e Gouveia (2011, p.5) apontam que a experiência resulta em melhores profissionais docentes e, conseqüentemente, em qualidade, seja pelo contato com os alunos ou pela trajetória que os qualifica para enfrentar os desafios. Contudo, em termos profissionais, também pode significar “[...] profissionais com maior desgaste físico e emocional[...] não estão sendo recompensados, ou recebendo tratamento diferenciado em relação às condições de trabalho[...]”. Desse modo, relata a professora:

O que é que eu tenho observado? [...] tudo está muito fragmentado, tudo está muito esfacelado. Então você não consegue garantir um HTC em continuidade. Então, cada dia é um flash. Cada dia é uma proposta e essa proposta não tem absolutamente nada a ver com a outra e um dos principais pilares da aprendizagem é o desenvolvimento em espiral. Então para você acrescentar um conhecimento aqui, você tem que pegar um que está lá, para você construir a parede de tijolinho. Não adianta, cada dia, começar do zero. Tem que dar uma continuidade nas coisas. Um dos grandes problemas da educação é quando o professor não tem continuidade daquilo que ele faz e fragmenta. Se olharmos o HTC como espaço de aprendizagem, ele não poderia ser fragmentado. Tem que se resgatar o que aconteceu no HTC anterior e dar uma continuidade. Até mesmo para lembrar, relembrar, reviver e trazer para aquilo não ficar adormecido (Professora Elza).

Diante do depoimento acima, salienta-se a importância da avaliação do programa de formação continuada da rede de ensino para englobar uma proposta que contemple as necessidades e os anseios dos docentes. Assim, o desenvolvimento de um processo crítico e contextualizado propicia a autorreflexão em vista da tematização da prática, em contraponto com estudos dos conteúdos teóricos. Nessa perspectiva, Santos (2014) ressalta a importância de ouvir o professor na formação direcionada a ele.

A narrativa da professora Tizuko, por sua vez, vem ao encontro dos estudos de Dudar (2017) ao defender um processo de formação continuada que atenda às ansiedades do professor, em vez de realizar formações verticalizadas. Assim, dispõe a professora que: “Através dos HTC a gente norteia o trabalho e ajuda o professor a direcionar quais os objetivos têm que ser alcançados e juntos traçamos metas para atingirmos na sala de aula.” (Professora Tizuko).

Reis (2016) ressalta a importância dos momentos de reflexão com abordagem teórica e prática, além da experiência compartilhada, para atender o contexto da Educação Infantil.

Nesse contexto, a professora Tizuko ressalta a continuidade da formação inicial, a fim de tematizar as dificuldades encontradas na docência.

As ações que tentam ouvir o professor nas suas dificuldades. O orientador tem que estar atento ao que o professor está em dificuldade em tentar ajudá-lo. É que às vezes a gente estuda, mas chega à prática e esbarra com coisas do dia a dia na sala de aula, que alguém tem que estar perto para orientar, que você não aprende na faculdade, mas sim ali na realidade. Na prática você se depara de situações que você não viu na teoria, por isso precisa de alguém para estar lhe norteando (Professora Tizuko).

Freitas (2002) afirma que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é um aprendiz e vai se modificando com a ressignificação das suas ações. Sobre isso, destacam-se as falas das professoras Tizuko e Cristina descrevendo as suas ações e concepções a respeito do processo formativo que vivenciam.

Acredito na atualização dos estudos, a troca de experiência com os parceiros da escola e a gente entender quais os objetivos que a gente deve alcançar, de acordo com a faixa etária que a gente trabalha. (Professora Tizuko).

A gente recebe da parte pedagógica, a liberdade que a gente tem de planejar, dentro da proposta da rede, de direcionar os nossos trabalhos, realizando sempre de acordo com as necessidades das crianças, buscando, também, constantemente essa atualização, esses novos conhecimentos. Para mim novos, porque como efetiva eu estou começando agora, então eu acho que tudo vem a casa, nesse início, de uma fase que estou aprendendo bastante. Então buscar um tema, que está sendo no momento estudado, na área da educação, tem sim, uma facilidade nisso (Professora Cristina).

Apesar de a formação continuada propor uma reflexão técnica e uma problematização da prática docente, Silva (2017), na elaboração de sua tese, expõe um contraponto ao enfatizar a formação continuada voltada para a reprodução de práticas. Dessa maneira, a seguir, tem-se a análise da formação continuada em serviço, bem como da sua repercussão na docência.

4.4.3.4 A Formação em Serviço e a sua Repercussão na Docência.

Com o intuito de acompanhar as transformações que envolvem a própria ocupação, todo profissional necessita de participação frequente com aprofundamento em capacitações e estudos.

Para os professores, a formação inicial e a continuada são garantidas por lei, após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Com isso, a rede de ensino do Município, onde foi aplicada a pesquisa, instituiu o Horário de Trabalho Coletivo, a partir de 1999, a fim de contribuir com a formação dos docentes.

Dar oportunidade aos professores de usufruírem de momentos de reflexão sobre como organizar a prática de ensino e a sua repercussão nas ações em sala de aula favorecem a melhoria da profissionalidade. Assim, é importante que a formação de professores esteja articulada às práticas pedagógicas. A mudança da prática, em decorrência da formação continuada e das trocas de experiências, é percebida nas falas das professoras: “Penso que as formações práticas, digo, circuito de boas práticas deveriam acontecer com mais frequência.” (N14); e “Aprender a cada dia. Dividir experiência.” (SU15).

Sob a perspectiva histórico-cultural, as interações sociais promovem a reflexão e o estudo. Os depoimentos acima mostram a parceria das colegas de trabalho e destacam que a aprendizagem está permeada de socialização e da experiência entre elas, ou seja, a construção e ampliação dos saberes e procedimentos. Os conhecimentos práticos do trabalho possibilitam que os professores alcancem os objetivos das suas atividades e resolvam as dificuldades encontradas (TARDIF e LESSARD, 2014).

Diante dessa realidade, Aranha e Aguiar (2018, p.183) expõem o trabalho do pesquisador: “[...] investiga as “determinações”, entendidas como traços constitutivos dos fenômenos, elementos sociais e históricos que dialeticamente se tornam propriedades do sujeito histórico.”.

Nesse sentido, as professoras relatam os seus anseios em relação à própria formação:

Ser professor é ter responsabilidade, dedicação e teoria unida à prática. (N21).

Gostaria que a formação fosse mais voltada para prática. Gostaria que tivesse coisas mais práticas. A teoria é importante, mas o “como” aplicar é o que eu tenho mais dúvida. (N9).

Nas falas das professoras, também, observa-se um tema recorrente: o tempo. As professoras queixam-se da dificuldade da formação em serviço, visto o pouco tempo para problematizar a prática pedagógica, estudar e preparar as aulas.

As pautas de formação geralmente são extensas e o tempo disponível para tratar os assuntos nem sempre é suficiente (N7).

Muitas vezes as formações, embora construtivas, suprimem o tempo para o professor preparar atividades, trocar ideias, rever planejamentos (OS8).

Pouco tempo para troca de experiências entre os professores (SU17).
Tempo curto para o aprofundamento do tema discutido nas formações (Professora Glória).
Há pouco tempo para troca de experiências e preparação de materiais e aulas (S9).

As professoras expõem a necessidade de um espaço para tratar dos diversos problemas da escola, trocar experiências a respeito das necessidades recorrentes do desenvolvimento das aulas e preparar os materiais necessários.

Nesse sentido, a formação continuada da rede de ensino deste Município segue uma pauta única para ser cumprida, que, atualmente, é o estudo da BNCC. Por isso, a escuta das professoras na escolha das temáticas é considerada de extrema importância para se ter um equilíbrio e um olhar atento às necessidades do grupo.

Ao formular suas concepções, o sujeito apresenta a sua ótica de como compreende algo. Assim, a sua vivência e expectativas sobressaem. Ao falar de formação continuada, portanto, as professoras reportam-se às próprias experiências, às crenças e aos valores para atribuírem sentido ao termo.

Estar sempre com a escuta ativa para poder contemplar um planejamento que desperte o interesse, que aguçe essa curiosidade, que a criança, ela, seja capaz de construir, se socializando, experimentando, manipulando, explorando novas formas. Então é mais dentro dessa perspectiva de valorização da criança (Professora Glória).

Do ponto de vista das professoras, a formação continuada favorece o acompanhamento da evolução de ideias pedagógicas, o que, conseqüentemente, resulta na qualidade da prática profissional, conforme demonstra o Quadro 21, em que a maioria das professoras considera como ótima a metodologia dos formadores nas formações em HTC.

A professora Cristina ressalta a necessidade de uma abordagem para temas específicos para quem atua no berçário, a fim de ajudar na tematização da prática: “No meu caso, como eu trabalho com o berçário, eu acho que deveria ter formações específicas para os professores de berçário. Falaram-me que há um tempo tinha, agora não tem mais.” (Professora Cristina).

Outra vertente observada na fala das professoras é a importância da relação entre a prática e a teoria, em que reconhece os estudos como benéficos para a melhoria da prática docente. A articulação entre os saberes teóricos e as experiências propicia sentido às formações. No entanto, pode ocorrer de o professor não reconhecer e nem incorporar as formações das quais participa ao seu processo formativo.

Ao apresentarem as razões pelas quais consideram importante a participação nas atividades de formação continuada, as professoras expõem os seus sentimentos e, por conseguinte, a própria subjetividade.

Faz tempo que a gente não recebe uma formação que mude uma perspectiva, uma forma de ver as coisas. Já tive formações aqui, que me ajudaram muito [...]. Já tive uma formação que mudou a minha forma de ver a arte na Educação Infantil, mas faz tempo, faz tempo. [...] E foi muito interessante porque foi muito desafiador [...] Só que a gente está tão envolvida em produzir outros materiais, que eu não consegui tempo para organizar isso (Professora Elza).

A professora Elza reconhece o caminhar da rede de ensino e valoriza ações passadas de trocas de práticas. Assim, ao lidar com a teoria e a prática, é importante olhar para a “[...] história dos sujeitos participantes, do processo de constituição da sua subjetividade, do contexto em que vivem e trabalham, assim como o suporte técnico a eles oferecido.” (ANDRÉ, 1998, p.86).

Por outro lado, a professora Glória expõe a dificuldade de priorizar o estudo em horário de formação.

Do HTC [...]. Não [...]. Como tem sido... às vezes percebo que vem umas demandas da secretaria que não permitem que a gente reflita e aprofunde o tema, eu acho que quando eles sugerissem um tema, que permitisse que o grupo tivesse mais trocas entre ele. Porque eu acho que teria um aprofundamento maior, apropriação maior. Eu acho que traria um entendimento maior a respeito do que é refletido, do que é debatido. É mais a questão do tempo (Professora Glória).

A professora que realiza HTC noturno, fora da escola, com professores de toda a rede relata:

Mas quando você faz HTC noturno tudo fica muito mais específico, porque cada um é de uma escola diferente e atualmente eu gosto mais da formação do noturno, porque não fica paralelo né, fica específico, fica mais estudo mesmo. Não ficam parando para resolver problemas, questões, não que não seja importante, é. Mas se a gente olhar o HTC como o que preciso mesmo para a formação eu acredito que o HTC noturno é o que vai englobar mais isso (Professora Selma).

Ao falarem dos motivos que as levam a participar da formação continuada, deixam clara a ideia de uma formação que propicia a troca de conhecimentos úteis para a prática em sala de aula.

Reis (2013) contribui com a ênfase nos resultados da prática em sala de aula ao expor os achados de sua pesquisa, segundo os quais os professores concebem a formação continuada como reflexão e troca de conhecimentos inovadores. Conclui que este processo incentiva a pesquisa e a escolha de atividades desafiadoras.

O relato da Professora Tizuko sinaliza essa significação: “Através dos cursos que são oferecidos pela rede e pela internet, de acordo com o tema eu me inscrevo e tento buscar novas fontes de aprendizagem para estar agregando na profissão, pela internet e presencial.”

A tematização da prática e as trocas de conhecimento e de experiência são, portanto, necessárias para a construção de saberes das professoras e para a sua aplicação em sala de aula. Assim, a qualificação da ação pedagógica é resultado da participação do professor em reflexões durante os momentos das formações continuadas, especialmente naquelas realizadas em serviço.

Em contraponto, Pereira (2017) e Dudar (2017) retratam, em seus estudos, a fragilidade das formações que se caracterizam por basear-se na experiência, desvinculadas dos conhecimentos científicos, que tratam do entendimento sobre a prática docente.

Martins (2017) completa a ideia anterior contrapondo-se à instrumentalização da docência e afirmando que a complexidade da atuação docente não é atendida apenas em formações práticas.

O apoio da secretaria de educação e o interesse do docente pela atualização profissional são relevantes para o professor, para o aluno e para a escola. Apesar de a história da Educação Infantil trazer um enfoque assistencialista para as classes pobres (OLIVEIRA, Z., 2010), esta rede de ensino prima pela qualidade no atendimento aos seus alunos, de forma que:

A unidade educacional tem a oportunidade de se constituir em espaço privilegiado de formação docente, fonte de aprendizado, sobretudo no entendimento de que pares possam ser propiciadores de conhecimento; de que experiência e sabedoria docente possam ser partilhadas; de que o colega possa servir de esteio e estrutura para que o desenvolvimento profissional se torne uma realidade no cotidiano institucional (ANGOTTI, 2007).

Assim, como abordam Aranha e Aguiar (2018), os encontros formativos constituem um espaço social em que os processos de significação se reorganizam de diferentes formas.

Desta forma, de acordo com as ações observadas no estudo da BNCC, há comprometimento com o Indique (BRASIL, 2009b), na dimensão relacionada à formação

dos professores, que trata das trocas de experiências e profissionalização, conforme abordagem a seguir.

4.4.3.5 A Formação Continuada sobre a BNCC.

A maneira como o professor concebe a formação continuada repercute no seu envolvimento com esta, seja de forma positiva ou negativa. A formação continuada em HTC de toda a rede de ensino é destinada ao estudo da BNCC, com uma sequência de temas para a reflexão sobre a prática do professor.

Desta forma, como último ponto que emergiu da presente análise, a maneira como as professoras compreenderam a formação continuada sobre a BNCC possibilita que ela seja percebida em sua importância, valorizada como parte do todo e contribuinte da formação pessoal, profissional e da problematização da prática. Enfim, representa um dado significativo no processo de apreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras ao processo de formação continuada na rede de ensino onde trabalham.

É importante salientar que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento resultante de uma política educacional que visa definir um currículo comum ao país no caso da educação infantil e relacionar as experiências das crianças ao currículo escolar, buscando o seu desenvolvimento integral, à medida que amplia a sua vivência, em uma coparticipação da escola e da família. Também é importante abordar que esta política pública tem o objetivo de alinhar a formação profissional docente.

Como um contraponto ao relato de Bragatto (2013) em sua pesquisa - quando afirma que os documentos com os marcos legais definidos para a Educação Infantil não são validados na busca da qualidade - as professoras desta rede de ensino ressaltam que os estudos propiciaram reflexões e repercutiram na prática pedagógica com questões aplicáveis ao cotidiano em sala de aula e na vida pessoal. Nessa perspectiva, as falas apontam para a importância e a relevância da formação ocorrida em HTC, ao validar este documento com diretrizes para o exercício docente.

Como pontos negativos, as professoras relataram o pouco tempo para a realização dos estudos em HTC:

O trabalho que a gente passou do estudo da BNC e você me pergunta o que eu aprendi. Eu vou falar, sinceramente, eu não aprendi nada. Muito pouco, muito pouco mesmo, porque eles desenvolveram uma estrutura de ensino que era para ser legal, para o pessoal não reclamar. Então eles ficaram só

fazendo dinâmica de grupo. Só que não tem aprendizagem se você não tiver fundamentação teórica. Tem que ler, tem que ler, você tem que ir a fundo, por mais que a gente reclame. [...] até agora ninguém veio me dizer o que é que tem de diferente em relação a esse documento da BNC! Porque até quem está dando a formação para a gente não sabe (Professora Elza).

Nesse caso, a professora preocupada com as mudanças demonstra a necessidade de ser ajudada para acompanhá-las, o que lhe causa um sentimento de frustração ou de insegurança, em vez de uma estabilidade para conviver com a nova demanda.

Pereira (2017), em seus estudos, ressalta a importância de possuir um currículo que discorra sobre as características da infância na formação dos professores que trabalham nessa etapa de ensino. Por isso, é basilar o currículo abordado na BNCC, conforme cita a professora Cristina:

O que eu mais considero, como ponto chave são os direitos das crianças, o brincar, o conviver, o explorar, o experimentar, o participar. Eu acho que quando o professor, ele tiver a consciência de todos esses direitos e buscar a fundo e trabalhar isso no dia a dia, eu acho que vai ser [...] é o ponto chave dessa nova BNCC que está aí, trilhando esses caminhos para garantir isso, acho que é primordial. Você poder garantir e realizar, de uma maneira que o professor possa participar ali com a criança, proporcionar isso para ela, os próprios direitos que estão lá, acho que é a chave (Professora Cristina).

A dinâmica de pesquisa deve ser incorporada à rotina do docente, a fim de propiciar uma reflexão profissional própria (NÓVOA, 2017). Apesar das formações em serviço, a professora Flávia realiza pesquisa para inteirar-se mais ao assunto. Contudo, considera-se importante que a professora possa aliar a sua busca de sentido aos trabalhos e formações acadêmicos.

Quando saiu a BNCC eu fiquei um pouco na dúvida e achei uma coisa na Nova escola e perguntei para a orientadora: eu posso ler isso aqui? Eu achei os 6 direitos e os 5 campos de experiência e tinham exemplos. Então eu fui aprendendo melhor. Eu estou sempre lendo mesmo (Professora Flávia).

Os estudos de Nóvoa (2017) trazem uma reflexão sobre a profissão do professor, que tem a atribuição de preocupar-se com os conhecimentos em situações de relação humana, conforme o relato da professora Flávia diante de seus estudos sobre a BNCC. Em seu contexto social de transformação, o seu discurso mostra a formação continuada como um caminho de constante busca pelo conhecimento e pela qualificação. Reafirma, ainda, que a

evolução dos professores depende de um esforço da pesquisa enquanto centro reorganizador da formação continuada.

Na questão dos campos dos direitos de aprendizagem a criança está participando o tempo todo. [...] algumas questões eu fazia a escolha na sala [...] ver com a minha turma o que eles querem. [...]. Mostrei fotos para eles e fiz votação, aí eles escolheram. Aí esse novo é aquele envolvimento, entendeu? Participar das coisas que estão garantidas como direito de aprendizagem, a questão da participação. [...] E uma das coisas que eu gostei, também da base, foi a questão da transição [...]. A página, mais ou menos, 51 da BNCC fala sobre a questão da transição [...]. Achei que foi muito importante a BNCC garantir essa questão da transição [...] então norteou o nosso trabalho. Foi uma orientação (Professora Flávia).

Na sequência, a professora Flávia enfatiza a melhora da prática pedagógica por meio das trocas de experiências com os colegas. Apesar de estudar a teoria na BNCC, sente falta de situações concretas para tematizar o assunto aprendido e ter a possibilidade de novas formas de pensar, agir e sentir a sua ação pedagógica.

[...] os campos de experiência. Os campos têm que ficar bem claro para o professor. A questão da teoria a gente está vendo. Mas eu acho que tinha que ter prática, socialização de experiência, porque na rede, querendo ou não, mesmo sem conhecer a BNCC, tem muita gente que tem uma prática boa [...], porque a gente vai estudando os campos, mas a gente vai conhecendo também as práticas. Isso orienta, porque a gente, o ser humano, Vygotsky não fala que é com o outro mais experiente. Eu acho o conviver com pessoas, conhecer outras práticas é que amplia. Isso orienta, porque a gente, o ser humano, Vygotsky não fala que é com o outro mais experiente. Eu acho o conviver com pessoas, conhecer outras práticas, eu acho, que amplia [...] estudo de caso, a questão e conhecer a escola, a comunidade no entorno, entendeu? O HTC eu sei que vem pronto, vem. A formação norteia pela rede que quer. Mas eu acho que tinha que ver essas questões também (Professora Flávia).

A formação contínua não deve se restringir apenas à formação técnica, mas também considerar as experiências pessoais e profissionais das professoras, como ressalta a professora Glória.

[...] à medida que na formação, nos nossos encontros são trabalhados temas atuais. Agora mesmo a mudança no currículo, na base curricular nacional da Educação Infantil. Eu acho que permite sempre refletirmos sobre as práticas. Que não nos acomodemos e troquemos. Existe essa troca entre as colegas naquele momento. Então é uma forma que só nos ajuda a exercer e executar uma docência significativa (Professora Glória).

Pereira (2017, p.65), por sua vez, assegura que: “[...] formar professores significa incentivá-los a se conhecerem, refletirem e pensar sistematicamente no processo de desenvolvimento profissional, a construção de saberes e prática.”

Já Gatti (2015) compara o papel do professor ao do mestre, pois, além de trabalhar os conteúdos, é exemplo de humanidade. Assim, as relações passam a ter sentido para a vida, na construção da própria identidade. E, ainda, afirma que os professores mestres dão sentido ao trabalho docente. A professora Glória relata tal sentido ao descrever o professor como um curador, preocupado com o desenvolvimento integral do seu aluno. Assim, propicia às crianças a apropriação do próprio processo de aprendizagem, na vivência com elas.

A questão da criança como protagonista, o professor como curador e o ensino voltado para contemplar os campos de experiência. Porque a criança passa a ser o centro do processo e aprendizagem. O professor como papel de curador, é aquele que está mediando, que está sempre impulsionando, aquele que está instigando a curiosidade do aluno. Está fazendo com que ele desperte que ele veja, que ele explore, que ele troque. Essa questão do desenvolvimento do passo a passo, respeitando o tempo da criança também, eu acho que é bastante desafiador. Não é uma coisa fácil. Leva tempo. Você tem que observar, tem que ter esse cuidado né? Mas eu acho que é bem interessante sair do comodismo e passe a ser uma coisa que envolve a criança, envolvente. Que a criança realmente como foco, estabelecendo esses desafios (Professora Glória).

A instrumentalização do professor não pode desconsiderar a identidade profissional e pessoal dentro do processo educativo. O processo histórico e social considera a articulação entre a teoria e a prática, no seguimento coletivo de valorização dos saberes e experiências, na discussão do trabalho desenvolvido e na construção de sentidos para a prática pedagógica.

Nesse sentido, a rede de ensino passa por um processo educacional de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) com a abordagem da fundamentação teórica, encaminhando para a construção de planos de ensino que abordem os novos conceitos estudados. Portanto, é um processo de construção de significados que traz sentidos à prática das professoras. Assim, a continuidade dos estudos atende as ansiedades da professora Glória no relato que se segue:

É mais a questão da prática. Como é que eu trago esses campos de experiência, como é que eu contemplo dentro do meu planejamento. Eu acho que falta mais assim, trazer práticas. Trazer boas práticas de outras escolas, que já trabalham dentro desse perfil, para que a gente se

familiarize mais e tenha mais propriedade, para colocar na nossa escola. Efetivar, trazer como direito para a criança (Professora Glória).

A seguir, os relatos das professoras expõem o seu caminhar nos estudos sobre a BNCC e mostram os sentidos que estão construindo a partir dos estudos e de uma consciência histórica das mudanças da educação. Assim, em vista desses estudos, incorporam uma nova postura de escuta reflexiva, com olhar para os temas de necessidade das crianças, ajudando-as a se apropriarem do próprio processo de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Significativo: a questão da criança, a gente não ver mais a criança, por exemplo, eu vou trabalhar aquele eixo no currículo, não, vê que um vai interdisciplinar com o outro, vai estar ligado com o outro. Parece bobeira, mas não é. A gente consegue olhar, que de repente há algo que a gente pensava antes. A gente consegue repensar o currículo, de envolver tanto a comunidade, mas também a criança nessa interdisciplinaridade e abrir o leque. Você não fecha mais, você abre. Muitas coisas do currículo vieram para acrescentar a nossa visão, porque às vezes a gente não conhece o documento e a gente limita também algumas questões de aprendizagem da criança. Então, eu acho que veio para desmistificar mesmo isso, de ampliar mesmo o seu olhar e você renova. Tal eixo ou referência que eu trabalhava antes, não, não preciso fazer isso, não preciso só fechar, olhar só matemática não. Eu posso envolver as crianças nas diversas atividades sem ficar ali, nossa, este é só aquele momento. Não que a gente não tenha, porque a gente tem momento para tudo. Até para a refeição a gente tem que parar para isso. Mas eu quero dizer assim, que o currículo veio para mostrar para o professor que ele precisa ter aquele Norte, mas assim, ele vai, junto com a matriz curricular, ele vai ampliar na visão (Professora Selma).

O estudo dos seis direitos da aprendizagem, principalmente o direito de participar, onde os alunos podem contribuir com as suas opiniões e a gente está sempre atento ao que os alunos podem contribuir, não só como agentes passivos, mas eles estarem participando, dando opiniões, sugerindo temas nesse contexto (Professora Tizuko).

Diante dos relatos, observa-se o processo histórico que esta rede de ensino está vivenciando com os estudos da BNCC, seja na experimentação, na elaboração ou na transformação de conhecimentos. As professoras apresentam a formação continuada como melhoria de sua prática docente e como aquisição de saberes para a melhoria do seu desenvolvimento profissional.

Os sentidos construídos pelas professoras durante as formações concorrem para os serviços de qualidade almejados pela escola, em consonância com as leis, diretrizes e índice de qualidade na educação.

4.4.4 Análise Internúcleos

Nesta etapa, tem-se o objetivo de elaborar uma síntese para exhibir, analisar e esclarecer as contribuições das professoras da Educação Infantil para a docência, destacando-se, também, que a presente pesquisa possibilitou muitas aprendizagens.

O método histórico-dialético orienta e articula os núcleos ao interpretar os internúcleos, à medida que mostra as partes e a totalidade do movimento que aporta novas compreensões, com uma visão mais clara.

Desta maneira, os instrumentos utilizados favoreceram a investigação a respeito das significações da docência na Educação Infantil, construídos e partilhados a partir da política de formação continuada da qual as professoras participam.

Assim: “As categorias adotadas nesta investigação, mediação, historicidade, atividade, sentido, significado e dimensão subjetiva da realidade, estão mutuamente relacionadas e possibilitam a apreensão do concreto.” (ARANHA, AGUIAR, 2018, p. 183).

Ao considerar essas categorias, foi possível entender como as professoras enxergam a sua atividade - a docência - como fundamental para o desenvolvimento do aluno e, ainda, que o processo de formação continuada favorece a qualificação de sua profissão a partir dos estudos realizados, das trocas de saberes e da aplicação das tematizações nos planos de aula além de, conseqüentemente, favorecer a experimentação da docência na própria sala de aula.

De acordo com o exposto no histórico de formação continuada desta rede de ensino, pressupõe-se que a trajetória de estudos busca a melhoria do processo educativo e, ainda, da qualidade do ensino. Aponta-se a importância do preparo e do domínio técnico a respeito dos conteúdos da formação, por parte dos formadores, assim como o pouco tempo para atender as demandas de serviço e qualificação profissional.

Salienta-se que é necessário ouvir os professores, dando-lhes o espaço para participarem das decisões a respeito das ações formativas que a rede se propõe a abordar em HTC.

Desta feita, a avaliação do processo de formação continuada por parte dos professores, contribui para o protagonismo e para o conseqüente envolvimento nas ações formativas, colaborando para o aprimoramento deste processo.

A criticidade gerada pelo exercício do pensamento pode resultar em novos sentidos, que repercutem na própria pessoa ou no meio social em que vive e atua. Assim, a subjetividade é uma resposta ao exercício de pensar, pois o professor é um sujeito com

saberes, valores e atitudes, que vivencia a interação com o seu grupo e, nessa articulação, constrói sentidos em sua atuação no mundo.

As professoras reconhecem, como aspectos positivos de participarem da formação continuada, o aprofundamento de conhecimentos, a troca de práticas e saberes com os pares. No entanto, expressam insatisfação por não terem voz na escolha dos conteúdos das formações e pela falta de contextualização das formações com as dificuldades que apresentam. Isso porque os sentidos de aceitação e de correspondência às expectativas são produzidos quando a formação oferecida se encontra aliada às especificidades e à realidade dos professores, isto é, quando provocam a reflexão e o aprimoramento de sua prática.

A articulação entre a teoria e a prática é apontada como uma necessidade do grupo de professoras, para que não sejam repetidoras de modelos, e sim utilizem o diálogo para a construção de conhecimentos sobre a docência. Verifica-se que a forma como as orientadoras lidam com a articulação entre a teoria e a prática depende da realidade de cada escola e da subjetividade das professoras. Essa análise reporta à importância dada à relação teoria e prática e à formação continuada como um espaço para reflexões que culminam na qualidade da prática docente.

É plausível afirmar que a qualidade da prática docente é consequência de formações que perpassam a atuação profissional do professor e provocam mudanças em sua identidade profissional. Percebe-se, nas falas das professoras, que a formação continuada é uma forma de acompanhar a evolução das ideias pedagógicas e de marcar a sua profissionalidade nesta etapa da educação.

Evidenciam-se, também, desafios neste caminhar que foram gerados pela historicidade da rede de ensino em cumprimento de políticas públicas como, por exemplo, a quantidade de alunos por turma, a estrutura física e os materiais das escolas. Nesse ponto, o apoio da gestão escolar é decisivo para enfrentar e superar as contrariedades, além de promover meios para a reflexão e promoção da qualificação docente.

Cabe ressaltar que as contrariedades são expostas quando, no processo analítico, a forma de enxergar a docência pode ser negada em decorrência de um novo arranjo decorrente desse processo e com novas interpretações. O que antes é exposto como facilidade, logo é enxergado como dificuldade na docência, dependendo de como as significações foram expostas pelas professoras.

Nesse sentido, a análise aqui apresentada teve a intenção de refletir sobre o processo de formação continuada em um Município do Vale do Paraíba paulista e sobre as formas de sentir, pensar e agir de suas professoras.

Por fim, na explanação das formas subjetivas com que as professoras exercem as suas atividades, há o processo de formação continuada de que participam em Horário de Trabalho Coletivo, cabendo ressaltar que a perspectiva sócio-histórica, por meio dos Núcleos de Significação, propiciou a análise subjetiva dessa realidade, ultrapassando as significações individuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu identificar as significações que as professoras da Educação Infantil atribuem à docência, a partir da política de formação continuada de que participam.

Dessa forma, foram investigados os aspectos históricos, sociais e educacionais que envolvem a prática docente na Educação Infantil, com o intuito de observar o breve histórico desta profissão e suas implicações para a atuação dos professores nessa etapa de ensino. O estudo dos diferentes autores que retratam o histórico da formação continuada de professores ajudou a entender o quão difícil é atuar nesta etapa de ensino pelo fato de o profissional ser reconhecido no papel de cuidador ou tia.

Indo mais além, buscou-se conhecer a Educação Infantil, seu breve histórico, organização didático-pedagógica e, em especial, as condições de ensino e aprendizagem, as estratégias formativas e os referenciais teóricos utilizados pelo programa de formação da rede pública municipal. O estudo recente e a implantação da BNCC foram vistos como direcionamento da docência e produção de conhecimentos no processo histórico-social de formação e atuação das professoras. Desta forma, as questões pedagógicas emergem à medida que os novos conceitos e aprendizagens são apreendidos em sua complexidade.

A pesquisa identificou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e sua relação com os sentidos e os significados atribuídos pelos professores à docência. A dinâmica da educação infantil propicia uma avaliação contínua dos procedimentos e processos que dela fazem parte. Assim, a proposta pedagógica que visa o desenvolvimento dos alunos em interação e autonomia, expressando-se por meio das diversas linguagens, mostra-se nos sentidos analisados nas falas das professoras ao relatarem a realidade em que vivenciam a sua docência.

A dimensão espaços e materiais dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil é colocada pelas professoras como uma dificuldade para atuar na docência, de acordo com as reflexões abordadas em sua formação continuada. Por sua vez, a dimensão referente às famílias mostrou-se em construção, no desenvolvimento da profissionalidade, a fim de nortear os objetivos do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. O indicador de acompanhamento das famílias no processo educativo foi abordado nos conteúdos da BNCC, em que os professores englobam a participação das famílias como ações de seus planejamentos.

O breve histórico da Educação Infantil ajudou a entender o processo de contínuas conquistas desta etapa de ensino como base para toda a formação do cidadão, que não se

restringe a cuidados de higiene, mas sim em ações de cuidar e educar com objetivos e estratégias de ensino que propiciam o desenvolvimento das crianças.

Assim, o estudo realizou-se com a análise das respostas objetivas dos questionários aplicados a 111 professoras da Educação Infantil, por meio de quadros que permitiram traçar um perfil sociodemográfico das professoras.

Os resultados apurados ajudaram a perceber que há uma prevalência do sexo feminino, confirmando os dados na Nota Técnica do Dieese (2018) sobre o processo de feminilização do magistério, especialmente na primeira etapa do ensino básico, em que a maternidade e os valores culturais sobressaem na figura da mulher como mais habilidosa para essa profissão.

A idade da maioria das professoras, entre 40 a 49 anos, mostra a exigência da legislação de que este profissional tenha ensino superior para exercer o magistério, o que propicia a docência com mais idade. Somando-se a este esclarecimento, a maioria tem filhos, são casadas, confirmando a preferência de escolha por esta profissão para se ajustar ao casamento e ao cuidado dos filhos.

Contudo, a maioria das professoras justifica ter optado pelo magistério por se identificar com a carreira, o que pode ser analisado na perspectiva do processo histórico de feminilização desta profissão, de valores históricos incorporados aos sentidos pessoais.

Por outro lado, tomando esta profissão como profissionalidade, o nível acadêmico de pós-graduação da maioria das professoras, em modalidade presencial, evidencia a procura por formações para o aprimoramento da docência, além da formação continuada em serviço.

Também foi importante conhecer a média de tempo de magistério das docentes, de 4 a 10 anos, sendo 3 anos de exercício nesse Município e na Educação Infantil. Destas, 80% realizaram formação continuada fora do HTC há menos de 1 ano; 57,6% consideram a carga horária de trabalho boa; 45% consideram o salário bom; 56,7% consideram ter boa autonomia no trabalho; 63% consideram a metodologia dos formadores boa; e 56,7% consideram a frequência na realização da formação continuada boa. A maioria avalia que, para melhorar a qualidade no trabalho, é importante reduzir o número de alunos por turma.

Pelos dados acima, evidencia-se que o Município estudado propicia uma formação continuada que contribui para a atuação docente significativa e que propicia uma educação de qualidade e responsável com as crianças da Educação Infantil em suas especificidades de cuidar e educar. Só o número de alunos por sala é que preocupa as professoras, pois para obter melhores resultados é importante ter uma turma reduzida, a exemplo de práticas bem-sucedidas em países de primeiro mundo.

Somando-se aos dados anteriores, as respostas abertas dos questionários e das entrevistas semiestruturadas foram transcritas e organizadas em pré-indicadores, indicadores e analisadas por meio dos núcleos de significação. Os resultados colaboraram com a análise e a discussão no entendimento das significações que as professoras constroem durante o processo de formação continuada, em sua atuação docente.

É importante ressaltar que assumir o papel de pesquisadora ao tratar do material coletado nos questionários e nas entrevistas, sem que os próprios sentidos subjetivos afetassem a análise dos dados, foi um aspecto muito importante para a realização da pesquisa.

Primeiramente, foi feito o exercício de analisar os dados dos questionários e das entrevistas separadamente, contudo os núcleos de significação de ambos se confirmaram, apesar de terem sido aplicados em configurações diferentes.

Com os resultados alcançados, é possível enxergar e compreender como as professoras percebem os processos de formação continuada em sua docência e suas consequências na própria prática pedagógica. Diante disso, também é possível contribuir, na área da Educação Infantil, com o reconhecimento social da docência e com os programas de formação continuada.

A análise sob a perspectiva sócio-histórica permitiu considerar as professoras da Educação Infantil de forma integral, na dialética de aspectos internos com os externos, inseridos no meio social onde atuam, com a consequente ação de fazerem parte de um processo histórico. Assim, apreendeu-se a análise das falas e analisou-se como as professoras vivenciam as significações construídas em sua docência.

Ao conhecer as percepções das professoras pesquisadas sobre a formação que recebem em Horário de Trabalho Coletivo, pode-se propiciar o entendimento da repercussão dos processos de formação continuada na docência.

Desta forma, é possível verificar que a formação continuada repercute na docência, gerando novas exigências, na medida em que os professores se apropriam de novos saberes e sentidos na forma como entendem e incorporam a ação educativa.

Para tanto, a perspectiva histórico-cultural, embasada nos pressupostos de Vygotsky, influencia a construção das significações das professoras e a subjetividade de sua atuação docente. Pertencentes a uma sociedade em transformação constante por meio da história social e política, as ideias e os conhecimentos produzidos pelas professoras refletem o momento histórico, em um movimento de ir e vir através dos núcleos de significação dos conteúdos discutidos, estudados e assimilados.

No discurso das professoras, foi possível notar que entendem a formação continuada como primordial para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da docência. Assim, a formação continuada qualifica a prática docente e amplia o conhecimento. A constituição dos sentidos subjetivos é pessoal, de acordo com as emoções, valores e história, contudo, constrói-se na relação social, em sua trajetória pessoal e cultural.

As emoções confirmam o movimento dialético da relação das professoras com a clientela e as especificidades da Educação Infantil. Há uma convergência entre o que pensam e os documentos oficiais.

Ao optarem pelo magistério, as professoras expuseram, em seus relatos e sentidos pessoais, a afinidade com a função exercida, seja pelo histórico de feminilização desta profissão, seja pela afetividade com que é vista como uma característica da figura feminina, pelas influências familiares e escolares, pelas experiências que fazem parte de seu processo histórico ou pela visão prática atrelada à fatores financeiros.

As professoras reconhecem a importância do seu papel como docente no desenvolvimento dos alunos e não apenas como um sacerdócio, conforme foi retratado no histórico da Educação Infantil.

A aplicação da pesquisa mostrou que as professoras têm a clareza de sua profissionalidade ao participarem das formações continuadas e desenvolverem o seu trabalho na Educação Infantil, com foco no cuidar e no educar, uma vez que reconhecem a importância da sua profissão como agente de mudanças positivas na sociedade. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da qualificação desse profissional para atuar nas situações de aprendizagens de seus alunos, de forma condizente com a faixa etária das crianças.

Apesar de apresentarem significações de alegria e satisfação com o trabalho desenvolvido, as professoras apontam como dificuldades e desafios na docência a grande quantidade de alunos por sala, a demanda de trabalho, a falta de recursos pedagógicos, a falta de tempo para aprofundarem os temas das formações. Esses fatores são apontados como dificultadores para manter a qualidade no ensino e atender as leis e diretrizes do Município e do governo. Apontam a desvalorização social da profissão, especialmente nessa etapa de ensino, como um desafio para exercer a profissionalidade e elevar a qualidade do trabalho realizado.

Nos relatos, está presente a clareza da flexibilidade na docência, com a exigência de diversas competências profissionais. Assim, como temas de formação a tratar nos HTC, as professoras sugerem a abordagem sobre a inclusão e solicitam tempo para a confecção de materiais para a sala de aula. Esse seu posicionamento deixa claro que a profissão docente se

constrói no dia a dia, a partir das vivências no ambiente escolar, nas trocas de práticas, refletindo, estudando e avaliando este processo formativo.

Há uma controvérsia no que se refere à atuação familiar na Educação Infantil, pois os familiares são apontados como mais próximos da vida escolar, ao mesmo tempo em que são apontados como ausentes do processo vivenciado pelos filhos na escola. Há também a situação de que alguns ainda se pautam pela desvalorização das professoras em sua atuação profissional como o cuidar e o educar, considerando-as mais como “babás”. Esta visão assistencialista mostra que a desqualificação profissional contribui para a visão preconceituosa contra o trabalho realizado na Educação Infantil. Vejo a formação continuada como um caminhar para a profissionalização de professores que atuam e trabalham, de forma assertiva, o cuidar e o educar na Educação Infantil.

É relevante afirmar que as professoras primam pela formação continuada, a maioria até fora da escola, geralmente participando de cursos. Apesar de a Prefeitura deste Município pagar 60% das formações acadêmicas, apenas 2 professoras têm mestrado.

O HTC foi analisado como um momento produtivo para a formação em serviço das professoras, quando participam de encontros que articulam a teoria e a prática. Dessa forma, promove a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, com momentos de formação dentro da carga horária de trabalho. Nesse sentido, a reflexão sobre os relatos das professoras propôs a formação docente como uma formação profissional (NÓVOA, 2017), em que a prática tenha caráter inovador, a fim de enfrentar os problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem.

As professoras mostram compromisso com a atualização profissional e sua relação com a construção da identidade ao participarem de formação continuada pautada na pesquisa, na reflexão sobre a docência, na tematização da prática, em trocas com os pares e em formações colaborativas.

Enfatizam a importância do tratamento de temas do cotidiano da escola, das dificuldades do grupo, das formações em HTC, a fim de contribuir com os sentidos construídos em sua docência. O modo de ser, pensar e agir das professoras vai se modificando na medida em que a formação continuada propicia a prática reflexiva na articulação entre a teoria e a prática vivenciada com os pares, resultando em competência técnica, visto que o específico se constrói no coletivo.

Pontuam a importância de serem ouvidas pela gestão da Secretaria da Educação em suas necessidades de formação continuada em HTC. Essa postura é resultado de um

processo histórico de posicionamento nas decisões que envolvem a sua formação no coletivo da escola.

Quanto à formação continuada no Município, há uma decisão política para a implantação do estudo do documento da BNCC e do Currículo Paulista que indica a preocupação com a busca de qualidade no ensino, pois as ações propostas por este documento vêm ao encontro das legislações que tomam a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e promovem a valorização do trabalho realizado nessa modalidade de ensino.

As professoras ressaltam que o estudo da BNCC repercutiu em sua prática. Demonstram a preocupação de acompanhar as mudanças, uma vez que relatam realizar pesquisas para complementar os estudos desenvolvidos em HTC e dar sentido à construção destes novos conhecimentos para o seu desenvolvimento profissional, em conformidade com a busca de qualidade da Educação Infantil.

Nesse intuito, conforme as ações formativas do Município estudado, cria-se espaço para que a formação continuada aconteça de fato com estudos, discussões e registros dos processos na atuação docente, propiciando a ressignificação da docência na dialética teoria e prática.

A proposta de formação oferecida às professoras colabora para ampliar a experiência prática, de modo que esta seja iluminada pela teoria, o que potencializa a reflexão e consegue ampliar o seu raio de ação. Neste ínterim, estas experiências vivenciadas no espaço escolar atuam de forma significativa na construção do saber, já que é neste local que se encontram respostas para os dilemas, dúvidas e incertezas que as professoras vivenciam neste espaço. Assim, as ações das políticas educacionais desenvolvidas favorecem as interações entre as professoras de maneira a contribuir para a prática colaborativa e consequente melhoria da articulação entre a escola e a formação para o desenvolvimento profissional docente.

Cabe ressaltar que a valorização do professor propicia o desenvolvimento humano deste, refletido em sua conduta na prática em sala de aula. Assim, resulta-se em uma educação com qualidade.

Cabe, ainda, apontar o impacto da pesquisa no desenvolvimento da pesquisadora, seja no âmbito pessoal ou profissional. O estudo empírico, a convivência e a visão das professoras ajudaram a refinar o olhar para a profissão docente e suas peculiaridades.

Acredita-se que a participação em formação continuada contribua para um julgamento profissional reflexivo, em que o professor analise a própria prática e exerça a docência de forma mais eficaz.

Por fim, deseja-se que os conhecimentos abordados na presente pesquisa possam ser aprofundados e provoquem novos estudos sobre a docência e investimentos na qualificação deste profissional atuante na base da formação humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J. de; SOARES, J.R.; MACHADO, V.C. Núcleos de significação: Uma proposta histórico dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.45, p. 56-75. jan/mar.2015.

AGUIAR, W. M. J.de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**. Brasília, v. 26, n.2, p. 222-245. jun. 2006.

_____. W. M. J.de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322. abr.2013.

ANDRÉ, M. Eu, professora-avaliadora. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: N. 105. P 78-91 nov. 1998.

ANGOTTI, M. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**. São Paulo: jan/dez.2007. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/158/225>>. Acesso em: 11.abr.2020.

_____. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z.M. R. de. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010. p.54-73.

ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4.ed. Campinas: Alínea, 2014.

ARANHA,E; AGUIAR, W.M.J. de. Gestão escolar, uma análise a partir dos sentidos e significados de participantes de equipes gestoras sobre a atividade desenvolvida. In: AGUIAR, W.M.J. de; BOCK.A.M.B.(Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2018.

ARIÈS, P. 1914-1984. **História social da criança e da família**. Livro digital. Trad. De Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ASSIS, M.S.S. de. Práticas de Cuidado e de Educação na Instituição de Educação Infantil: olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4.ed. Campinas: Alínea, 2014. p.91-109.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61**. Ministério da Educação, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 jul.2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71**. Ministério da Educação, Brasília, 11 ag. 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 22 jul.2018.

- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.
- _____. **Lei federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente: Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 22 jul.2018.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Ministério da Educação, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul.2018.
- _____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: < >. Acesso em: 22 jul.2018.
- _____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2018.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 22 jul.2018.
- _____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, Brasil, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 22 jul.2018.
- _____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. GATTI. B.A e BARRETO. E. S. de S. UNESCO. Brasília, 2009c. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- _____. **Censo Demográfico 2010**, Características da população e dos domicílios resultados do universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 22 jul.2018.
- _____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 04 jul.2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- _____. **Perfil do professor da educação básica**. Carvalho, Maria Regina Viveiros de. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Currículo Paulista**, SP, 2019a. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. **Sinopse estatística da Educação Básica 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep:2019b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 19 abr. 2020.

BREZOLIN, C.F. **Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BRAGATTO, A.C. **Professoras de crianças de 0 a 3 anos dialogando sobre seus percursos formativos e desafios enfrentados**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BDTD, **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Dissertações e teses sobre formação docente continuada. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

CAPES, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Artigos, dissertações e teses sobre formação docente continuada. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CASTRO, M. M. C. e; AMORIM, R. M. de A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan. abr. 2015.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de L.O. ROCHA. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4238002/mod_resource/content/1/Creswell.pdf>. Acesso em: 20 mai.2018.

DAVIS.C.L. F; NUNES.M.M. R; ALMEIDA.P.C.A. de (coords.). Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Fundação Carlos Chagas, junho/2011.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota técnica** nº 197 de agosto de 2018: Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2018/notaTec197saude.html>>. Acesso em: 03.jul.2019.

DUDAR, C.Z. **Formação Continuada: Concepções das Professoras da Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Santa Catarina, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2015.

GEIS, R. M. Criar ou educar crianças? Estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche. São Paulo, 1994, 223 f. Tese (doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
<file:///C:/Users/Professor/Desktop/PESQUISA/comoelaborarprojetedepesquisaantoniocarlo.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

GOMES, M. de O. Residência Educacional. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2015. p.203-217.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de educação**, Nº14, p. 1-14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAMER, S. Infância, Estado e sociedade no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5. Brasília, DF, 1988. Anais... Brasília, DF: MEC, 1988. p.199-206
_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:
VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 21-37. 39-58. 191-224.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, p. 1159-1180, set. /dez.2004.

MARTINS, A. de. O. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil?** Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARTINS, M.N.F. **O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na Educação Infantil:** articulações entre o cuidar e o educar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MENDEZ, A. L. de P. **Entre intenções e ações:** os caminhos da formação continuada de docentes na escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). et al. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo - Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p.239-262 jul. set. 1993.

MUCICÍPIO ESTUDADO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 006/SE/99 DE 22 DE MARÇO DE 1999.** Regulamenta o Horário de trabalho Coletivo (HTC) da Rede de Ensino Municipal e do Ensino Profissionalizante. Disponível em <https://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/34817/portaria_006_se_99.pdf>. Acesso em: 25 mai.2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para Berçários.** Município estudado, São Paulo: Divisão de Educação Infantil, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Espaços que Educam:** Educação Infantil. Rede de Ensino Municipal. Município estudado, São Paulo, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei complementar N° 454/11.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Magistério Público Municipal. Município estudado, São Paulo, 2011. Disponível em:

<<http://www.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2011/454.pdf>>. Acesso em: 25 mai.2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular de Linguagem Oral e Escrita & Natureza e Sociedade.** Rede de Ensino Municipal. Município estudado, São Paulo, 2012 a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular de Matemática e Artes Visuais.** Rede de Ensino Municipal. Município estudado, São Paulo, 2012 b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular de Movimento e Música.** Rede de Ensino Municipal. Município estudado, São Paulo, 2012 c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei complementar N° 530,** de 19 de dezembro de 2013. Município estudado, São Paulo, 2013. Disponível em <<http://servicos2.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2013/530.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil do Município estudado**, Caderno 2. Município estudado, São Paulo. 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação N° 08/SSE/15**. Elaboração do Projeto político-pedagógico 2016 – 2020. Município estudado, São Paulo. 2015b. Disponível em:

<http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/617431/orientacao_ppp_educacao_infantil_e_ensino_fundamental_2016.pdf>. Acesso em: 25 mai.2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Deliberação CME N° 01/16**. Fixa normas para autorização de funcionamento do curso e para a supervisão das instituições de Educação Infantil. Município estudado, São Paulo, 2016. Disponível em:

<http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/688322/deliberacao_01_cme.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. **Lei 9298/2015**. Rede de Ensino Municipal. Município estudado, São Paulo, 2017a. Disponível em <<http://www.sjc.sp.gov.br/media/3237/plano-municipal-de-educac-a-o.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação**. Lei 9298/2015. Rede de Ensino Municipal. Município estudado, São Paulo, 2017b. Disponível em <<http://www.sjc.sp.gov.br/media/5085/relat%C3%B3rio-de-monitoramento-2017-pme.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Secretaria de Educação e Cidadania. **Portaria 212/SEC/2018** - Regulamenta o cumprimento do Horário de Trabalho Coletivo (HTC) da Rede de Ensino Municipal do Município estudado. Município estudado, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/media/41422/portaria-212_sec_18-regulamenta-o-cumprimento-do-horario-de-trabalho-coletivo-htc-da-rede-de-ensino-municipal-de-sao-jose-dos-campos.pdf> Acesso em: 25 mai.2019.

_____. Secretaria de Educação e Cidadania. **Educação Infantil: Pré-escolas e creches municipais, parceiras, editais**. Município estudado, São Paulo. Disponível em <<https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/educacao-e-cidadania/educacao-infantil/>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

NASCIMENTO, F.C. **Formação de professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2017.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; REIS, R. F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan. /mar. 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. /dez. 2017.

NÓVOA, A.; SAMPAIO, M. S. da. **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Candida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. O processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2016a. p.23-34.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: _____. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 2016b. p.75-84.

OLIVEIRA, Z. M. R.de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** Série edição infantil. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R.de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** Coleção Docência em Formação. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, M.C. **A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências e Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

PESSOA, C.T. et al. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 147-156, mai. /ag. 2017.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, Jul/2000, ano XXI, nº 71, pp. 45-78.

RECH, I. P. F. Atividades na Educação Infantil e posturas educativas. *In*: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). Criança pede respeito: temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REIS, F. das C. S.dos. **Os sentidos e os significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada: um estudo no Colégio Militar de Fortaleza.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

REIS, G.A.de S. V. dos. **Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da Educação Infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

REY, F. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007, p. 155-179.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. A institucionalização de crianças no Brasil. Editora PUCRio, São Paulo: Loyola, 2004.

SANTANA, A.F.T. Pensando possibilidades acerca da formação de professores. **Educação Por Escrito**. 2014. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 30-40, jan. /jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em: 2 jun. 2018.

SANTOS, E. A. S. dos. **A formação continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. /abr. 2009.

SciELO, Scientific Electronic Libray Online. **Dissertações e teses sobre formação docente continuada.** Disponível em: < <http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SILVA, M. de J.A.E. **Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, jun. 2016.

SILVA, V. C. da; DAVIS, C. L. F. Contribuições metodológicas para a análise dos sentidos em um estudo sobre atividade docente. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 39-52, mar 2016.

SMOLKA, A.L.B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, nº50, abr/2000.
_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. *In*: ROSSETTI, M.C. F. et al. (Orgs). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p.42-59.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

STANO, R. de C. M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Revista Educacional**, Curitiba, n. 57, p. 275-290, jul. /set. 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes: Formação Profissional.** 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI. L. S; LURIA. A. R; LEONTIEV. A. N. Tradução VILLALOBOS, M.P.
Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 15. ed. São Pulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, M. et. al. (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Considerando a solicitação via Ofício nº _____/2018, demais informações anexas e a atualização de documentos realizada em 08 e 19 de fevereiro de 2019, com o propósito de realização de pesquisa de campo para a conclusão de trabalho de curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas sociais, solicitada pela aluna Maria Helena Berlato Davanzo da UNITAU – Universidade de Taubaté, após análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento, autorizo a realização de; entrevista e aplicação de questionário envolvendo até 120 (cento e vinte) professores das escolas [REDACTED]

[REDACTED], que disponibilizem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição, dos alunos e dos profissionais envolvidos que concordarem em participar.

[REDACTED], 27 de fevereiro de 2019.

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Helena Berlato Davanzo. Nesta pesquisa pretendemos compreender os sentidos e os significados que os professores da Educação Infantil atribuem à docência, por meio de coleta de dados: questionários com perguntas abertas e fechadas, que serão aplicados aos professores da Educação Infantil (uma escola por região do Município de [REDACTED] [REDACTED]) e entrevistas semiestruturadas, que serão aplicadas a um professor de Educação Infantil, de cada região do Município de [REDACTED]. Antes da ocorrência da coleta de dados, a pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, de modo a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, será solicitada a autorização da secretária da educação e cidadania para se realizar a coleta de dados. O projeto de pesquisa será apresentado aos professores para esta investigação, para que conheçam os objetivos deste trabalho e colaborem com os estudos sobre a docência. Também será apresentado aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e serão informados sobre a garantia do sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de aplicação de questionários e entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo. Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para

esclarecimento de suas dúvidas. Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2018 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Maria Helena Berlato Davanzo, residente no seguinte endereço: _____

_____, podendo também ser contatado pelo telefone _____ INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR e e-mail _____. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 3625-4100. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo. As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre “Os sentidos e significados da docência na Educação Infantil, construídos e partilhados pelos professores a partir de um programa de formação continuada”.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao (à) senhor (a).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o (a) Sr. (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas:

Pesquisador responsável _____ participante _____

NOME DO PESQUISADOR: Maria Helena Berlato Davanzo _____

Consentimento pós-informação

Eu,

_____, portador do documento de identidade _____
fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho
coletivo”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer
momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem
prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo
de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as
minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE III - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Maria Helena Berlato Davanzo, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 27 de setembro de 2018.

Maria Helena Berlato Davanzo

APÊNDICE IV – SOLICITAÇÃO PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Ilma. Senhora Secretária de Educação e Cidadania de [REDACTED]
[REDACTED]

Eu, Maria Helena Berlato Davanzo, RG 16.645.015-7, professor I, matrícula 336172/1, mestranda da Universidade de Taubaté – UNITAU, matriculada no Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais, responsável pela pesquisa intitulada “AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo”, venho respeitosamente, requerer de VS^a, autorização para aplicar um questionário de pesquisa composto por 23 questões a professores da Educação Infantil, objetivando compreender os sentidos e os significados que os professores da Educação Infantil atribuem à docência. Também solicito um momento em uma reunião com os diretores das unidades escolares para apresentar a pesquisa e solicitar que estes possam ser os multiplicadores da pesquisa contribuindo com a aplicação dos questionários conforme o combinado em reunião. Informo, através de anexo, as escolas que contam com professores sujeitos da pesquisa.

Nestes termos,

Pede deferimento.

[REDACTED], 26 de janeiro de 2019.

Maria Helena Berlato Davanzo

APÊNDICE V – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO**Prezado (a) Professor (a)**

Convidamos você a participar como voluntário (a) anônimo (a) da pesquisa intitulada “AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo” do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU.

A presente pesquisa tem o objetivo de compreender os sentidos e os significados que os professores da Educação Infantil deste Município atribuem à docência.

As suas respostas contribuirão para a elaboração da dissertação. Para tanto, solicitamos a sua colaboração e sinceridade para o êxito da pesquisa.

Agradecemos imensamente a sua atenção e disponibilidade!

Atenciosamente,
Mestranda Maria Helena Berlato Davanzo
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

QUESTIONÁRIO

1- Sexo

() masculino () feminino

2- Idade: _____

3- Estado Civil:

- a. () solteiro(a)
- b. () casado(a)
- c. () separado(a) divorciado(a)
- d. () viúvo(a)
- e. () outros

4- Tem filhos?

- a. () Não
- b. () Sim

5- Formação Acadêmica:

- a. () Graduado
- b. () Pós-graduado Especialista
- c. () Pós-graduado Mestre
- d. () Pós-graduado Doutor
- e. () Pós-graduado Pós-Doutor

6- Qual o formato em que você realizou o curso superior?

- a. Presencial
- b. Semipresencial
- c. A distância
- d. Outros _____

7- Qual a principal razão que levou você a optar pelo magistério? (marque apenas uma opção):

- a. Maior possibilidade de emprego
 - b. Identificação com a carreira
 - c. Influência de família e/ou amigos
 - d. Outros.
-

8- Nesta escola você é professor:

- a. Efetivo
- b. Contratado

9- Há quanto tempo você trabalha como professor? (Considerar o tempo de serviço nas redes Municipal, Estadual e Particular)

- a. 0 a 3 anos
- b. 4 a 10 anos
- c. 11 a 15 anos
- d. 16 a 20 anos
- e. mais de 20 anos

10- Tempo de magistério na Prefeitura de XXXXXXXXXX:

- a. Até 3 anos
- b. Entre 4 a 7 anos
- c. 8 a 11 anos
- d. 12 anos ou mais

11- Atuação na Educação Infantil:

- a. Até 3 anos
- b. Entre 4 a 7 anos
- c. 8 a 11 anos
- d. 12 anos ou mais

12- Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem realizado outras atividades de formação continuada (cursos, palestras, seminários, congressos, workshops) relacionada à sua atualização profissional como educador, além dos cursos oferecidos pelo Município?

- a. sim
- b. não

Se a resposta for sim, quais foram as atividades que você participou?

13- Há quanto tempo realizou a sua última formação fora do HTC?

- a. () menos de 1 ano
- b. () 1 a 5 anos
- c. () 6 a 10 anos
- d. () 11 anos ou mais

14- Como você avalia os aspectos relativos à sua carreira profissional? Utilize a seguinte classificação:

- (1) ótimo;
- (2) bom;
- (3) regular;
- (4) ruim

- a. () carga horária de trabalho
- b. () salário
- c. () autonomia (tomada de decisões)
- d. () metodologia utilizada pelos formadores nos cursos de formação continuada
- e. () frequência com que acontecem os cursos de formação continuada na rede de ensino municipal.

15- Hoje ser professor significa para você:

16- Você costuma trocar experiências/informações com seus colegas de trabalho?

- a. () frequentemente
- b. () raramente
- c. () nunca

Em que momentos?

17- A quantidade de cursos, palestras, oficinas oferecidos pela secretaria da educação e cidadania é suficiente para o seu desenvolvimento profissional?

- a. () sim
- b. () não

Se desejar, comente:

18- Como você avalia a formação realizada na escola?

Pontos positivos:

Pontos negativos:

19- Do que você ainda sente falta na sua formação profissional?

20- Você está satisfeito com a sua profissão?

a. () Sim

b. () Não

Justifique:

21- Quais as características que você considera importante para que a educação seja considerada de qualidade?

22- Em quais situações você percebe que a sua escola busca uma educação de qualidade?

23- Quais fatores você considera importantes para a melhoria da qualidade do seu trabalho?

(Marque até três alternativas):

a. () Receber melhor remuneração

b. () Reduzir o número de alunos por turma

c. () Receber melhor formação

d. () Contar com maior apoio técnico

e. () Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional

f. () Aumentar as horas remuneradas de trabalho extraclasse.

Outras _____

APÊNDICE VI – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ENTREVISTA**Roteiro das entrevistas semiestruturadas com os professores**

- 1) Fale-me um pouco sobre a sua trajetória profissional.
- 2) Conte-me um pouco sobre sua opção profissional pela área da educação.
- 3) Por que você escolheu trabalhar na Educação Infantil?
- 4) Fale-me das facilidades e dificuldades na sua atuação como professor na Educação Infantil.
- 5) Quais as fontes de aprendizagem que você busca como subsídio para a sua docência?
- 6) Você poderia destacar quais ações de formação continuada tiveram maior influência na sua docência?
- 7) Quais ações você acredita realizar na sua atuação profissional que fazem a diferença na busca de uma docência significativa?
- 8) Você considera que as ações da formação em HTC contribuem para o seu desenvolvimento profissional como docente? De que forma?
- 9) O que você considerou de significativo na formação sobre a Base Curricular Nacional para a Educação Infantil? Por que?
- 10) Quais os temas e aspectos que você gostaria que fossem contemplados no estudo da Base Curricular Nacional para a Educação Infantil?
- 11) Você tem sugestões para o aprimoramento do processo de formação para os professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de sua cidade?

ANEXO I – OFÍCIO DA UNITAU

Taubaté, 27 de julho de 2018.

Prezada Senhora

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Maria Helena Berlato Davanzo, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018/2019, intitulado **“AS SIGNIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo”** O estudo será realizado com os professores da Educação Infantil do Município de [REDACTED], sob a orientação do Prof. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para tal, serão realizados questionários e entrevistas semiestruturadas, por meio de questões abertas e fechadas elaboradas para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº _____/_____ (ANEXO ____).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Maria Helena Berlato Davanzo, telefone (12) 982715387, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilma. Sra

ANEXO II – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídos e partilhados pelos professores a partir de um programa de formação continuada

Pesquisador: MARIA HELENA BERLATO DAVANZO

Versão: 2

CAAE: 01912718.4.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 130909/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídos e partilhados pelos professores a partir de um programa de formação continuada que tem como pesquisador responsável MARIA HELENA BERLATO DAVANZO, foi recebido para análise ética no CEP UNITAU - Universidade de Taubaté em 29/10/2018 às 10:43.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

ANEXO III – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: construídos e partilhados pelos professores a partir de um programa de formação continuada

Pesquisador: MARIA HELENA BERLATO DAVANZO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01912718.4.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.093.911

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta coerência entre a área de conhecimento e o tema proposto. Nota-se que o documento é coerente com a proposição de projeto pois constituído com elementos que permitem compreender o propósito e o desenvolvimento esperado da investigação.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa está adequadamente delineado em relação ao campo de conhecimento e apresenta potencial para contribuir com o avanço do saber. Há coerência em relação aos objetivos específicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados. Em relação aos entrevistados há a previsão de medidas em caso de desistência dos participantes quando manifestado desconforto. Os benefícios foram descritos adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente para o campo da Educação. A proposta visa produzir conhecimento sobre como os profissionais da Educação percebem sua atividade. Nesse sentido, pode contribuir para a produção de uma memória sobre o trabalho docente e de políticas públicas dedicadas a melhorar

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Contribuição do Parecer: 3.003.011

as condições de atuação dos docentes, especialmente da educação básica. Ocorreu a compatibilização do método quanto aos instrumentos de pesquisa e amostra. Assim, há alinhamento entre tema, objeto, objetivos e a pesquisa prevista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 14/12/2018, e no uso das competências definidas na Resolução 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1193532.pdf	25/11/2018 17:27:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PESQUISA.doc	25/11/2018 17:26:33	MARIA HELENA BERLATO DAVANZO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/11/2018 17:21:39	MARIA HELENA BERLATO DAVANZO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/11/2018 17:02:28	MARIA HELENA BERLATO	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	15/10/2018 06:01:20	MARIA HELENA BERLATO	Aceito
Parecer Anterior	declaracao.pdf	04/10/2018 18:39:04	MARIA HELENA BERLATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	oficio.pdf	04/10/2018 18:10:33	MARIA HELENA BERLATO DAVANZO	Aceito
Orçamento	orcamentomariahelena.pdf	04/10/2018 17:26:29	MARIA HELENA BERLATO	Aceito
Declaração dos Pesquisadores	termopesquisado.pdf	04/10/2018 00:41:08	MARIA HELENA BERLATO	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.003.811

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATÉ, 19 de Dezembro de 2018

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br