

**LENICE LIMA MIRANDA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
CASO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VIÇOSA/MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Anderson da Cunha Baía

Coorientadora: Naíse Valéria Guimarães Neves

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Miranda, Lenice Lima, 1977-

M672f  
2024

Formação continuada de professores da educação infantil: o caso do curso de aperfeiçoamento em docência na educação infantil na rede municipal de Viçosa/MG / Lenice Lima Miranda. – Viçosa, MG, 2024.

1 dissertação eletrônica (140 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Anderson da Cunha Baia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2024.

Referências bibliográficas: f. 123-132.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.613>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação infantil - Viçosa (MG). 2. Professores - Formação - Viçosa (MG). I. Baia, Anderson da Cunha, 1979-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 372.98151

**LENICE LIMA MIRANDA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VIÇOSA/MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 30 de agosto de 2024.

Assentimento: |



Documento assinado digitalmente

**LENICE LIMA MIRANDA**

Data: 16/09/2024 14:19:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Lenice Lima Miranda

Autora



Documento assinado digitalmente

**ANDERSON DA CUNHA BAIA**

Data: 19/09/2024 18:43:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Anderson da Cunha Baía

Orientador



Documento assinado digitalmente

**NAISE VALERIA GUIMARAES NEVES**

Data: 19/09/2024 21:40:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Naíse Valéria Guimarães Neves

Coorientadora

## AGRADECIMENTOS

“... Ainda bem que existe outro dia ... E outros sonhos. E outros risos. E outras pessoas. E outras coisas...” (Clarice Lispector)

Querido Pai, benção, espero que esteja bem.

Eu aqui estou em uma manhã fria de inverno, envolta por um gramado verde amarelado, próprio da estação, as ideias vem e vão, caminho sem sair do lugar, buscando coragem para escrever outra carta, dessa vez ainda mais especial...Então, sentei ao lado do prédio do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – Minas Gerais, único lugar que me sinto bem, desde que o senhor teve que partir... É Pai, uma grande comoção toma conta do meu ser, as lágrimas, minhas fieis companheiras, mais uma vez transbordam meu rosto, mas desta vez por motivo diferente: por pura gratidão. Como Deus foi generoso comigo. Em meio ao caos, sem rumo e forças, vivendo uma dor na alma impossível de ser adjetivada, Ele me concede essa oportunidade que eu sempre quis, mas que naquele momento eu não tinha nenhuma condição. Ele colocou no meu caminho mais que pessoas, anjos que me compreenderam e apoiaram sem eu falar, ajudaram sem eu pedir e me sustentou com forças diária para que eu pudesse caminhar e estar concluindo com êxito o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa. A Ele, por Ele e com Ele toda honra e toda glória. Minha gratidão infinita.

Sabe Pai, saiba que cumpriu muito bem a sua missão de PAI e se hoje chego aqui é porque tive um Pai que lutou, esforçou, foi meu grande incentivador e companheiro nas estradas, dos estudos ao trabalho. Sigo honrando seus ensinamentos, seus exemplos e ouço sempre sua voz me dizendo: VOCÊ É FORTE.

E fazendo jus a esses ensinamentos, agradeço ao Prof. Dr. Anderson da Cunha Baía, meu orientador, que abraçou de forma singular o meu projeto. Sabe Pai, ele, às vezes me lembra o senhor, pois independente da situação se apresenta sempre calmo, muito sensato. E a Prof. Naise, com quem já tive outros encontros, se tornou doutora e minha coorientadora. Nessa etapa, sou a primogênita dela também, acredita? A ambos sou grata pela presença constante, pelas orientações sempre compartilhando seus saberes e por todo apoio necessário para a construção deste trabalho.

Gratidão aos professores do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da UFV, em especial à Bethânia Geremias por uma de suas atividades de sala de aula que se

transformou no e-book “Tecendo biografias e memórias de leituras de pós-graduandos: o professor me ensinou a fazer uma carta de amor”. Essa atividade me inspirou a escrever essa carta que tanto acalenta minha alma.

Aos mestres, Alvanize Valente, Arthur Meucci, Bárbara Giardini, Daniela Alves, Eduardo Simonini, Joana D’Arc Germano, Silvana Cláudia, gratidão por tudo e por tanto conhecimento compartilhado.

Colegas das turmas 2022 e 2023, vocês foram verdadeiros companheiros e honraram o velho lema “ninguém solta a mão de ninguém”. Gratidão pela parceria, pelos lanches compartilhados e pela amizade construída e fortificada ao longo dessa caminhada que levarei pela vida a fora. Nos encontramos por ai... Até breve...

Ah Pai, não fiquei só nem por um minuto. Os almoços no “Arte e Sabor” e os lanches no “DCE” sempre foram acompanhado dos colegas de turma e do trio Gislaíne, Fernanda e Taylla. Foram momentos de alegria, descontração e muita comida boa, sabe como aprecio uma boa comida.

Agradeço também à UFV e ao DPE por me possibilitar essa conquista. As Prefeituras Municipal de Viçosa e de São Miguel do Anta, nas quais exerço o cargo de professora agradeço por terem cumprido a lei concedendo a Licença Especial para que eu pudesse cursar o mestrado. À SME de Viçosa, na pessoa de Shirley Fontes, agradeço a todas os funcionários pela atenção e presteza dos dados, às escolas estaduais e municipais de São Miguel do Anta, Viçosa, Canãa, Araponga, Teixeiras e Ponte Nova pela presteza de informações.

A todos colegas de trabalho da E. M. João Francisco da Silva agradeço pela postura profissional e humanizada nos meses finais do meu Estágio Probatório naquela instituição, enquanto também cursava o mestrado.

Às Professoras Municipais da Educação Infantil de Viçosa que participaram das entrevistas, externo minha admiração e gratidão. Sem vocês essa pesquisa não seria possível.

Gratidão à Ana Louricelia Chagas Monteiro, Secretária Municipal de Educação, e Ana Carolina Santos Silva, Chefe da Educação Infantil, gestão 2017 a 2020, que realizaram na rede municipal de Viçosa-MG o curso de Aperfeiçoamento, objeto desse estudo.

Meus sinceros agradecimentos aos socorros imediatos com notebook de Ailton Adriano, com o estimado UNO de José Raimundo, com a tecnologia de Clarice Caetano e Daiane Barcelos, com a revisão e correção de Denise de Assis Souza (in memória), de Samira Bahia e de Denize Dinamarque, com os afazeres do lar de Aparecida Evangelista Pereira.

Agradeço também aos anjos sem asas, responsáveis direto pelo meu ingresso no mestrado, Marly Franco, pelo ordenamento, Liany Miranda, pela insistência, assistência e

apoio incondicional, realizando minha inscrição no processo seletivo mesmo antes de eu ter decidido e Élide Miranda, pela assistência pedagógica no pré-projeto. Vocês acenderam a luz onde só havia escuridão. Gratidão!

E Pai, a essa hora a mãe já deve estar enciumada. Sabe bem como ela é, mas juntamente com o senhor ela foi responsável por quem eu sou hoje. Me trouxe ao mundo e se tornou fonte de amor e cuidado inesgotável, sem falar nas orações contínuas. Agradeço também ao seu genro, meu esposo Jamides, e a nossa querida e amada filha, Júlia, por tudo e por tanto. Amores eternos. Gratidão também a sua filha caçula, a Liany, que tem sido muito forte e, juntamente ao meu cunhado, Antônio, trouxe ao mundo a Maria Clara, sua neta, que tem sido a luz, a esperança e a razão do caminhar da nossa família. Ela tem sido forte e me ajudado muito viu, Pai.

Pela confiança e apoio, agradeço a José Eugênio, Ex-Prefeito Municipal, e a Flávio Rigueira, Ex-Secretário Municipal de Educação na gestão de 2005 a 2012. Esse período se configurou como um despertar para a formação continuada de educadores, pois atuei como supervisora pedagógica da SME e tive a oportunidade de idealizar, organizar e realizar formação continuada para todos os cargos da educação municipal de São Miguel do Anta.

Enfim, na certeza de não conseguir agradecer nominalmente a todos que estiveram envolvidos nesse processo, quer seja em oração, incentivo ou em qualquer tipo de colaboração, externo meus agradecimentos a familiares, amigos, colegas e desconhecidos. Sim, Pai, desconhecidos que Deus colocou no meu caminho com uma nobre missão.

Viu Pai, estou caminhando e com muito esforço, tentando a cada dia ser forte e nesse processo me tornei Mestre pela UFV, “a mais linda do país”. Ah, tenho certeza de que estaria aqui do meu lado, todo orgulhoso se o céu não fosse tão longe, mas sinto que estas... “Importa, porém, caminhar hoje, amanhã e no dia seguinte” (Lc,13:33). Espero que esteja caminhando ai até o dia do nosso reencontro. Pai receba meu abraço de carinho e gratidão, com muita, muita saudade.

Da sua filha primogênita e QUASE FORTE.

Lenice Lima Miranda.

*“Gosto daquilo que me desafia.  
O fácil nunca me interessou.  
Já obviamente o impossível  
sempre me atraiu, e muito.”  
(Clarice Lispector)*

## RESUMO

MIRANDA, Lenice Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2024. **Formação continuada de professores da educação infantil: o caso do curso de aperfeiçoamento em docência na educação infantil na rede municipal de Viçosa/MG.** Orientador: Anderson da Cunha Baía. Coorientadora: Naíse Valéria Guimarães Neves.

Esse estudo se insere na linha de pesquisa “Educação, Instituições, Memória e Subjetividade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG. O objeto de pesquisa foi o “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil - Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes” oferecido em 2019/2020 no município de Viçosa-MG. A pesquisa se concentrou em investigar de que modo essa formação vivenciada pelos profissionais da Educação Infantil influenciou ou tem influenciado suas práticas nas instituições de ensino em que atuam. Na direção de responder essa questão, tivemos como objetivo geral analisar a formação continuada desenvolvida para professores de Educação Infantil da rede municipal da referida cidade. De maneira mais específica, buscamos: a) investigar os desafios e as perspectivas da formação continuada em Educação Infantil no município de Viçosa-MG; b) analisar a trajetória de investimento na formação continuada por parte dos professores de Educação Infantil; c) compreender em que medida a participação no curso de formação continuada contribuiu (ou não) para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil; d) identificar a existência de mudanças nas práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil como resultado da participação no curso de formação. A técnica utilizada na metodologia constituiu em entrevistas semiestruturadas realizadas com 13 professores que concluíram a formação continuada na turma I. Além disso, utilizamos o recurso de análise documental imprescindível para a obtenção de informações relacionada à temática. A análise de conteúdo baseada em Bardin (1977) foi a técnica utilizada para analisar os dados. Os resultados mostraram que, diante da realidade da escola onde atuam, os docentes conseguiram implementar algumas mudanças na prática pedagógica e consideraram satisfatório o fato de terem participado dessa formação. A pesquisa aspira, ainda, contribuir para a continuidade da parceria entre UFV e SEMEC-Viçosa-MG no campo da formação continuada dos professores da educação infantil, resultando em melhorias na qualidade da educação de Viçosa - MG.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formação Continuada. Educação Infantil.

## ABSTRACT

MIRANDA, Lenice Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2024. **Continuing training for early childhood education teachers: the case of the early childhood education teaching development course in the municipal system of Viçosa/MG.** Adviser: Anderson da Cunha Baía. Co-adviser: Naíse Valéria Guimarães Neves.

This study is part of the research line “Education, Institutions, Memory and Subjectivity” of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Viçosa - MG. The object of the research was the “Teaching improvement course in Early Childhood Education - Practices, pedagogical proposals and teaching identities” offered in 2019/2020 in the municipality of Viçosa-MG. The research focused on investigating how this training experienced by Early Childhood Education professionals has influenced or has influenced their practices in the educational institutions in which they work. In order to answer this question, our general objective was to analyze the continuing education developed for Early Childhood Education teachers in the city's municipal network. More specifically, we sought to: a) investigate the challenges and prospects of continuing training in Early Childhood Education in the municipality of Viçosa-MG; b) analyze the trajectory of investment in continuing training by Early Childhood Education teachers; c) understand to what extent participation in the continuing training course contributed (or not) to the pedagogical practice of Early Childhood Education teachers; d) identify the existence of changes in the pedagogical practices of Early Childhood Education teachers as a result of participation in the training course. The technique used in the methodology consisted of semi-structured interviews with 13 teachers who had completed continuing education in class I. We also used documentary analysis, which is essential for obtaining information related to the topic. Content analysis based on Bardin (1977) was the technique used to analyze the data. The results showed that, given the reality of the school where they work, the teachers were able to implement some changes in their teaching practice and considered the fact that they had taken part in this training to be satisfactory. The research also aspires to contribute to the continuity of the partnership between UFV and SEMEC-Viçosa-MG in the field of continuing education for early childhood teachers, resulting in improvements in the quality of education in Viçosa – MG.

Keywords: Teacher Training. Continuing Education. Early Childhood Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Conjunto de estudos.....	19
Figura 1: Mapa de Minas Gerais.....	23
Quadro 2: Etapas do Curso de Aperfeiçoamento.....	48
Quadro 3: Matriz do Curso de Aperfeiçoamento.....	49
Quadro 4: Organização do Curso de Aperfeiçoamento.....	52
Quadro 5: Matriz do curso para aulas virtuais – Parte 1.....	55
Quadro 5: Matriz do curso para aulas virtuais – Parte 2.....	56
Quadro 6: Dados dos professores entrevistados.....	58
Quadro 7: Matriz do curso de Aperfeiçoamento.....	80
Quadro 8: Matriz do curso para aulas virtuais.....	81
Quadro 9: Prática individual orientada na escola.....	86

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Ensino Superior.....	59
Tabela 2 – Idade dos Professores.....	62
Tabela 3 – Tempo de serviço na Educação.....	62
Tabela 4 – Tempo de serviço na Educação Infantil.....	62
Tabela 5 – Formação acadêmica dos entrevistados.....	72
Tabela 6 – Carga horária semanal de trabalho.....	75
Tabela 7 – Matrícula do corpo pedagógico no curso.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIs	Avaliação de Desempenho Individual
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CIAJIFS	Contexto da Infância, Adolescência e Juventude e suas inter-relações na Família e Sociedade
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESUV	Escola de Estudos Superiores de Viçosa
FAFILE	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola
FDV	Faculdade de Viçosa
FESURV	Universidade de Rio Verde
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física
GEPHGI	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Ginástica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDI	Laboratório de Desenvolvimento Infantil
LICEDH	Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano
NC	Núcleos Comunitários
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSC	Organização da Sociedade Civil
PIBID	Programa Institucional de Bolsas e Iniciação a Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela a Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica deGóias
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a educação infantil
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIVIÇOSA	União de Ensino Superior de Viçosa
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
1.1. A justificativa, o problema e os objetivos do estudo.....	15
1.2. Formação continuada em educação infantil: uma leitura do campo .....	18
1.3. Referencial teórico-metodológico .....	21
1.3.1 O local da pesquisa e a estrutura de atendimento à Educação Infantil.....	22
1.3.2 Os participantes da pesquisa.....	25
1.3.3 Instrumentos e Procedimentos para a coleta de dados .....	27
1.3.4 Procedimentos de análise.....	28
1.3.5. Organização da dissertação .....	30
2. CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PARA O MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG .....	32
2.1 A formação do professor da educação infantil no país.....	32
2.2 Formação continuada de professor da educação infantil: possibilidades que transformam a prática pedagógica .....	38
2.3 O curso de aperfeiçoamento em docência na educação infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente.....	44
3. CAPÍTULO 2 - “NINGUÉM NASCE PROFESSOR OU MERCADO PARA SER PROFESSOR” .....	58
3.1 A Formação Inicial e a atuação do professor na Educação Infantil .....	58
3.2 Formação continuada: necessidade, direito e muitos desafios .....	71
4. CAPÍTULO 3 - ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	78
4.1. “Eu pude aperfeiçoar minha prática e aprender muita coisa”: contribuições da formação continuada na prática docente.....	94
4.2 Os Desafios da Docência no Cotidiano da Instituição de Educação Infantil .....	98
4.3. O impacto e as mudanças implementadas pelos professores da Educação Infantil influenciadas pela formação continuada, na narrativa da sua prática pedagógica, na dos pares e na escola.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	121
APÊNDICES .....	131
Apêndice A - Termo de Consentimento Esclarecido .....	131
Apêndice B - Roteiro da Entrevista.....	134
Apêndice C - Quadro de Formadores .....	137

## 1. APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa tem como objeto de estudo o “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” ofertado para professores de Educação Infantil do Município de Viçosa, MG entre os anos de 2019 e 2021.

A formação de professores é um campo de estudo que, há tempos, recebe atenção de pesquisadores. Nas últimas décadas, reflexões sobre o campo educacional, e mais especificamente sobre a formação de professores, têm ganhado destaque nos estudos de autores de relevância nacional e internacional (Arendt, 2016; Saviani, 2007; Saviani, 2012; Freire, 1996; Nóvoa, 1992, 1995, 1997). Tal formação, inicial ou continuada, é um processo contínuo, permanente e está voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando ao professor a oportunidade de construir ou ressignificar os conhecimentos para atender às necessidades que vem emergindo no contexto social e educacional (Nóvoa, 1992; Candau, 1996; Tardif, 2002; Kramer, 2002).

A formação desse profissional comprometido com a qualificação do ensino infantil passa, necessariamente, por uma formação inicial e continuada de qualidade. Como afirma Nóvoa (1997, p.27), “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Segundo o autor, o desafio atual para esta formação está na

valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1997, p.27).

A formação continuada contribui significativamente com as práticas pedagógicas dos professores no sentido de que, por meio do processo reflexivo, o professor consegue transformá-la. Para, de fato, ocorrer essa transformação na prática docente, é necessária uma formação contínua, capaz de articular os diferentes aspectos da profissão de professor, priorizando os aspectos técnicos e pedagógicos, paralelos às dimensões pessoais e culturais do professor e que supra as necessidades cotidianas deste fazer pedagógico na escola (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002; Imbernón, 2010).

A formação continuada não pode ser entendida apenas como a participação em cursos, em palestras e em seminários. É necessário que essa modalidade de formação tenha como objetivo a constituição do professor reflexivo. Nóvoa (1992) afirma que, para além dos cursos, conhecimentos e técnicas, é imprescindível que o professor esteja engajado em um

movimento de reflexão sobre as práticas no sentido de possibilitar a reconstrução permanente de sua identidade pessoal. Assim, para o autor, “[...] a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Para a formação deste professor reflexivo, a escola ganha relevância nos estudos de diferentes pesquisadores, priorizando a relação indissociável entre a teoria e a prática, integrado um espaço dialético de reflexão, possibilitando ao professor identificar os problemas ou necessidades, além de possibilitar a busca por soluções para o fazer pedagógico cotidiano (Candau, 1996; Nóvoa, 1992; Rigo; Herneck, 2018). Nas palavras de Candau (1998, p. 57), esse processo precisa ser “[...] uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo corpo docente de uma determinada instituição escolar”.

Um dos caminhos para propiciar o processo reflexivo do professor é a formação continuada que oportuniza a troca de saberes com seus pares, diálogos com formadores, bem como a desconstrução e construção de novos saberes. Essa formação é um direito do professor uma vez que ele está respaldado pelas principais legislações educacionais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Além disso, a Lei Nº 3.003/2023 dispõe sobre a alteração dos artigos da Lei Nº 1368, de 08 de setembro de 1999, que tratou do Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Viçosa- MG.

Os marcos legais citados acima reconhecem a importância da formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores e para o seu desenvolvimento profissional. A formação continuada é uma oportunidade de aprendizagem, aprimoramento, reflexão, troca, construção e/ou ressignificação das práticas pedagógicas e pode contribuir para uma melhor qualidade na educação.

Em atendimento ao que a legislação prevê, o município de Viçosa, em 2019, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, ofereceu o “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil – Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes” em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV) por meio do curso de Licenciatura em Educação Infantil. A Universidade Federal de Juiz de Fora também participou desse processo por intermédio do grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano.

Esse curso foi elaborado para atender uma demanda de professores da Educação Infantil da rede municipal de Viçosa, uma vez que a formação continuada somente faz sentido a partir dos anseios dos professores. Verificou-se, também, que a formação continuada para este público era uma necessidade e que deveria ser ofertada pelo município, embora a LDB

preveja, no Art.8º, o regime de colaboração entre Estados, Municípios e entes federados. Consta no Art.11 da mesma que

Os Municípios incumbir-se-ão de [...]oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos (Brasil, 1996, p. 13).

Tal apresentação legal está em consonância com a análise das ofertas realizadas pela Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova - MG que atende, atualmente, 29 municípios na microrregião. Destes, 23 municípios ofertam os anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual e nenhum dos 29 municípios contemplam a Educação Infantil na rede estadual. Esse quadro se repete em quase todo o Estado de Minas Gerais. Desta forma, a Superintendência Regional Ensino de Ponte Nova não oferece ações de formação continuada para professoras(es) atuantes no ensino infantil, justificando os investimentos da gestão municipal no curso, objeto desse estudo.

### **1.1 A justificativa, o problema e os objetivos do estudo**

O interesse pela formação continuada de professores mantém relação com minha trajetória. Desde fins dos anos de 1990, formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFILE-UEMG), de Carangola, atuo como professora efetiva na Prefeitura Municipal de São Miguel do Anta. Recentemente, em 2019, comecei a atuar também no Município de Viçosa como professora da educação infantil.

Como professora, foi frequente minha participação em cursos<sup>1</sup> e eventos de formação continuada os quais marcaram minha trajetória de “torna-se professora”. Se Nóvoa (1992) e Candau (1997) sinalizam para a impossibilidade de reduzir a formação continuada a participação em cursos e eventos diversos, foram, também, em cursos - os mais diversos - que fui me formando como professora na relação com a atuação na sala de aula e com as

---

<sup>1</sup> Especialização com produção de trabalho de conclusão intitulado “Formação Continuada dos Educadores: Exigências do Mundo Contemporâneo” (2005-2006); Especialização em Educação Infantil (2020); Extensão universitária em “Estratégia para educação infantil em tempos de pandemia e pós-pandemia” (2020); Curso “Princípios e Fundamentos na Educação Infantil-Ensino na Primeira Etapa da Educação Infantil-Planejamento na Educação Infantil-Práticas Pedagógicas na Educação Infantil” (2020); Extensão universitária em “Competências profissionais, emocionais e tecnológicas para tempos de mudança” (2021); Extensão universitária em “Sentidos sobre o processo de transição das creches para a pré-escola” (2021); Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil (2019-2021).

reflexões teórico-práticas nos diferentes espaços, tempos escolares e de formação continuada.

Também atuei como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Anta – MG de 2005 a 2012. Neste período, elaborei e desenvolvi um projeto de formação continuada para todos os segmentos dessa secretaria, inclusive para os profissionais da Educação Infantil que o fizeram pela primeira vez com vies educacional. Em 2006, cursei a Pós-Graduação *Lato Sensu* e escrevi uma monografia intitulada “Formação continuada dos educadores: exigências do mundo contemporâneo”. Atuando em outras funções da Educação Básica pública, estadual e municipal, em 2019 fui nomeada, em virtude de concurso, na Secretaria Municipal de Educação de Viçosa para atuar como professora da Educação Infantil. Neste contexto, também participei do “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil-Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes”.

Envolvida pelo desejo de me aprofundar nos estudos sobre formação continuada, especificamente na etapa da Educação Infantil na qual atuo, analisei a potencialidade de construir um objeto que contribuisse com a reflexão sobre a prática pedagógica do professor dessa modalidade. Constatei que é recente na história da Educação brasileira os estudos sobre a formação do profissional para atuar na Educação Infantil, uma vez que a mesma foi incorporada à Educação Básica na década de 90 com a promulgação da LDB. Reconhecendo a precariedade da formação desses professores que atuavam em creches e pré-escolas, em seu artigo 61, a LDB normatiza esse nível de ensino tendo como fundamento uma sólida formação básica e associação entre teoria e prática.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 42).

A fim de complementar a LDB, recorreremos à Resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade Licenciatura, atribuindo a este a formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino médio na modalidade Normal, onde existir, para a Educação de Jovens e Adultos e para a formação de gestores. Todos esses profissionais são considerados aptos para exercer sua função e, além disso, há especificado mais dezesseis incisos do artigo 5º dessa resolução que também prevê no Art. 7º a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Brasil, 2006, p. 4).

Nessa mesma resolução, os artigos 4º e 5º (e seus parágrafos) destinam-se, em parte, à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e define que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto à “[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (Brasil, 2006, p. 2).

Com as determinações legais, o curso de Pedagogia passou a formar o professor para atuar com crianças muito pequenas e bebês. Segundo Gatti (2014), isso acontece sem que esse curso recebesse orientação ou apoio do Ministério da Educação (MEC), sem que fosse problematizado a repensar seu projeto curricular<sup>2</sup>. Segundo as conclusões de Gatti,

(...) o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (Gatti, 2010, p.1358).

Sendo assim, o egresso das licenciaturas em Pedagogia adquiriu a formação inicial para atuar na Educação Básica, evidenciando aqui a Educação Infantil, sem ter tido uma formação voltada para as especificidades da criança. Os estudos de Gatti *et al.* (2008) e Gatti e Nunes (2009) analisou uma amostra dos currículos de Licenciatura em Pedagogia do país e constatou a carência de disciplinas voltadas aos conhecimentos necessários e às práticas pedagógicas do professor atuante na Educação Infantil.

Tudo isso nos leva a inferir que a identidade do professor que atua na Educação

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que a Universidade Federal de Viçosa, no ano de 2003, criou o curso de Licenciatura em Educação Infantil como forma de preparar o Licenciado para uma formação densa que possibilitasse atuar compreendendo as funções indissociáveis do cuidar e educar crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Infantil, referenciada à criança pequena na formação do profissional de Educação Infantil, ainda está a ser construída. Como nos lembra Kramer (2006, p. 804), já algum tempo, “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre”. Sendo assim, a formação docente para atuar na Educação Infantil nos apresenta uma especificidade em relação às outras áreas de conhecimento. Tendo em vista essa carência de conhecimentos específicos na formação inicial, nos parece que a formação continuada passa a ser quase uma necessidade e, em muitos casos, é a ocasião onde a formação específica, de fato, acontece.

A partir desse cenário, nos surgiram um conjunto de indagações: a) Qual o sentido da formação continuada nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil? b) Que contribuições um curso de formação continuada propicia aos profissionais da Educação Infantil? c) Quais são os desafios e perspectivas dos professores da Educação Infantil no município de Viçosa? A partir dessas questões, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: De que modo a formação “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil - Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes”, oferecida entre 2019 e 2021 no município de Viçosa-MG e vivenciada pelos profissionais da Educação Infantil, influenciou ou tem influenciado suas práticas nas instituições de ensino em que atuam?

Na direção de responder essas questões, temos como objetivo geral desse estudo analisar a formação continuada desenvolvida para professores de Educação Infantil pela rede municipal da cidade de Viçosa-MG por meio do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” em relação à prática docente de um grupo de professores atuantes na rede.

Como objetivos específicos buscamos: a) investigar os desafios e as perspectivas da formação continuada em Educação Infantil no município de Viçosa-MG; b) analisar a trajetória de investimento na formação continuada por parte dos professores de Educação Infantil; c) compreender em que medida a participação no curso de formação continuada, objeto desse estudo, contribuiu (ou não), no discurso dos professores, com a prática pedagógica na Educação Infantil; d) identificar no discurso dos professores a existência de mudanças nas práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil como resultado da participação no curso de formação.

## **1.2 Formação continuada em Educação Infantil: uma leitura do campo**

Tomada a decisão de pesquisar a formação continuada, a partir do “Curso de

Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”, realizei um compilado de trabalhos de temáticas semelhantes, tomando o banco de teses e dissertações da CAPES como *locus* de pesquisa. Selecionamos os trabalhos publicados de 2011 a 2021 a fim de compreender a inserção do meu objeto de estudo no cenário mais amplo das pesquisas em Formação de Professores em Educação Infantil. Nessa busca, encontramos alguns estudos com temáticas e propostas metodológicas diversas apresentadas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Conjunto de estudos.

Título	Ano/autor	Instituição
“Avaliação de impacto de formação docente em serviço: O programa Letra e Vida”	2011 Adriana Bauer	Universidade de São Paulo
“Formação continuada de professores e qualidade na educação no 3 ciclo do ensino fundamental da rede de educação de Belo Horizonte”	2012 Renata Julia da Costa	Universidade Federal de Juiz de Fora
“O impacto da formação continuada de professores nas escolas com bom desempenho em matemática: O caso da rede escolar SESI-SP”	2012 Dimas Cássio Simão	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
“Formação continuada de professores da educação básica: Implicações para a prática pedagógica docente”	2016 Enoilma Simões Paixão Correia Silva	Universidade do Estado da Bahia
“Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo”	2018 Maria Goretti Rocha Farias	Universidade Franciscana de Santa Maria
“Formação Continuada Exitosa: efeitos no desenvolvimento profissional docente”	2018 Ana Cláudia dos Santos	Universidade de Taubaté
“Contribuição da formação continuada de professores no contexto do pacto nacional pela a idade certa-PNAIC”	2019 Deniele Miranda Alves Ribeiro	Universidade Federal de Alagoas
“Necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba -MG”.	2019 Rafaela Mariane Sousa Nunes da Silva	Universidade de Uberaba
“A formação continuada de professores no município de Comodoro: Impactos do programa a União faz a vida na prática docente”	2021 Márcia Regina SImpioni Carraro	Universidade Católica de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes trabalhos têm em comum o objetivo de discutir as mudanças na prática pedagógica dos professores após eles terem frequentado uma formação continuada ocorrerem. Estes estudos também analisaram as mudanças que impactaram a formação em diferentes níveis de ensino a ponto de serem consideradas um dos elementos que contribui para a

melhoria da qualidade da Educação.

As formações continuadas citadas nos referidos trabalhos são oferecidas enquanto programas de estado, de rede de ensino ou de escola individual. Em algumas delas, participam diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Em outras, na maioria, apenas os professores. Os resultados alcançados são relevantes, uma vez que não interferem apenas no campo pedagógico mas propiciam uma oportunidade de troca de conhecimentos e de conscientização da importância e necessidade da formação continuada. Eles também apontam que a escola pode e deve ser um espaço de reflexão de formação permanente, habilitando o professor na autonomia da organização de sua própria formação.

De forma mais específica, esses trabalhos fazem conexão mais direta com o objeto de estudo desse projeto. Na dissertação “A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente”, de Rosane Penha Mendes, produzida em 2013, a autora realizou acompanhamento pedagógico nas escolas da rede municipal de Cáceres. Ela constatou que algumas práticas desenvolvidas pelas professoras não contemplava as orientações advindas dos documentos educacionais e das leis a cerca da Educação Infantil, levando a pesquisadora a questionar a qualidade da Educação que estas crianças estavam recebendo. A pesquisa supracitada também buscou verificar se os estudos realizados na formação continuada contribuíram para o aperfeiçoamento da prática pedagógica das professoras de maneira a proporcionar resultados significativos para a qualidade do processo de desenvolvimento da criança.

A tese de doutorado, intitulada “Formação continuada de professores da Educação Infantil num enfoque CTS”, de autoria de Nájela Tavares Ujii, publicada em 2020, teve por objetivo promover uma formação continuada na Educação Infantil, visando a alfabetização científica e tecnológica por meio do enfoque CTS. Durante três fases formativas e educativas, e perfazendo 100 horas, os professores construíram coletivamente um portfólio que resultou no produto didático-pedagógico da tese: um site educacional. Ao concluir a pesquisa, a autora evidenciou a contribuição significativa para a formação permanente dos professores e seu desenvolvimento profissional e para a seara do ensino de ciência num enfoque CTS.

A dissertação de Flávia Costa do Nascimento, intitulada “Formação de professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada”, publicada em 2017, procurou identificar as principais contribuições e efetivas mudanças de concepções e práticas dos participantes de um curso de formação continuada de professores da Educação Infantil a nível de aperfeiçoamento. Os resultados evidenciaram as mudanças nas concepções de criança, Educação Infantil e papel do professor, bem como contribuíram para modificações em suas

práticas pedagógicas e contemplou suas funções de professoras, coordenadora e diretora.

Por sua vez, a dissertação de Luciana Cândida Duarte, intitulada “Formação continuada: Professores da Educação Infantil de Catalão – GO”, publicada em 2013, analisa uma formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO disponibilizou aos professores da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010. A autora reflete e interpreta as necessidades e motivos de formação continuada apontadas pelos participantes. Ao mesmo tempo, este estudo conscientiza que o desenvolvimento da profissionalidade docente acontece mediante à atividade de trabalho, da docência e do seu conteúdo. A pesquisa de Duarte (2013) esclarece, ainda, que profissão docente muda com as condições sócio-históricas. Assim, a formação continuada é uma oportunidade para os professores de repensarem o cotidiano, os processos de formação, os modelos de formação inicial e continuada, de diagnosticarem problemas e discutirem possíveis soluções, de se conscientizarem da importância e da necessidade de formação como processo contínuo que proporcionam fundamentação e experiências para a ação pedagógica educacional.

Esse conjunto de estudos inspira nossa investigação na construção de uma proposta de pesquisa que tome como objeto de conhecimento a formação continuada na docência na Educação Infantil.

### **1.3 Referencial teórico-metodológico**

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e documental. Para Maria Cecília Minayo (2001), uma pesquisa qualitativa é entendida como sendo uma pesquisa que:

(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p.22).

Nesse tipo de pesquisa, segundo a autora, a preocupação do pesquisador é compreender e explicar a dinâmica das relações sociais marcadas por crenças, valores, atitudes e hábitos que, por sua vez, são marcadas pela vivência e pela experiência, nas ações cotidianas, perspassada pelas instituições como resultado de ações humanas (Minayo, 2002). Portanto, ao definirmos a pesquisa como qualitativa, estamos considerando que a vivência e experiência de professoras de Educação Infantil possam ter contribuído para a construção do conhecimento ao participarem

do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”. Acreditamos também que o curso tenha proporcionado uma reflexão acerca da prática pedagógica dos professores participantes.

No que diz respeito à pesquisa documental, esse estudo se vale de um conjunto de documentos que, ao serem analisados, nos permite construir uma narrativa acerca do objeto de estudo. Segundo Ludke e André (2007), a exploração e análise dos documentos é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A pesquisa documental traz uma série de vantagens, incluindo a verificação a *posteriori*, ao contrário de outras técnicas. A utilização deste tipo de pesquisa depende apenas de duas variáveis: tempo e disposição do pesquisador. Outra grande vantagem é que os documentos “[...] são uma fonte não reativa” (Ludke; André, 2007, p.39), sendo possível consultá-los sempre que for necessário, bem como complementá-los com outras técnicas utilizadas na pesquisa como entrevistas, questionários e observação, por exemplo. A entrevista, tratada mais à frente, também foi uma técnica utilizada na produção de documentos.

Além das entrevistas produzidas, tivemos como fonte o projeto do curso de aperfeiçoamento intitulado “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”, constante no Convênio UFV N° 004954/19. Também acessamos e analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a Base Nacional Curricular Comum, documentos referentes à Política da Educação Infantil do Município de Viçosa e a Lei n° 3.003/2023 que versa sobre a alteração dos artigos da Lei 1.368, de 08 de setembro de 1999, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Viçosa – MG.

### **1.3.1 O local da pesquisa e a estrutura de atendimento à Educação Infantil**

Viçosa é uma cidade com população estimada de 76.430 habitantes<sup>3</sup>, localizada no interior do Estado de Minas Gerais, na Zona da Mata Mineira.

---

<sup>3</sup>Dados do censo de 2022.

Figura 1: Mapa de Minas Gerais.



Fonte: Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vi%C3%A7osa> Acesso em: 20 mar. 2023.

No que tange a Educação de nível Superior, a cidade sedia um dos *campi* da Universidade Federal de Viçosa, inaugurada em 1926, além de outras 4 instituições de nível superior: União de Ensino Superior de Viçosa (UNIVIÇOSA), Faculdade de Viçosa (FDV), Escola de Estudos Superiores de Viçosa (ESUV) e Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Em relação ao Ensino Básico, a cidade possui várias escolas das redes Federal, Estadual, Municipal, além de instituições privadas e filantrópicas. No que diz respeito a Educação Infantil, até o ano de 1996, havia no município de Viçosa algumas escolas que ofereciam a modalidade pré-escolar além de treze creches municipais, denominadas Núcleos Comunitários (NC) que funcionavam em diferentes bairros periféricos da cidade e nos distritos. Alguns desses Núcleos Comunitários funcionavam sem a estrutura administrativa e pedagógica necessária a uma instituição de ensino, tendo apenas o professor/monitor responsável direto pelas crianças.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a Educação Infantil adquiriu como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa modalidade de ensino é oferecida em creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade. A partir da referida lei, a Educação Infantil passou a integrar o Sistema Nacional de Ensino como primeira etapa da Educação Básica. Deste modo, a Educação Infantil tornou-se responsabilidade prioritária dos municípios, conforme pode ser observado no art.11 desta legislação:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996, p. 13).

Somando-se ao processo de municipalização da pré-escola e ao aumento da demanda de crianças para essa modalidade no município de Viçosa, em 1997, foi criada a Escola Municipal Professora Maria José Santana que funcionava como escola-núcleo. A sede era responsável por atender 10 turmas do pré-escolar e também por responder pelas turmas de creche e pré-escolar que funcionavam, de forma isolada, nos diferentes bairros da cidade e que eram denominadas “Núcleos Comunitários”.

Na continuação do movimento de expansão da oferta de vagas para a Educação Infantil, a Prefeitura cria a Lei Municipal Nº 1258/98 que vincula as creches e pré-escolas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Viçosa. Esta Secretaria desenvolveu um trabalho em parceria com a Secretaria de Ação Social com o objetivo de se adequar à legislação e de oferecer uma Educação de qualidade. Por meio de um Departamento de Educação Infantil, criado como um setor na SME para atender esse nível de ensino, deu-se início a um conjunto de capacitações, estudos e reflexões junto aos profissionais que atuavam nessa área com o intuito de superar a tradição assistencialista, incorporando a função de cuidar e educar.

Em 1998, como parte desse investimento, a Secretaria Municipal de Educação criou um projeto de formação dos Profissionais em Magistério. Essa formação ocorreu em parceria com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ponte Nova, com a Escola Estadual Effie Rolfs e com o Colégio Nossa Senhora do Carmo no sentido de viabilizar a qualificação dos monitores e auxiliares de creche que não possuíam habilitação exigida por lei. De acordo com a Lei Municipal Nº 1368/99, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Viçosa- MG, as Monitoras de Creche, após essa habilitação em Magistério, passaram a ocupar o cargo de Professoras, adequando-se ao que previa a LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p.42).

Em janeiro de 2002, a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa possibilitou aos professores sem formação superior a participação no Projeto Veredas, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, cujo objetivo central foi habilitar em formação superior os professores efetivos em exercício na rede municipal.

Durante todo esse período, a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa buscou expandir o atendimento educacional infantil, especialmente em relação aos programas de atendimento às crianças em período integral. Em parceria com o Programa Nacional de

Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, foram criados os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's).

De acordo com as informações e dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), atualmente o município de Viçosa atende a Educação Infantil em creches para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e em pré-escola para criança de 4 a 5 anos e 11 meses na rede pública ou privada, em estabelecimentos particulares e filantrópicos. Na rede municipal há 13 escolas onde funcionam creche, turmas de pré-escolas e CMEI's que atendem exclusivamente a Educação Infantil. Dos 05 (cinco) CMEI's, 04 possuem uma infra-estrutura elaborada pelo ProInfância<sup>4</sup>.

Junto a esse movimento de ampliar a rede de atendimento, a Secretaria Municipal de Educação tem atuado na formação continuada de professores de Educação Infantil na direção de contribuir com a qualificação desses profissionais para cumprir um direito que lhe são peculiares e por entender, apoiado em Nóvoa (1997, p.9), que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Um desses investimentos foi o objeto desse nosso estudo, o “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” que será abordado a seguir.

### **1.3.2 Os participantes da pesquisa**

Para que a coleta das informações fosse efetivada, recorreremos aos arquivos do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” ofertado para professores de Educação Infantil, no Município de Viçosa, MG, entre 2019 e 2021. Fizemos o levantamento dos professores que concluíram a formação na turma I<sup>5</sup>, sendo esse o primeiro critério usado para a seleção<sup>6</sup>, e obtivemos 43 professores. O segundo critério foi estar atuando na Educação Infantil em 2023. Concluímos essa seleção com 17 professores.

Após identificar a escola municipal onde cada professor atuava, compareci à instituição no turno de trabalho do mesmo, em horário de aula especializada ou em horário do Módulo II<sup>7</sup>. Nesse primeiro contato, apresentei o projeto, reiterando junto ao professor a

---

<sup>4</sup>O ProInfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

<sup>5</sup>O curso foi organizado em 2 turmas.

<sup>6</sup>A escolha pela turma I ocorreu em função de ter tido uma carga horária maior, conforme o planejamento inicial do curso; além de ter tido um número maior de concluintes. A turma I foi constituída somente por profissionais efetivos do municípios além da participação de 1 profissional representante de cada OSC.

<sup>7</sup> O módulo II é um horário na carga horária do professor destinado a estudo, planejamento e outras atividades pedagógicas e administrativas.

importância da pesquisa, a finalidade e, é claro, o convite individual para participar da entrevista. A partir do aceite do professor, os dias e horários da entrevista eram agendados.

Dos 17 professores que cumpriram os critérios para participarem da entrevista, 04 dispensaram o convite. Os outros 13 professores que aceitaram, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias (Apêndice A): uma para si e outra a entregar no dia da entrevista, após a leitura e assinatura.

Ao receberem o convite, os professores se mostraram bastante receptivos e motivados a participarem das entrevistas devido ao fato de que elas aconteceriam no ambiente e horário do trabalho. Inclusive os docentes se mostraram agradecidos pela oportunidade de contribuírem com um estudo significativo para o campo de atuação.

Posteriormente, entrei em contato com cada professor via *Whatsapp* para realizar o agendamento da entrevista. Apenas 02 (dois) professores optaram pela entrevista presencial enquanto as demais foram gravadas utilizando o *Google Meet*. Quase todos os docentes concederam a entrevista estando na instituição de trabalho, em horário de aula especializada, fato este que foi comunicado, com antecedência, à direção e à supervisão da escola. A exceção ocorreu no caso de um professor que, após várias tentativas frustradas devido aos problemas de conexão da *internet*, autorizou a realização da entrevista em sua residência num sábado de manhã. Após recolher a via assinada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e obter a permissão para gravar, iniciamos a entrevista semi-estruturada (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas entre maio e agosto de 2023. A maioria delas durou, em média, 40 minutos, com exceção de um dos entrevistados que utilizou-se de 09 minutos e 31 segundos, e de outro, que utilizou 54 minutos e 09 segundos. Todas as entrevistas aconteceram de maneira tranquila e descontraída, formalizando um diálogo interessante ou uma conversa interativa sobre a temática proposta. Encerradas as entrevistas, passamos para a organização e identificação dos arquivos bem como para as transcrições das mesmas.

As transcrições foram identificadas a partir de um código contendo o “P” maiúsculo (em referência ao termo “Professor”) seguido de uma letra maiúscula do alfabeto. Cada entrevistado recebeu uma letra do alfabeto sem ela que tivesse relação com a letra inicial do seu nome com intuito de preservar o anonimato dos sujeitos deste estudo. Assim, as combinações estabelecidas foram: PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG, PH, PI, PJ, PL, PK, PM. A transcrição resultou em 131 páginas de entrevistas a partir das quais as informações foram categorizadas e refletidas à luz da literatura.

### 1.3.3 Instrumentos e Procedimentos para a coleta de dados

#### 1.3.3.1 Entrevista Semi-estruturada

Utilizada com frequência na pesquisa qualitativa, a entrevista constitui uma técnica de qualidade para coletar os dados e foi nossa escolha para produzir os dados que possibilitassem compreender o objeto do estudo. Segundo Minayo (2010),

a entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo, 2010, p. 261).

Para Ludke e André (1986), a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias. No mesmo sentido, Minayo (2010) enfoca que a entrevista semiestruturada é a combinação de questões discursivas e de múltipla escolha. Assim, o entrevistado tem a liberdade de se posicionar e de emitir opinião e até mesmo emoção, sem se prender à questão formulada. Nesse mesmo sentido, as entrevistas foram realizadas sob as orientações de Gatti (2012, p. 69) quando menciona que

[...] é preciso definir como e onde se vão lançar as iscas, as redes, as armadilhas para se capturar aquilo em que se está interessado: Que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto. Cada palavra de uma entrevista tem de ser ponderada. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas chavões, que nada acrescentam.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2014, p. 86) destaca que “[...] é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do(a) entrevistado(a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele(a)”. Em todas as fases da entrevista é preciso que o entrevistador tenha habilidade e postura, desde a preparação das questões a serem discutidas, sua apresentação pessoal em local, dia e horário (Lüdke; André, 1986). Estes autores também instruem como realizar a exposição dos objetivos da pesquisa e como definir a data da realização da entrevista na qual o entrevistador tenta criar um clima descontraído, com conversa amigável, sendo respeitoso e

fazendo uso da escuta. Conforme recomenda Lüdke e André (1986),

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (Ludke; André, 1986, p. 35).

A partir das orientações presentes nos autores consultados, dos referenciais teóricos do campo, do objeto de estudo e das fontes documentais exploradas, elaboramos o roteiro da entrevista semi-estruturada organizada nos itens “formação inicial”, “formação continuada” e “os impactos no discurso sobre o curso de aperfeiçoamento (influência e mudança)” que, posteriormente, dariam origem às categorias.

Realizamos uma entrevista semi-estruturada, presencial e gravada, em local e horário de livre escolha do entrevistado, como técnica de coletas dados, visando identificar marcas do curso de Aperfeiçoamento nas narrativas a cerca das práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil no momento de formação continuada ofertada pelo Município. Como critério de inclusão, foram convidados todos os professores da turma 01 que concluíram o referido curso e que estavam em exercício no primeiro semestre de 2023.

Ao transcrever as entrevistas, usamos uma pontuação baseada na entonação da fala. Este sinal “...” foi utilizado quando havia um espaço maior entre uma palavra e outra do entrevistado. Já este outro sinal “(...)” foi utilizado para suprimir falas, repetitivas ou que excedia o contexto, no intuito de organizar o espaço e apresentar o que de fato era importante. Fizemos correções gramaticais sem alterar o sentido da fala e substituímos expressões como “Cê tá ali” por “Você está ali”.

As orientações que levantamos acima foram orientadoras da postura da pesquisadora frente ao entrevistado de forma que os estudos no campo da metodologia científica, que tem se debruçado ao estudar as entrevistas, foram essenciais para a realização das entrevistas.

#### **1.3.4 Procedimentos de análise**

Consideramos que o procedimento de análise consiste em uma fase muito importante da pesquisa, pois, é através dele que são apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa que poderão ser finais ou parciais, caso haja margem para pesquisas posteriores (Marconi;

Lakatos,1996). Nesse sentido, Minayo (2001 p.27) afirma que “Certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior.

Para analisar os dados, nos apoiamos na Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1977, p. 30) que consiste em um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, tendo como objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, buscando conteúdos que subjazem a mensagem analisada. Para tanto, seguimos as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, gesta-se o *corpus* da pesquisa com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Para Bardin (1977, p. 96), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Nesse estudo, podemos identificar dois grupos documentais:

1. Formados pelos documentos existentes e selecionados a partir dos critérios de Bardin, sendo eles: Projeto do curso de Aperfeiçoamento intitulado “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”, constante no Convênio UFV N° 004954/19; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (Brasil, 1996); Base Nacional Curricular Comum, documentos referentes a Política da Educação Infantil do Município de Viçosa – especialmente Projetos Políticos Pedagógicos de escolas; e a Lei nº 3.003/2023, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Viçosa – MG.
2. Formados pelas 131 páginas de entrevistas, transcritas, resultado das entrevistas semi-estruturadas.

Após a realização das entrevistas, iniciamos a etapa de transcrevê-las. Finalizada a transcrição, passamos a identificar falas (convergentes ou divergentes) sobre determinado tema/categoria.

Esse trabalho inicial caracterizou-se como uma análise prévia que, após várias leituras, reflexões, análises iniciais, deram origem às categorias e subcategorias que passamos a tratar na próxima fase denominada exploração do material.

Na exploração do material, ao terminar apropriadamente as operações da pré-análise, foi realizada a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior, consistindo na operação de codificação, identificação das unidades de registro e na definição de categorias de análise. Como nos lembra Bardin (1977, p. 101), uma pré-análise bem realizada “[...] não é

mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”.

Por meio de leitura flutuante foram selecionados os documentos, organizadas e sistematizadas as ideias iniciais, formulando hipóteses e objetivos para torná-las operacionais e, ainda, elaborando indicadores fundamentais à interpretação final. Produzidas considerando os documentos que constituem o *corpus* desse estudo e estando ancoradas na literatura da área, essas categorias e subcategorias foram definidas da seguinte forma:

- Categoria 1 – Formação inicial
  - ✓ Subcategorias: a) A trajetória da formação inicial; b) A sala de aula: entre a teoria e a realidade; c) Desafios e Possibilidades do professor em início de carreira; d) As lacunas da Formação Inicial e a necessidade da formação continuada.
- Categoria 2 – Formação continuada
  - ✓ Subcategorias: a) Caracterização dos tipos de formação continuadas; b) Dificuldades do professor em participar de formação continuada; c) Contribuições da formação continuada na formação do professor de Educação Infantil.
- Categoria 3 – Os Impactos do curso de formação continuada, em investigação, nas narrativas das práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil.
  - ✓ Subcategorias: a) Representação do professor sobre sua participação no curso realizado; b) Influência do curso na prática docente: teoria e prática; 3) Mudanças percebidas na atuação dos professores que realizaram o curso.

Em seguida, passamos ao tratamento dos resultados obtidos. Nessa fase, há uma predominância da interpretação em que o pesquisador, de posse dos resultados significativos, pode propor inferências e adiantar interpretações a partir dos objetivos propostos ou descobrir novos dados. Inferência consiste em deduzir, de maneira lógica, o conteúdo prescrito durante o tratamento dos dados.

Neste movimento de interpretação/inferência, conjugado com a literatura da área, trabalhamos na construção de uma versão sobre a formação continuada de professores atuantes na Educação Infantil, observando as marcas de suas participações no “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”, ofertado para professores de Educação Infantil, no Município de Viçosa, MG, entre 2019 e 2021.

### **1.3.5 Organização da dissertação**

Essa dissertação foi organizada em cinco partes. Na apresentação constam a justificativa,

o problema e os objetivos do estudo. Realizamos um compilado de dissertações e teses que pesquisaram a formação continuada em Educação Infantil: uma leitura do campo. Apresentamos o referencial teórico-metodológico, tecemos considerações sobre o local da pesquisa e a estrutura de atendimento à Educação Infantil. Além disso, apresentamos os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. Por fim, demonstramos os procedimentos de análise e a organização da dissertação.

No capítulo 01, intitulado “Formação continuada do professor da Educação Infantil: uma proposta para o município de Viçosa/MG”, abordamos, à luz da legislação vigente, a formação do professor da Educação Infantil no Brasil, apresentando, especialmente, as lacunas no currículo da licenciatura em Pedagogia ao tratar das especificidades necessárias à atuação do professor na Educação Infantil, constituindo um dos motivos da necessidade da formação continuada. Além disso, apresentamos “O curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”, sua idealização, organização e realização.

No Capítulo 02, denominado “Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor”, analisamos a formação inicial e continuada de um conjunto de professores e professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Viçosa-MG e que concluíram a formação continuada em estudo. Para tanto, consideramos necessário compreender: a) a trajetória desses entrevistados, como se deu a “escolha” da profissão de professor, possíveis influências ou acontecimentos que deram suporte para esse direcionamento profissional; b) a formação inicial; c) a expectativa e a realidade do professor iniciante numa sala de aula, as dificuldades de início de carreira, a busca por ajuda para superar desafios e dificuldades, a construção da identidade de professor; e d) a necessidade de formação continuada, direito à ter acesso a essa formação e os entraves para fazer cumprir esse direito por meio de uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) ou usufruindo de algum adicional no Plano de Carreira após a conclusão dessa formação continuada.

No Capítulo 03, intitulado “Entre a teoria e a prática: desafios e possibilidades formativas em curso de formação continuada”, procuramos as influências da formação continuada na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil participantes da pesquisa. Analisamos os desafios e as possibilidades de implementar essas mudanças na instituição onde atuam frente a seus pares e/ou equipe escolar. Ressaltamos, ainda, a satisfação dos professores da Educação Infantil em terem participado dessa formação, bem como as justificativas que embasaram tal participação.

Por fim, nas considerações finais apresentamos os elementos que respondem o problema de pesquisa bem como os objetivos.

## **2. CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PARA O MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG**

### **2.1 A formação do professor da Educação Infantil no país**

Quando refletimos sobre a formação de professores da Educação Básica, entendemos que há muitos caminhos a serem abordados, mas este estudo dará ênfase à formação continuada do professor da Educação Infantil por ser um espaço potente de discussão, podendo convergir para mudanças substanciais de curto e médio prazo, impactando a organização didática-pedagógica do trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Reconhecemos toda a ênfase dada à Educação Infantil na Constituição Federal de 1988 e na Lei Federal 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contudo, somente na LDB/1996 foi instituída a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir desta data, incidiu a ser papel do Estado, na figura da instância municipal, incluir as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses nas creches e pré-escolas. A Lei de Diretrizes e Bases tornou obrigatória a matrícula da criança de 4 anos na pré-escola, além de oferecer, pelo poder público, a creche para 0 a 3 anos, acatando legislações educacionais em considerar a criança sujeito de direitos. Antes da LDB (1996), as creches tinham caráter assistencialista para as famílias carentes que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos para serem cuidados. No intuito de desconstruir a ideia prevalecente de lar substituto ou assistencialista às famílias, o marco legal LDB/96 funde o binômio cuidar x educar (Kramer, 2005).

Com essa nova concepção de Educação Infantil que extrapola o ato de cuidar e incorpora o educar, torna-se necessário repensar a formação do profissional que deverá contemplar uma formação ampliada para promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos e onze meses de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse sentido, Kramer (2006) afirma que a formação dos profissionais da Educação Infantil, sejam eles professores ou gestores, representam um desafio que demanda ação conjunta das esferas municipal, estadual e federal. Esse desafio possui muitas vertentes, necessidades e possibilidades de atuação tanto em relação à formação continuada para os profissionais em exercício quanto na formação inicial.

Apoiada na Constituição de 1988, a LDB/1996 define que a oferta da Educação Infantil é responsabilidade dos municípios, mas os órgãos federais se responsabilizarão pela orientação de padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas estaduais e

municipais. A partir da LDB, outros documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB nº 1/99, em primeira versão e, posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, foram construídos a fim de implementar uma Educação Infantil preconizada na LDB. Não podemos deixar de considerar que, para atuarem na Educação Infantil, os profissionais são os responsáveis diretos pela qualidade no atendimento às crianças nessas instituições.

De acordo com o Art. 62 da LDB/1996, para atuar na Educação Infantil, o professor deverá ser graduado em nível superior, ou seja, cursar licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de Educação (Brasil, 1996). Em seu parágrafo 4º do Artigo 87, a LDB/1996 institui também que, até o fim do primeiro decênio de promulgação, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996). Há, ainda, uma exceção no Art. 62 ao admitir a formação em nível médio “como formação mínima, oferecida nos cursos normais, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996). Desta forma, após a Lei 9394/96 (LDB), a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil passou a ser realizada, na grande maioria<sup>8</sup>, nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Diante desse quadro legal da formação, ocorreu um aumento significativo da demanda de professores, já atuantes ou não, pela graduação. Estudos sobre essas licenciaturas no país demonstram uma expansão de ofertas na rede privada, noturno ou à distância, bem como o aligeiramento da conclusão desta modalidade.

Cabe ressaltar que tais cursos nem sempre estão comprometidos com a qualidade da formação desses profissionais e que as instituições públicas também estão aquém, principalmente quanto à matriz curricular, levando-nos a perceber outro aspecto que vem sendo bastante discutido no campo da formação de professores: o da qualidade (Barreto, 2015).

Explorando um pouco mais um dos problemas citados acima, Gatti (2014) nos convida a refletir sobre a construção dos projetos curriculares para formação do professor competente a atuar na Educação Infantil. Para a autora, os cursos de Pedagogia passaram a ser os principais responsáveis por formar este profissional sem que recebessem orientação ou apoio do Ministério da Educação (MEC) e sem que fossem instigados a problematizar e a repensarem seus projetos curriculares. Nas palavras de Gatti (2010),

---

<sup>8</sup>Referimos às possibilidades de formação em nível médio e curso específico de Educação Infantil, como consta na UFV, sendo esses minoria na formação do profissional.

(...) o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (Gatti, 2010, p.1358).

Embora Gatti (2010) explicita não haver, no Brasil, “instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais”, nas investigações realizadas, encontramos a existência da Licenciatura em Educação Infantil na Universidade Federal de Viçosa. O curso foi criado na UFV em 2003 e a primeira seleção de estudantes aconteceu em 2005.

Ao desenvolver sua tese de doutorado sobre a “Tomada de Consciência sobre a Prática Docente e a Formação Inicial na Educação Infantil: com a voz, as professoras licenciadas em Educação Infantil na UFV”, Neves (2022) apresenta o histórico de criação deste curso na UFV, bem como seu percurso até 2022. Diante disso, a autora defende que

o curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV objetiva “atender à demanda de formação de profissionais da Educação Escolar Básica para trabalharem com crianças de 0 a 5 anos de idade, habilitando-os como professores de nível superior para a docência na Educação Infantil” (Neves, 2022, p. 138)<sup>9</sup>.

Nos estudos de Gatti *et al.* (2008) e Gatti e Nunes (2009), que analisaram o currículo de um conjunto amostral composto por 71 cursos de Licenciatura em Pedagogia, públicas e privadas, localizados nas cinco regiões do país, buscaram verificar se a formação ofertada nesses cursos era suficiente para o professor planejar, ministrar e avaliar aulas para os anos iniciais do ensino fundamental e para a Educação Infantil. Como resultado, constatou-se uma insuficiência no conjunto de conhecimentos necessários à prática pedagógica docente e, de forma específica, para atuar na Educação Infantil. Além disso, as autoras observaram que as “disciplinas relativas à ‘Educação Infantil’ representam apenas 5,3% do conjunto” (Gatti, 2010, p. 1370).

Segundo pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) e entrevista de Gatti concedida a Cadernos Cenpec (2014), a maioria dos cursos de pedagogia mostra uma

---

<sup>9</sup>Reiteramos que a matriz curricular deste curso encontra-se na página da UFV no Catálogo de Graduação - Matriz Curricular - Universidade Federal de Viçosa ([www.ufv.br](http://www.ufv.br)).

formação mais genérica, menos focada nas metodologias e práticas de ensino. O curso de Pedagogia incluiu a Educação Infantil em seus projetos curriculares inserindo duas ou três disciplinas dedicadas à Educação da primeira infância e o restante dos conhecimentos discutidos manteve como foco a escola de ensino fundamental e o ensino para as crianças a partir dos 6 anos de idade. Como bem pontua Gatti (2014, p. 253),

(...) a educação infantil fica sempre relegada, sendo que essa é uma área crucial, em que você deveria ter uma formação mais forte, e não tem. Os nossos estudos mostraram que pouquíssimos currículos dos cursos de Pedagogia contemplam a educação infantil. E quando contemplam, é uma formação em História da Infância, História da Criança – que também é muito importante, mas não tem nada sobre como trabalhar com as crianças na pré-escola e nas creches no dia a dia. E agora, com a expansão das creches, como é que o professor deve atuar com bebês? Criar um ambiente de desenvolvimento cognitivo e socioemocional dessas crianças seria função desse professor, mas não tem formação para isso. Estamos vivendo uma ambiguidade na licenciatura em Pedagogia: forma pedagogo ou forma professor? Os próprios estudantes se ressentem disso nos cursos.

Na dissertação “A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na Educação Infantil”, da PUC/GO, a autora Fernanda Costa Fagundes Silva realizou, em 2012, uma pesquisa com o objetivo de analisar a consonância entre o Projeto Político do Curso de Pedagogia da FESURV da Universidade de Rio Verde e os saberes das professoras, egressas do curso, atuantes na Educação Infantil em instituições da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde-GO. Dentre os aspectos apresentados está o fato da grande maioria dos professores entrevistados buscarem, na formação continuada, os conhecimentos com os quais não tiveram contato na formação inicial, o que é um problema, pois a formação continuada deve prosseguir nesse movimento de complementar a formação, refletindo acerca da necessidade de re(pensar) a formação inicial com suas lacunas e necessidades. A autora ainda menciona a importância sobre a reflexão da prática, pois somente através deste processo e da integração entre formação inicial e continuada haverá a possibilidade de aproximar as teorias das práticas cotidianas.

De maneira geral, é possível ponderar que os cursos de Formação Inicial possuem matrizes curriculares com pouca ou nenhuma disciplina relacionada às práticas vivenciadas nas salas de aula e com as especificidades (Gatti, 2010; Gatti; Barreto, 2009; Kramer, 2011; Silva, 2012). Nesse mesmo sentido, Imbernón (2011) afirma que os professores normalmente recebem uma formação inicial que não os preparam o suficiente para aplicar

uma nova metodologia, nem tão pouco oferece condições para o desenvolvimento, na prática de sala de aula, desses métodos.

Por todo o exposto, é possível inferir que a identidade do professor que atua na Educação Infantil ainda está a ser construída e que essa construção acontece na articulação entre sua formação inicial e aquela que se constitui no espaço de seu trabalho, ou seja, a formação continuada e permanente, seja na escola seja com seus pares. Como nos lembra Kramer (2006, p.804), já algum tempo, “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre”. Desta forma, a formação docente para atuar na Educação Infantil nos apresenta uma especificidade em relação às outras áreas de conhecimento. Tendo a carência de conhecimentos específicos na formação inicial, nos parece que a formação continuada passa a ser quase uma necessidade já que, em muitos casos, será o momento em que a formação específica, de fato, acontecerá.

Partimos do pressuposto de que a formação continuada são momentos de estudos dedicados a aprofundamentos e atualizações de conteúdos já existentes no âmbito da formação inicial. É importante problematizarmos essa prática de o curso de formação continuada oferecer uma formação que deveria estar presente na formação inicial. Diante dos resultados das pesquisas apresentadas, percebe-se a necessidade de se repensar o curso de formação inicial para que ele, de fato, ofereça uma formação que integre os conhecimentos específicos para a atuação com os bebês, as crianças pequenas e as crianças bem pequenas.

Quanto ao termo “formação continuada” ou “formação permanente”, defendida por Imbernón 2011, verificamos já ter tido outras denominações tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, Educação permanente, formação continuada e Educação Continuada (Marin, 1995). Esses termos foram modificados em virtude de novas reflexões, concepção e finalidade, visando o desenvolvimento profissional do docente em uma proposta reflexiva e colaborativa junto às vivências no cotidiano da sala de aula e da escola.

Também é possível considerar os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” como sendo sinônimos, uma vez que tem como princípio o conhecimento e são complementares (Marin, 1995). Na visão desta autora, Educação Continuada é a “(...) educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” (Marin, 1995, p.18). Já a formação continuada “(...) guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (Marin, 1995, p.18). Mesmo afirmando a similaridade entre os três termos, a referida pesquisadora considera como expressão mais completa e abrangente o termo “Educação

Continuada”, como nos mostra a seguir:

(...) a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta o polarizadora (Marin, 1995, p.19).

Nesse mesmo sentido, Kramer (2011) também pontua que

Diversos são os termos que circulam nas creches, pré-escolas, escolas: formação permanente, nome mais antigo, formação continuada (consagrado pela lei) ou formação em serviço, denominação que prefiro apenas por sua clareza: trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho (Kramer, 2011, p. 119).

De acordo com esta autora, indiferente da nomenclatura dada a essa formação que acontece após a formação inicial, o importante para a atuação desses profissionais, frente aos vários desafios do campo da Educação, em especial o de considerar as especificidades a cerca da infância, é estar sempre se aperfeiçoando. Vale ressaltar que a formação inicial desses professores se deu por meio de um curso superior, no geral, licenciatura em Pedagogia, que passou a responsabilizar-se, recentemente, pela formação desse profissional para cumprir uma exigência legal, mas sequer foi reformulado para essa demanda.

Neste contexto, é de suma importância e necessidade que os profissionais da Educação Infantil estejam em formação onde o conhecimento se torna relevante, ou seja, na escola, participando de grupo de professores, compartilhando as práticas e socializando as experiências com seus pares num processo dialógico e reflexivo a fim de buscar soluções para os desafios cotidianos, tornando-se o responsável ativo pela condução e realização de um trabalho de qualidade na Educação Infantil.

Os aspectos mencionados acima nos levam a refletir sobre os objetivos e a qualidade que uma formação continuada precisa para contribuir de fato com a prática do professor em sala de aula. É importante frisar que, apesar da formação continuada ser um direito e uma necessidade dos profissionais da Educação, ainda é moroso o processo que esse profissional enfrenta para ter efetivado esse direito.

## **2.2 Formação continuada de professor da Educação Infantil: possibilidades que transformam a prática pedagógica**

A formação do professor é um processo contínuo e deve estar voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional a fim de proporcionar oportunidade de construir ou ressignificar os conhecimentos. Ela também deve atender as necessidades impostas pelo contexto social e educacional, além de gerar profissionais comprometidos com a profissão (Imbernón, 2010). Atualmente, a legislação educacional nos mostra que a sociedade exige uma Educação comprometida com as mudanças sociais e que integre os desafios científicos e tecnológicos. Nesse sentido, a formação é indispensável na prática profissional uma vez que o professor deve estar preparado para as diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Em consequência da compreensão da necessária qualificação do profissional para atuar na Educação, dentre eles na Educação Infantil, a LDB/1996 contempla a formação continuada como direito do professor e como instrumento de valorização profissional, sendo assegurado nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público, conforme demonstram os artigos a seguir:

Art. 63. III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) aborda a questão da formação inicial e continuada de professores. De acordo com este plano, o objetivo da meta 16 é

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), segundo a Lei nº 14113, de 25 de dezembro de 2020, a formação continuada dos professores é descrita como condição de melhoria da

qualidade do ensino, orientando que os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional com vistas a avançar na qualidade da Educação. Nas palavras do senador Dário Berger (MDB-SC), presidente da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) “Se uma nação quer se desenvolver, crescer e prosperar, não tem outra forma a não ser investir em educação, o que significa investir no professor para garantir a qualidade do aluno”.

Os marcos legais citados acima reconhecem a importância da formação continuada para as práticas pedagógicas dos docentes e para o seu desenvolvimento profissional. Ao defender que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil é um direito e uma necessidade, Kramer (2006, p.804-5) reafirma que é de responsabilidade das instâncias governamentais o processo formativo dos educadores e a construção de uma possível carreira profissional. Com esse entendimento, faz-se necessário discutir políticas de Educação Infantil no que diz respeito à formação profissional e ao currículo das instituições, uma vez que:

(...) creches, pré-escolas e escolas continuam funcionando e recebendo crianças sem reconhecer o direito dos profissionais à formação continuada. Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (Kramer, 2006, p.806).

As legislações implementaram claramente o direito do professor à formação continuada, mas na prática, fazer valer desse direito tem sido motivo dos professores buscarem o mesmo processo que ocorreu na formação inicial quando instituída na LDB/1996. As instituições estaduais e municipais usam de subterfúgios nos planos de carreira no sentido de dificultar a Licença Especial alegando, em seus critérios, dificuldade orçamentária para contratação de substituto, dentre outros motivos, ao mesmo tempo em que oferecem gratificação salarial pela conclusão da formação continuada, usando de outros subterfúgios de controle. Infelizmente, esse quadro ainda é realidade devido à falta de uma política consistente de formação continuada.

Esse processo moroso fica exemplificado no Estatuto do Pessoal do Magistério público do Estado de Minas Gerais, Lei nº 7 109 de 13 de outubro de 1977, onde o art . 90 menciona que a autorização especial, respeitada a conveniência do Sistema, poderá ser concedida ao funcionário que:

III- participar, como discente ou docente, de curso de especialização, extensão, aperfeiçoamento ou atualização.V – freqüentar curso de pós-graduação relacionado com o exercício do cargo.3a do inciso III, até 1 (um) ano, prorrogável por mais 1 (um), exigido o interstício de 2 ( dois) anos para nova autorização, quando se tratar de discente.

Isto posto, em âmbito municipal, tem-se o Estatuto do Magistério de Viçosa, Lei N°1368/99, que normatiza em arts. 75, caput, §§ 5° e 6 °, 76 e 77, parágrafo único, a Licença Especial para participar de formação continuada.Vejamos:

Arts. 75 – Sem prejuízo dos vencimentos e vantagens de seu cargo efetivo, o pessoal do quadro da escola poderá ser autorizado a se afastar, temporariamente, do exercício de sua função ou cargo, para:§ 5° - Para freqüentar cursos de Pós-Graduação, desde que relacionados com sua área de atuação, o servidor não poderá ter atingido 2/3 (dois terços) do período aquisitivo para sua aposentadoria.§ 6° - Caberá ao funcionário beneficiado com a licença a comprovação semestral do efetivo desenvolvimento das atividades que justificaram a concessão da licença.

Parágrafo Único - A Secretaria determinará o número de profissionais que poderá anualmente ser afastado da escola, para os fins explicitados no artigo 75 deste Estatuto.

Em Minas Gerais, o Art. 18 da Lei N° 15.293/2004 e a Resolução SEPLAG N° 067/10 mencionam que, a partir de 01/09/2010, a Promoção por Escolaridade Adicional passa a vigorar assim: para a primeira promoção será necessário possuir cinco anos de efetivo exercício a partir da conclusão do estágio probatório, do posicionamento do reposicionamento, do subsídio ou da última promoção obtida. Além disso, será necessário possuir cinco Avaliação de Desempenho Individual (ADIs) com resultados iguais ou superiores a 70 pontos e possuir a titulação mínima exigida para o nível imediatamente superior. Vale mencionar que, para a segunda e a terceira promoção, serão usados os mesmos critérios, acarretando um interstício de 5 anos entre uma promoção por Escolaridade Adicional e outra.

Já no Plano de Carreira da Prefeitura Municipal de Viçosa – MG, instituído pela Lei N° 3003/2023, encontramos uma situação um pouco mais favorável:

Art. 64 - A progressão vertical na Carreira do Magistério se dará por meio de mudança de grau, atendidos, concomitantemente, os seguintes requisitos: 1 - habilitação necessária, conforme explicitado no Anexo II da LEI N° 1368, de 29 de dezembro de 1999.2 - avaliação de desempenho realizada pelo Diretor ou Coordenador Escolar, referendada pelo Colegiado Escolar e pelo Conselho Municipal de Educação.§ 1° - Na avaliação de desempenho, deverá ser observado, além dos requisitos citados no artigo 58 da Lei 1.368/99, o

desempenho, a eficiência e o domínio dos conhecimentos específicos no exercício das atribuições do cargo. § 2º - O servidor que fizer jus à progressão vertical nos termos desta Lei será posicionado em grau correspondente à titulação obtida, mantendo-se o mesmo nível. § 3º - O pagamento decorrente da progressão vertical será efetuado a partir da data de obtenção da titulação, exceto para aqueles que se encontram em estágio probatório.

Diante do exposto, é inegável as dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação Básica para fazer valer o seu direito da Licença Especial para cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, mestrado presencial, por exemplo. Embora o professor consiga passar por toda a exigência imposta e concluir essa formação, se depara com os critérios rigorosos já estabelecidos para a concessão da progressão na carreira. Assim, ao ingressar na Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais, o professor fará uma trajetória de oito anos de serviços, pois passará pelo estágio probatório de três anos e, somente após este período, inicia o interstício de cinco anos para receber a primeira promoção de 10% sobre o salário base de acordo com o constante na Lei 24.383, de 6 de julho de 2023.

Atualmente, os professores vêm assumindo uma carga horária exaustiva, com dupla ou tripla jornada, em redes e até municípios diferentes, além de lidarem com o acréscimo de atribuições que os sobrecarregam e acaba prejudicando a qualidade da Educação. Nesse cenário, “(...) mesmo que não seja conscientemente, o professor não consegue dar conta de tal carga horária e há possibilidade de deixar a desejar na qualidade de suas aulas” (Duarte, 2008 *apud* Vaz, 2020, p. 12). Assunção e Oliveira (2009) argumentam que

o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola (Assunção; Oliveira, 2009, p.367).

Barbosa (2011) realizou um estudo referente aos impactos do salário de professores e concluiu que a queda na qualidade da Educação é uma das consequências advindas dos baixos salários. Na tentativa de recompor as perdas salariais, muitas vezes o professor acaba assumindo uma extensa jornada de trabalho e, como esse profissional precisa de um “tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos”, estas atividades acabam ficando comprometidas (Barbosa, 2015 *apud* Silva; Miranda; Bordas, 2019, p. 07).

Com tempo escasso para se dedicar ao aprimoramento da sua profissão, o professor, muitas vezes, volta ao mesmo processo utilizado na formação inicial de fazer uma formação continuada aligeirada, optando pelo mercado de formações privadas, à distância, muitas delas

com uma proposta curricular que não direciona para a reflexão da prática pedagógica, mas oferece um certificado de conclusão necessário para que haja o adicional de promoção por escolaridade.

Sendo a formação continuada reflexiva um dos instrumentos capazes de contribuir diretamente para a melhoria na qualidade da Educação, pesquisadores do mundo inteiro se propõem a estudar e implementar meios para realizar uma formação que proporcione ao professor a oportunidade da reflexão sobre a sua prática, da troca de conhecimento com seus pares, de adquirir conhecimentos sistematizados, de mudar o olhar e os caminhos para implementá-los na prática cotidiana da sala de aula.

Segundo André (2015), para ser um bom professor é necessário refletir sobre si, sobre os alunos e sobre o mundo no qual se está inserido. Além disso, é preciso ser o protagonista na construção de conhecimento e na qualidade da Educação. No entanto, não podemos esquecer que há outros fatores que contribuem ou interferem no resultado dessa qualidade da Educação como muito bem nos lembra a autora:

Os recursos disponíveis nas escolas; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes (André, 2015, p. 35).

Segundo a pesquisadora, não basta apenas oferecer cursos de formação aos professores, já que este constitui um dos vários fatores que em conjunto podem resultar em melhoria na qualidade da Educação.

Segundo Imbernón (2011, p. 17-18), “um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente”, pois a aquisição de novos conhecimentos é um processo amplo e não linear. Assim, o professor precisa ter tempo de interiorizar, adaptar e experimentar o novo que viveu nessa formação, sempre por intermédio de muita reflexão, pois a mudança, seja nas pessoas ou na Educação, é muito lenta. Mudar é difícil e, para abandonar seus conceitos já internalizados como verdade, é preciso que o professor vivencie o processo de desconstrução para a construção novamente. Nóvoa (1991, p. 25) pontua que

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Kramer (2006) alerta que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas. Candau (2007), por sua vez, destaca que a oferta de cursos e seminários são necessários, mas devem se desvincular da proposta de reciclagem do professor. A referida autora aponta a necessidade de mudanças na concepção das práticas formativas e defende que o sucesso depende da ação do professor na busca do conhecimento. Além disso, a pesquisadora destaca três pontos essenciais para se repensar a formação continuada dos professores, a considerar: o *lócus* da formação continuada deve ser a própria escola; o processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber; e os processos de formação continuada devem fundamentar-se nas diferentes etapas de desenvolvimento profissional docente. Portanto, a formação do professor deve ter um caráter intencional, ininterrupto e complementar à formação inicial, tendo como referência o saber docente.

Ao defender a necessidade de uma formação continuada que transforme a prática docente, em entrevista à Revista Nova Escola, Antonio Nóvoa explica que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação” (Nóvoa, 2001, p. 23). Para ele, a realidade do ambiente escolar é o local onde estão as questões vivenciadas, devendo ser também o local onde deve fluir discussões coletivas para a resolução das mesmas, bem como sobre os demais assuntos de apropriação ao conhecimento da Educação.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2010) percebe a formação continuada de professores como oportunidade para o exercício constante de reflexão, partindo da análise de problemas no interior da escola, a fim de estabelecer um novo processo formador proveniente de situações concretas de sala de aula. Essa partilha de experiência, bem como as reflexões não fundamentadas no “achismo” e no senso comum, promovem o conhecimento desses profissionais, contribuindo para a construção da identidade própria num processo de autoavaliação de suas práticas, o que faz acontecer o ciclo “aprender a aprender” num processo contínuo e permanente, compreendido desde a graduação e acompanhando o professor ao longo da trajetória profissional.

Sem dúvida, a formação continuada é uma oportunidade de aprendizagem, aprimoramento, reflexão, troca e construção ou ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade na Educação. No entanto, a produção do conhecimento sobre formação docente revela que, na realidade, a formação continuada, em geral, tem sido alvo de críticas, pois são pré-estabelecidas sem vínculo com a realidade, organizadas de

forma descontínua, fragmentada e casuística, além de ser baseada em tendências impostas ao processo de ensino (Candau, 1999; Kramer, 2002).

### **2.3 O curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente**

Esse curso de Aperfeiçoamento teve origem entre 2017 e 2020 na gestão da Secretária Municipal de Educação do Município de Viçosa-MG, Ana Loudicelia Chagas Monteiro, e da Chefa do Departamento de Educação Infantil, Ana Carolina Santos Silva. O referido curso foi formalizado por meio do Processo UFV Nº 004954/2019, do Contrato de Prestação de Serviços, Nº 204/2019 e da Portaria Nº 204/2019, abordados ao longo desse estudo<sup>10</sup>.

Ao assumirem os cargos na gestão educacional do Município, as referidas gestoras municipais verificaram que Viçosa atendia apenas crianças a partir de dois anos de idade. Havia Centros Municipais de Educação Infantil em fase final de construção, então a pauta prioritária passou a ser ampliar as vagas da Educação Infantil para o atendimento em especial das crianças de 0 a 2 anos.

Se o espaço físico estava em movimento final de estruturação, havia uma demanda de formação de recursos humanos a ser qualificada para trabalhar com crianças muito pequenas e bebês. A partir desse cenário, com orientação da Secretária Municipal de Educação, iniciaram os grupos de estudos nas escolas no intuito de coletar informações sobre as necessidades de formação dos professores que estavam atuando na rede municipal naquela ocasião.

Para investir na formação continuada de professores, havia a necessidade de recursos. Ao definir esse objetivo, a gestão verificou que o município havia sido contemplado, desde 2012, com “O Programa Brasil Carinhoso” e o mantinha por meio de renovação anual<sup>11</sup>.

O Programa “Brasil Carinhoso” define, por meio da Resolução/SEB/MEC nº 1, de 28 de novembro de 2014, que os recursos repassados aos municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro suplementar, serjam utilizados na manutenção e no desenvolvimento da Educação Infantil para o atendimento em creches de crianças de 0 (zero) a 48 (quarenta e oito) meses, entre outras providências. Além disso, esse programa direcionava para Viçosa o recurso de R\$ 785.644,08.

---

<sup>10</sup>O Processo formalizou o Contrato de Prestação de Serviço entre a Universidade Federal de Viçosa e a Prefeitura Municipal de Viçosa para a realização do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente.

<sup>11</sup> A Prefeitura Municipal de Viçosa foi contemplada com o recurso do “Brasil Carinhoso” em 2012, sendo renovado o adiamento de sua utilização até o ano de 2018.

Conforme Parágrafo Único da Resolução acima citada, o recurso mencionado era destinado às crianças de 0 a 48 meses de famílias beneficiárias do Programa “Bolsa Família” matriculadas em creches contabilizadas no Censo Escolar da Educação Básica. Com base nas demandas das Instituições Escolares Municipais, a gestão municipal percebeu algumas necessidades, dentre elas: 1) Formação Continuada para os Educadores que atuam na Educação Infantil; 2) Equipamento de área externa; 3) Materiais didático-escolares.

Visando sanar estas necessidades apresentadas pelos professores da Educação Infantil, no que diz respeito à Formação Continuada, foi selecionada e formada, na Secretaria Municipal de Educação, uma equipe com profissionais engajados e atuantes na área. Essas ações oportunizaram a realização de uma formação que transferiu o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola. Nas palavras de Candau,

[...] Considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (Candau, 1996, p. 144).

Também houve investimento na aquisição de equipamentos para instituições que atuavam na Educação Infantil. O recurso foi utilizado para adquirir equipamentos como balanço, escorregador, caixa de areia e casinha para que as crianças pudessem ter vivências e experiências diferenciadas no espaço externo da escola, promovendo um ensino de qualidade bem como o desenvolvimento integral<sup>12</sup>. A presença desses materiais pressupõe um espaço pensado para receber e atender crianças da Educação Infantil, considerando o brincar como linguagem de expressão e comunicação com o mundo, sendo, desta forma, o meio pelo qual as crianças se desenvolvem e aprendem. Por fim, investiu-se na aquisição de materiais didáticos pedagógicos. Fizeram parte desse investimento a aquisição de livros de literatura infantil, além de brinquedos e jogos que possibilitam ambiente consoante e consciente quanto ao planejamento, uso e conservação dos mesmos.

Do recurso total direcionado a Viçosa por meio do “Programa Brasil Carinhoso”, R\$ 260.021,64 foi destinado a organização e sistematização de formação continuada de educadores da Educação Infantil da rede municipal, resultando no convênio entre a Prefeitura e a Universidade Federal de Viçosa, formalizado por meio do processo UFV N° 004954/2019

---

<sup>12</sup> O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva, dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, com a qualidade da alimentação, dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso aos conhecimentos variados (BRASIL,1998, p. 17).

(Contrato de Prestação de Serviço) e pela Portaria Nº 204/2019. Na sequência, foi realizado um Termo Aditivo ao Contrato nº 204/2019 e o valor total domesmo, que totalizava R\$260.021,64, passa a ser de R\$325.001,64 em razão da formação de mais uma turma de cursistas e da ampliação da carga horária de curso.

Este curso foi realizado com dois grupos de profissionais da Educação Infantil. O primeiro grupo foi constituído dos profissionais efetivos da rede municipal de Viçosa e uma vaga foi destinada para cada Organização da Sociedade Civil (OSC) do município. O segundo grupo foi constituído dos profissionais que prestavam serviço ao município, ou seja, aqueles vinculados à Secretaria Municipal de Educação por meio de contrato.

A secretária Municipal de Educação (2017-2020) possuía experiência na Coordenação do Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e toda a equipe técnica da secretaria foi formada por egressas do curso de Licenciatura em Educação Infantil e Pedagogia da UFV.

A proposição do convênio para a realização deste curso de aperfeiçoamento foi realizada por meio do curso de Licenciatura em Educação Infantil e dos grupos de pesquisa “Contexto da Infância, Adolescência e Juventude e suas inter-relações na Família e Sociedade” (CIAJIFS), da UFV, coordenado pela Profª Drª Maria de Lourdes Mattos Barreto em parceria com o curso “Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano da UFJF” (LICEDH), da UFJF, coordenado pela Profª Drª Núbia Aparecida Schaper Santos.

O grupo à frente das ações na UFV tinha como representante a Profª Drª Maria de Lourdes Mattos Barreto, coordenadora que apresenta longa trajetória no campo da Educação Infantil. Além de passagens na comissão coordenadora do curso de Educação Infantil da UFV, esta professora atuou em projetos de pesquisa, ensino e extensão na instituição como o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação a Docências (PIBID) e orientou estudantes de mestrado e doutorado nesta área do conhecimento. Representando o grupo de pesquisa da UFJF estavam a Profª Drª Núbia Aparecida Schaper Santos e a doutoranda Naíse Valeria Guimarães Neves. Cabe ressaltar que esta última também integra o grupo de pesquisa “Contextos da Infância, Adolescência e Juventude e suas inter-relações na Família e na Sociedade” (CIAJIFS) na UFV. Por ter relação com seu objeto de estudo, esta professora integrou a comissão para elaboração do Projeto Político Pedagógico e Currículo da Educação Infantil para o município de Viçosa. No campo da pesquisa, desenvolveu a tese “Tomada de Consciência sobre a Prática Docente e a Formação Inicial na Educação Infantil: com a voz, as professoras licenciadas em Educação Infantil na UFV” pela UFJF, além de ter publicado artigos na área (Neves, 2021; Neves, 2020).

O grupo de pesquisa LICEDH, vinculado à UFJF, já possuía a experiência no desenvolvimento de trabalho com crianças pequenas e bebês. Este grupo tem trajetória de intervenções em pesquisas na interface com a extensão, em diálogo com a Educação e Psicologia, com foco na aprendizagem/desenvolvimento de bebês e crianças no contexto de instituições de Educação Infantil. O LICEDH reflete sobre os saberes/fazer que constituem a formação docente para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos e sobre as políticas públicas voltadas para o campo da Educação Infantil.

A representante, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Núbia Aparecida Schaper Santos, tem projeção nacional nos debates da Educação Infantil, na pesquisa e na pós-graduação. No campo da pesquisa, produziu a tese “Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do Município de Juiz de Fora” (Santos, 2012) e diversos artigos na área (Santos, 2021; Santos, 2019; Santos, 2018; Santos, 2017; Santos, 2015; Santos, 2012; Santos, 2009). A parceira firmada entre esses dois grupos de pesquisa, CIAJIFS e LICEDH, na proposta e formação continuada por meio deste curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil foi de suma importância para alcançar os propósitos do curso que a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa estava ofertando.

Diante do exposto, vale ressaltar que um outro aspecto a ser considerado quando se organiza uma formação é que os formadores possuam em suas trajetórias vivências com o que será desenvolvido, uma vez que é muito difícil alguém facilitar a aprendizagem e conduzir o desenvolvimento daquilo que “[...] não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, e a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pode construir” (Mello, 2000, p.102).

O curso previa oferecer uma formação aos professores que permitisse suprir suas necessidades profissionais, ocasionando assim, melhorias no segmento da Educação Infantil do Município no sentido de consolidar o atendimento e ampliar a oferta às crianças de até 4 anos de idade, além de cumprir com as legislações no que se refere ao direito do professor de obter uma formação continuada. De acordo com o texto do documento para a realização do convênio, a proposta se justifica porque

Faz-se necessário aos profissionais de educação infantil o domínio de conhecimentos específicos sobre saberes/ fazeres com os bebês e as crianças pequenas nas instituições de educação infantil. Isso envolve diferentes áreas do conhecimento e diferentes saberes. Acredita-se que, oportunizando-se esses diferentes saberes, é possível oferecer uma formação continuada que possibilite ao professor atuar no cotidiano da creche superando a visão “assistencialista” ainda presente nos dias de hoje em muitas instituições de Educação Infantil. Ao

mesmo tempo, a formação continuada possibilitará ao professor refletir sobre a visão escolarizante que ainda é praticada em grande parte da pré-escola esquecendo que aqueles sujeitos são antes de mais nada – crianças. Crianças com direitos de brincar, se expressar, conviver com a natureza, explorar e experimentar o mundo. O trabalho na creche, sua rotina, a organização do tempo e do espaço são singulares e buscam também atender às especificidades dessa faixa etária (Convênio UFV N° 004954/2019).

A ideia equivocada é, ainda, difundida no meio educacional de que quanto menor a criança, menor também pode ser a qualificação do professor. No entanto, é preciso reconhecer que quanto menor for a criança maior será a exigência de um compromisso ético, técnico e político. Esse reconhecimento precisa ser suprido nas formações continuadas, uma vez que a formação inicial, respaldada em sua matriz curricular dos cursos, na grande maioria o de pedagogia que oferecem a formação inicial destes professores, fica aquém quando se trata das especificidades necessárias para o professor cumprir os objetivos (Kramer, 2006) de educar, cuidar e brincar, fazendo sempre a mediação na construção do conhecimento.

Por todo exposto reiteramos a importância da formação do professor da Educação Infantil para o atendimento da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, ou seja, na primeira etapa da Educação Infantil, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética sociocultural, físico, psicológico, intelectual e social, conjugada com as especificidades que a mesma apresenta próprias da idade (Brasil, 1998; Brasil, 2009). O fato de a criança não se locomover com autonomia e não se expressar oralmente requer do professor uma organização específica dos espaços, do tempo, da rotina, da segurança, da construção do vínculo afetivo. Entretanto, tais especificações somente serão consideradas se o professor foi capacitado para reconhecê-las, refletir sobre e intervir.

Para implementar a proposta do curso, as atividades principais foram organizadas em 4 etapas, a saber:

Quadro 2: Etapas do Curso de Aperfeiçoamento.

1ª ETAPA	Realização de um Fórum com os profissionais da Educação Infantil do município buscando dialogar sobre a proposta e as temáticas que farão parte das atividades do curso de Aperfeiçoamento, apresentação do cronograma de atividades e efetivação da matrícula dos interessados.
2ª ETAPA	Roda de conversa com os diretores e supervisores das Unidades Escolares que possuem participantes no curso; Secretária de Educação do Município; Chefe de Departamento e Coordenadora da Educação Infantil da SME/Viçosa-MG e o Prefeito Municipal de Viçosa objetivando apresentar os encaminhamentos do Fórum e o delineamento do Curso de Aperfeiçoamento.
	Implementação do curso de Aperfeiçoamento na área de Educação Infantil, intitulado – Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: Práticas,

3ª ETAPA	propostas pedagógicas e identidade docente, organizado da seguinte forma: - 166 horas de aulas presenciais (teóricas-práticas e oficinas) - 20 horas de prática orientada - As aulas presenciais e as práticas orientadas foram realizadas concomitantemente. Dessa forma, cada participante teve uma C.H. de 186 horas.
4ª ETAPA	Organização e realização de uma Mostra sobre os trabalhos produzidos pelos participantes do Curso; Certificação e encerramento do curso.

Fonte: Convênio UFV (Nº 004954/2019).

De maneira organizada, as etapas do curso de aperfeiçoamento foram elaboradas seguindo um passo-a-passo de escuta dos professores, de apresentação das temáticas a serem trabalhadas de acordo com as necessidades apontadas por eles. Em seguida, houve um alinhamento de ideias e de proposição entre os formadores, as universidades e a secretaria municipal de Educação.

Na terceira etapa ocorreu a implementação do curso no qual foi ministrado a formação teórica e prática bem como as oficinas. Do total de uma carga horária de 186 horas, 20 horas foram destinadas à prática orientada individualmente na escola e na turma de atuação do professor no período de março a dezembro de 2020. Neste período, foi oferecido ao professor um suporte técnico e a oportunidade de implementar os conhecimentos específicos da Educação Infantil adquiridos na formação. Nesta perspectiva, foi possível alcançar o objetivo previsto para o curso de

oferecer aos professores e auxiliares de educação infantil um Curso de Aperfeiçoamento na área da Educação Infantil em que terão oportunidade de discutir e refletir sobre a identidade do professor e sobre aspectos teóricos e práticos em relação às especificidades dos Bebês e das Crianças de até 5 anos de idade no cotidiano das Unidades Escolares de Educação Infantil (Convênio UFV Nº 004954/2019).

Nesta proposta, estavam contempladas não apenas docentes que atuavam diretamente na Educação Infantil, mas também auxiliares de sala, uma vez que a ação desses educadores são fundamentais na primeira infância. Estavam previstas, no curso, questões inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças que foram materializadas no conjunto de conteúdos propostos neste processo de formação continuada, conforme listado no quadro 3:

Quadro 3: Matriz do Curso de Aperfeiçoamento.

Dia	Carga horária (em horas)	Conteúdo
25/10/19	2	A Criança, as Infâncias e a Educação – redes e tramas na construção interdisciplinar de saberes na educação infantil em diálogo com a

		antropologia, a sociologia, e filosofia da infância.
25/10/19	2	Memórias de Infância – resgate de vivências na infância em busca da problematização e reflexão sobre a concepção de infância de cada profissional.
26/10/19	2	Diálogos sobre o trabalho docente e a formação continuada do profissional da educação infantil.
26/10/19	2	Identidade e profissionalidade docente, saberes profissionais e práticas formativas.
08/11/19	2	Dar voz ao bebê e a criança: desafios e possibilidades
08/11/19	2	Marcos legais na Educação Infantil – o ECA, a LDB, as DCNEI e a BNCC.
09/11/19	4	Cuidado e Educação: desafios para os profissionais que atuam na Creche e na Pré-escola.
22/11/19	2	Professor pesquisador.
22/11/19	2	Concepções epistemológicas inatistas, empiristas e interacionistas e implicações nas práticas pedagógicas.
23/11/19 06/12/19	6	Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança de 0 a 6 anos.
13/12/19 14/12/19	8	Os bebês e as crianças nas Instituições de Educação Infantil – cuidar e educar/saberes e práticas.
03/02/20	4	Saúde do bebê e da criança e experiências com ações de primeiros socorros.
04/02/20	4	A ludicidade na creche e na pré-escola.
05/02/20	4	O brincar do bebê e da criança como expressão da cultura.
06/02/20	4	As brincadeiras e os brinquedos no contexto escolar.
07/02/20	4	A construção da autonomia da criança – desafios, possibilidades e relações com o desenvolvimento moral.
06/03/20	4	As múltiplas linguagens na educação infantil e o diálogo com a BNCC sobre os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil” e os “campos de experiências” como prerrogativa para a proposição do currículo para a Educação Infantil e dos planejamentos diários de atividades com os bebês e as crianças.
07/03/20	2	Apresentação da organização curricular referenciada na educação infantil de Minas Gerais.
13/03/20 14/03/20	8	Desafios e possibilidades da inclusão escolar.
20/03/20 21/03/20	7	Oralidade e escrita na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
27/03/20 28/03/20	7	A matemática na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
03/04/20 04/04/20	7	As ciências da natureza na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
17/04/20 18/04/20	7	As ciências sociais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
24/04/20 25/04/20	7	Musicalização na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
08/05/20 09/05/20	7	Artes plásticas na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
15/05/20 16/05/20	6	Corporeidade e movimento na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
29/05/20 30/05/20	6	Artes dramáticas na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
05/06/20 06/06/20 19/06/20 20/06/20	14	A literatura infantil e a contação de histórias como parte do cotidiano das crianças na creche e na pré-escola – aspectos teóricos, práticos e produção de materiais.
26/06/20 27/06/20	8	Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do bebê e da criança – práticas possíveis no dia a dia da Creche e da Pré-escola.
05/07/20 06/07/20	6	Estrutura e organização dos espaços para o bebê e a criança na educação infantil – desafios, perspectivas e possibilidades.
13/07/20	4	O Cotidiano na educação infantil: aspectos práticos sobre

		planejamentos/planos de atividades e dos tempos na creche e na pré-escola.
15/07/20	6	Projetos na educação infantil.
14/12/20	6	Mostra de Atividades, Certificação do Curso e Encerramento.
TOTAL C.H.		166 horas
PRÁTICA INDIVIDUAL ORIENTADA NA ESCOLA		
Março a Dezembro de 2020  20 horas		O brincar e as brincadeiras na creche e na pré-escola.
		Brincar, explorar e interagir nos diferentes espaços da creche e da pré-escola.
		Os desafios de “desemparedar” as crianças – vivências nos espaços externos da escola e da comunidade.
		Possibilidades de experiência na promoção da autonomia das crianças no cotidiano de creche e da pré-escola: como fazer?
		Construção e desenvolvimento de ações de inclusão na escola.
		Atividades lúdicas envolvendo a: oralidade, a escrita, a matemática, as ciências naturais e sociais, a musicalização, a corporeidade, o movimento, as artes dramáticas.
		Práticas de contação diária de histórias infantis.
		Organização dos espaços e os materiais na creche e na pré-escola.
		Organização dos tempos na creche e na pré-escola.
		Recursos, possibilidades e desenvolvimento de Projetos as crianças.

Fonte: Convênio UFV (Nº 004954/2019).

A proposta de formação continuada desenvolvida no Curso de Aperfeiçoamento visava atender às necessidades advindas da lacuna deixada pela formação inicial (Gatti, 2010) e que foram identificadas pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa. Por meio da escuta dos educadores, no sentido de oportunizar uma ampliação da formação docente, o objetivo foi contribuir para a (re)construção de sua identidade de professor de Educação Infantil.

As temáticas abordadas contemplaram os conhecimentos específicos da área e os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças muito pequenas e pequenas, referendados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A matriz curricular da formação continuada abordou conteúdos específicos e necessários para suprir as necessidades formativas elencadas pelos professores da rede, oportunizando condições de atuação do professor na Educação Infantil. Neste sentido, Kramer (2009) propõe que

o professor deve reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, respeitar os direitos das crianças e suas famílias. Para tanto, deve dominar os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos, o que envolve organizar rotinas ao mesmo tempo, constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono); estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não previstas (Kramer, 2009, p.19).

E reitera que

O profissional que atua nas instituições de Educação Infantil deve reconhecer e acolher as necessidades manifestas pelas crianças, entendendo o acolhimento a essas necessidades, por um lado, como condição de pleno exercício de cidadania pelas crianças e, por outro, como requisito para o pleno exercício de suas funções de educador. Para isso, deve dispor de um instrumental teórico prático que lhe permita, dentre outras funções: promover situações de interação entre as crianças e entre elas e os adultos; organizar espaços acolhedores, que possibilitem à criança a exploração de elementos da natureza e da cultura, que atendam às suas necessidades de conforto e aconchego, de expansão e expressão; organizar rotinas que permitam a conquista progressiva, pela criança, da capacidade de se organizar e ao ambiente no qual está inserida (Kramer, 2009, p.20 -21).

Para vizibilizar o trabalho de todo conteúdo explanado na matriz curricular do curso, o mesmo foi organizado em três momentos, como exposto no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Organização do Curso de Aperfeiçoamento.

Organização do curso	Carga horária	Datas
Aulas Presenciais (teóricas-práticas e oficinas)	160	Outubro de 2019 a dezembro de 2020
Prática individual orientada na escola	20	Março a dezembro 2020
Mostra de atividades, certificação e encerramento do curso	6	Dezembro 2020
Total de carga horária do curso	186	Outubro de 2019 a dezembro de 2020

Fonte: Convênio UFV (Nº 004954/19).

Parte do Curso de Aperfeiçoamento foi programado para ser realizado nas unidades escolares, com a modalidade em Educação Infantil, e em outros locais necessários à efetivação da proposta no período de agosto de 2019 a dezembro de 2020. Essa organização se deu em função dos debates teóricos do campo que indicaram a escola como sendo local da formação continuada. Candau (1996) corrobora essa perspectiva ao considerar três eixos fundamentais para o processo: 1- *Lócus* de formação: a escola; 2- Referência e valorização do saber docente; 3- Consideração do ciclo de vida dos professores no que se refere ao desenvolvimento.

O *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; é preciso deslocar o *lócus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...]. Considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (Candau, 1996, p. 144).

Quando se refere a essa etapa da formação, Libâneo (2004, p. 34) também defende que

é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1995) considera as escolas um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, pois nesse contexto os professores têm a oportunidade do encontro com os conhecimentos construídos historicamente. Além disso, a escola é “[...] um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer” (Nóvoa, 1995, p. 20). O autor ainda defende que a escola é importante para o desenvolvimento profissional dos professores, pois seus espaços coletivos constituem instrumento de formação a partir do conhecimento científico, da valorização das experiências profissionais e de uma reflexão investigativa no contexto de trabalho.

De acordo com o Contrato de Prestação de Serviços N° 204/2019, os resultados esperados com a formação continuada eram: a) compreender verdadeiramente a indissociabilidade entre cuidar e educar que é uma responsabilidade tanto do professor quanto do auxiliar, sendo indispensável à execução de um trabalho que considere os bebês e as crianças como protagonistas em uma creche; b) propiciar um embasamento teórico e prático reflexivo que não se limite a si mesmo, mas que possibilite abrir caminhos para que esses professores e auxiliares percebam a importância e a necessidade de uma formação constante de atualização que potencialize sua atuação profissional; c) refletir sobre suas práticas, reconhecendo seu papel não somente com relação à aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, mas em seu desenvolvimento integral, sua formação como cidadãos e cidadãs; d) instrumentalizar os profissionais com base em fundamentação teórica e práticas contemporâneas embasadas na larga experiência de profissionais de várias áreas; e) propiciar o fortalecimento da relação universidade x escolas municipais de Educação Infantil, abrindo caminho para novos projetos que propiciem levar os conhecimentos construídos na universidade para os profissionais da Educação Municipal (Convênio UFV N° 004954/2019). Em propósito quantitativo,

o projeto teve a pretensão de abranger 80% dos professores e auxiliares de educação infantil das creches municipais, fornecendo uma especialização que possibilite que estes sejam capazes de proporcionar transformações no contexto das creches em que atuam (Convênio UFV N° 004954/2019).

Não podemos deixar de mencionar as mudanças que esperadas com a realização desse projeto. Assim sendo, o impacto desejado era

fortalecer a relação Universidade x Cidade, possibilitando o desenvolvimento de ações efetivas para a melhoria da qualidade do atendimento nas creches municipais e a reflexão da identidade do Professor e auxiliar de educação infantil no município. Os resultados apresentados poderão servir de parâmetro para elaboração de políticas públicas para formação contínua de professores da rede municipal de ensino de Viçosa-MG (Convênio UFV N° 004954/2019).

Toda a programação estava acontecendo como planejado no projeto do Convênio, mas o início do ano de 2020 foi considerado atípico no mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento de um novo vírus, em 31 de dezembro de 2019, após receber a notificação de um grupo de casos de “pneumonia viral” em Wuhan, na República Popular da China. Denominado SARS-CoV-2, este vírus foi responsável pela doença Covid-19 altamente transmissível. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia com surtos em vários países e regiões do mundo. Dia 20 de março de 2020, o Comitê Extraordinário Covid-19 faz a seguinte deliberação sobre a suspensão das atividades educacionais no país:

Art. 1º – Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação escolar básica em todas as unidades da Rede Pública Estadual de Ensino. Art. 2º – Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação superior em todas as unidades autárquicas e fundacionais que integram a Administração Pública estadual. Art. 3º – A medida de política pública de suspensão de atividades de educação a que se referem os arts. 1º e 2º é extensível às instituições privadas de ensino e às redes de ensino municipais.

Com as escolas fechadas, os encontros do curso de Aperfeiçoamento que estavam acontecendo às sextas à noite e aos sábados pela manhã foram suspensos a partir de um Decreto do Executivo Municipal. Neste contexto pandêmico, a tecnologia deu suporte para uma nova e diferente caminhada do meio educacional.

E na quarta etapa seria priorizada uma devolutiva prática na qual os professores-cursistas teriam um espaço para apresentar seus trabalhos produzidos durante todo o curso de aperfeiçoamento prevista, conforme o quadro 2, para 14/12/20, o que também não aconteceu devido a Pandemia Covid-19.

Em 14 de março de 2020, a formação continuada computava 70 horas de trabalhos realizados presencialmente, como consta no quadro 2. Iniciado o período pandêmico, a partir

de 20 de março do referido ano, a matriz curricular e a carga horária do curso foram reorganizados e adaptados a fim de que a conclusão acontecesse em formato remoto, conforme o quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Matriz do curso para aulas virtuais – Parte 1.

Dia	Carga horária	Conteúdo
15, 16,17 e 19/06/2020	8h	Atividades síncronas virtuais.
10/07/20	1h 30	Musicalização na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos
17/07/20	1h30	Musicalização na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos.
24/07/20	1h30 (6h)	Problematização da prática em musicalização na creche e na pré-escola.
31/07/20	1h30	Artes plásticas na creche e na pré-escola.
07/08/20	1h30	Artes plásticas na creche e na pré-escola.
14/08/20	1h30 (6)	Problematização da prática em artes plásticas na creche e na pré-escola.
21/08/20	1h30	Corporeidade e movimento na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
28/08/20	1h30	Corporeidade e movimento na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
04/09/20	1h30 (6h)	Problematização da prática em corporeidade e movimento na creche e na pré-escola.
11/09/20	1h30	Artes dramáticas na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
18/09/20	1h30	Artes dramáticas na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
25/09/20	1h30 (6h)	Problematização da prática em artes dramáticas na creche e na pré-escola.
02/10/20	1h30	Oralidade e escrita na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
09/10/20	1h30	Oralidade e escrita na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
16/10/20	1h30 (6h)	Problematização da prática em oralidade e escrita na creche e na pré-escola.
23/10/20	1h30	A matemática na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e práticos.
30/10/20	1h30	A matemática na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e práticos.
06/11/20	1h30 (6h)	Problematização da prática em matemática na creche e na pré-escola.
13/11/20	1h30	Ciências sociais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
20/11/20	1h30	Ciências sociais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
27/11/20	1h30	Ciências naturais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
04/12/20	1h30	Ciências naturais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
10/12/20	1h30 (6h)	Problematização da prática em ciências sociais e naturais na creche e na pré-escola.
11/12/20	1h30 (6h)	Problematização da prática em ciências sociais e naturais na creche e na pré-escola .
Carga Horária total para cada cursista		44 horas

Fonte: Arquivos do Curso de Aperfeiçoamento.

Quadro 5: Matriz do curso para aulas virtuais – Parte 2.

Dia	Carga horária	Conteúdo
29/01/21	2	Apresentação do cronograma de aulas e finalização do Curso.
05/02/21	3	Musicalização na creche e na pré-escola – aspectos teóricos/práticos (PRÁTICA ORIENTADA).
19/02/21	3	Artes plásticas na creche e na pré-escola (PRÁTICA ORIENTADA).
26/02/21	3	Corporeidade e movimento na creche e na pré-escola – aspectos teóricos e práticos (PRÁTICA ORIENTADA).
05/03/21	3	Artes dramáticas na creche e na pré-escola – aspectos teóricos e práticos (PRÁTICA ORIENTADA).
12/03/21	3	Oralidade e escrita na creche e na pré-escola – aspectos teóricos e práticos (PRÁTICA ORIENTADA).
19/03/21	3	A matemática na creche e na pré-escola – aspectos teóricos e práticos (PRÁTICA ORIENTADA).
25/03/21	3	As ciências sociais e naturais na creche e na pré-escola – aspectos teóricos e práticos (PRÁTICA ORIENTADA).
26/03/21	3	As ciências sociais e naturais na creche e na pré-escola – aspectos teóricos e práticos (PRÁTICA ORIENTADA).
19/02 a 08/04/21	8	Atendimento individualizado de acompanhamento de atividades relativas à musicalização, artes plásticas, corporeidade, artes dramáticas, oralidade e escrita, matemática, ciências sociais e ciências naturais.
08/04/21	2h30	Projetos na educação infantil.
09/04/21	2h30	Projetos na educação infantil.
15/04/21	3	O Cotidiano na educação infantil: aspectos práticos sobre planejamentos/planos de atividades e dos tempos na creche e na pré-escola.
16/04/21	3	O Cotidiano na educação infantil: aspectos práticos sobre planejamentos/planos de atividades e dos tempos na creche e na pré-escola.
22/04/21	2	Brincando com a natureza no campo e na cidade.
23/04/21	2	Aspectos teóricos sobre Planejamento de atividades e organização do tempo.
29/04/21	3	A literatura infantil e a contação de histórias como parte do cotidiano das crianças na creche e na pré-escola – aspectos teóricos, práticos e produção de materiais e Prática orientada.
30/04/21	3	
06/05/21	3	
07/05/21	3	
14/05/21	2	
30/04 a 20/05/21	2	Prática de contação de histórias com diferentes recursos.
20/05/21	2	A avaliação psicológica sob o olhar do psicólogo e a relação com outros profissionais (o professor).
20 a 21/05/21	2	Atividade assíncrona sobre acompanhamento e avaliação.
27/05/21	6	Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do bebê e da criança – práticas possíveis no dia a dia da Creche e da Pré-escola.
28/05/21		
04/06/21	3	Organização dos Espaços para Bebês – desafios, perspectivas e possibilidades (refletindo sobre o contexto de pós-pandemia).
10/06/21	6	Estrutura e organização dos espaços na educação infantil – desafios, perspectivas e possibilidades.
11/06/21		
Junho/ Julho/21	18	Prática Orientada sobre Acompanhamento e Avaliação, sobre Organização dos espaços; e orientações nucleares sobre o trabalho final – mostra de atividades (atividades síncronas e assíncronas).
Junho/ Julho/21	3	Prática Orientada - Planejamento e preparação para o seminário final e mostra de atividades.

A definir/ julho/21	8	Mostra de Atividades, Certificação do Curso e Encerramento.
Carga Horária Total para cada cursista <sup>13</sup>	113 horas	

Fonte: Arquivo do Curso de Aperfeiçoamento.

Embora os referenciais mencionem que “a formação deve contemplar todos os segmentos da Educação Básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais as suas especificidades - a Educação Infantil de zero a três e de quatro a seis anos” (BRASIL, 1999, p. 86), infelizmente não é essa a realidade encontrada nas matrizes curriculares dos cursos de graduação/licenciatura das instituições responsáveis pela formação inicial do professor no país (Gatti, 2010).

De certo que a responsabilidade de oferecer uma formação inicial que abranja as especificidades da área de atuação do futuro professor continua sendo das instituições de ensino superior e, para que isso aconteça, é preciso oportunizar a aprendizagem aos professores da Educação Infantil daqueles conteúdos específicos e necessários para a atuação. No entanto,

na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (Pimenta, 2005, p.37).

Sendo necessário considerar os vários aspectos que contribuem para a prática docente reflexiva, com inserção de disciplinas e metodologias de ensino que possibilite ao professor realizar uma ação docente na Educação Infantil que de fato seja comprometida com o cuidado, o educar e o brincar.

Tendo o conhecimento da realidade enfrentada pelos professores da Educação Infantil no país ao assumir a sala de aula e da pandemia que assolou o mundo, o país e o município de Viçosa-MG por meio da SME-Viçosa, promoveu em parceria com a UFV uma formação continuada adaptada com as condições do momento, uma matriz voltada para esses conteúdos específicos, no intuito de oportunizar ao professor a aquisição necessária de conhecimentos para uma atuação ativa e colaborativa com o desenvolvimento de uma Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica de excelência no município de Viçosa- MG.

<sup>13</sup> Ao final do referido curso a carga horária total somou-se 227 horas por professor cursista. Tal informação foi retirada do certificado recebido pelos professores cursistas entrevistados.

### 3. CAPÍTULO 2 - “NINGUÉM NASCE PROFESSOR OU MERCADO PARA SER PROFESSOR”

Nesse capítulo, vamos abordar os documentos produzidos a partir das entrevistas realizadas. Tornou-se importante, para os fins desse estudo, analisar a formação inicial dos entrevistados, buscando compreender a trajetória traçada por cada um na construção da docência. Também caracterizamos os professores entrevistados e ressaltamos os investimentos individuais na construção da sua formação continuada a fim de compreender os desafios de início de carreira, a jornada extenuante de trabalho e as estratégias de superação dos desafios encontrados na docência.

Para isso, foram entrevistados 13 professores regentes de sala da Educação Infantil atuantes no primeiro semestre de 2023, na rede municipal de Educação de Viçosa, que concluíram o curso de aperfeiçoamento na turma I e aceitaram o convite para participar. Estes professores estão atuando em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIs), em escolas municipais que atendem a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental e em escolas que compartilhavam o mesmo prédio com a Educação Infantil e o ensino fundamental completo. Estas instituições municipais estão localizadas nas zonas urbana e rural do município de Viçosa – MG.

#### 3.1 A Formação Inicial e a atuação do professor na Educação Infantil

Apresentamos o quadro 6 com as principais características dos professores que fizeram parte deste estudo:

Quadro 6 – Dados dos professores entrevistados.

Identificação dos Professores	Idade	Graduação	Pós graduação		Carga horária semanal	Tempo de atuação (em anos)	
			<i>Lato sensu</i>	<i>Stricto sensu</i>		Educação Básica	Educação Infantil
PA	41	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Escolar	Em curso	24	9	5
PB	38	Economia Doméstica Pedagogia	Psicopedagogia	Não	24	7	3

PC	35	Pedagogia	Gestão Escolar e Práticas EAD	Não	40	11	11
PD	50	Pedagogia	Supervisão, Orientação e Inspeção	Não	24	15	5
PE	31	Pedagogia Educação Infantil	Neuro EI e Supervisão	Não	40	7	7
PF	36	Pedagogia	Supervisão, Inspeção Ed.Especial Psicopedagogia	Em curso	24	10	4
PG	36	Ed. Física	Pesquisa Científica	Não	40	13	4
PH	30	Pedagogia	Educação Especial	Não	24	7	5
PI	34	Pedagogia	Neurociências	Sim	40	7	6
PJ	34	Pedagogia	Neurociências	Não	40	7	6
PK	58	Pedagogia	Educação Infantil	Não	40	29	6
PL	40	Educação Infantil	Gestão Educação Infantil e series Iniciais	Não	40	15	15
PM	66	Pedagogia	Psicopedagogia	Não	40	28	28

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre os professores entrevistados, 12 eram mulheres e 01 homem, confirmando os diversos estudos que apontam a docência na Educação Infantil ser predominantemente feminina. Essa predominância feminina no magistério foi verificada no estudo de Gatti e Barretto (2009) e posteriormente por Carvalho (2018). O ensino médio dos professores entrevistados foi realizado na modalidade “científico” nos entornos dos anos 2000, com exceção de um entrevistado que concluiu em 1975 e o realizou na modalidade “magistério”, ou seja, adquiriu naquela época o título de professor, estando, assim, apto para ingressar no mercado de trabalho. A tabela 1, a seguir, ilustra em números esses dados.

Tabela 1 - Ensino Superior.

Curso	Professores	Percentual
Pedagogia	11	84,6 %
Educação Infantil	01	7,69 %
Educação Física	01	7,69 %

Fonte: Entrevista.

Como o próprio nome diz, formação inicial é a primeira formação que o indivíduo conclui para se tornar profissional em algum campo de atuação. No caso do professor da Educação infantil, segundo a LDB/96 no Art. 62,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Segundo Paulo Freire (1991, p.58), “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor”. Há uma trajetória construída entre o universo estudantil e o ingresso no mundo do trabalho que culmina com o início da profissão, mas escolher a profissão nem sempre é uma tarefa fácil. São vários os fatores/aspectos sociais, econômicos, políticos, ambientais, familiares, pessoais, vocacionais e até emocionais que podem influenciar essa decisão. Então, perguntamos aos professores entrevistados sobre as influências na escolha da carreira profissional e como essa decisão em se tornar professor da Educação Infantil se efetivou.

Um dos entrevistados, o PA, menciona: “Eu sempre gostei assim todo mundo brinca de escolinha né mas sempre eu era professora”. Já o entrevistado PM enfatiza a convivência com crianças pequenas e, nas palavras dele, “os meus irmãos menores, eram dois menores, aí eu sempre é...trabalhando com eles...lecionava para eles. Fiz um laboratório em casa”. O entrevistado PA ressalta que “(...) uma vez a professora me chamou para ajudar a dar aula de recuperação, foi aí que eu identifiquei”. A maior parte dos entrevistados afirmaram que ser um profissional da Educação Infantil se deve ao fato de que, na infância, já gostavam de brincar de escola sendo sempre o professor.

No caso de PH, ele se identificou com a Educação Infantil já cursando pedagogia ao participar do PIBID. Um outro aspecto que parece bastante associado é a expressão “ter vontade” e ser “um sonho” se tornar professor. Como mencionado pelo entrevistado PK, “na verdade, era meu sonho ser professora!” e o entrevistado PM “(...) era o meu sonhado campo de trabalho (...) de ser um dia professora”.

Nem todos os professores entrevistados sempre estiveram certos da Educação Infantil como primeira escolha. Um deles alega que, por falta de maturidade para escolher a profissão ou por indicação de terceiros, acabou fazendo Pedagogia, e somente no processo da formação inicial, especificamente ao cursarem os estágios ou projeto de extensão e ensino, como o PIBID, adquiriu o gosto pela Educação Infantil. Como menciona o entrevistado PK “foi ali

que eu fui panhando muito gosto, né, pela Educação, nos meus estágios, sabe?! Aquilo foi enchendo meu coração de alegria”, referindo-se ao estágio realizado no Ensino Médio – magistério. Já o entrevistado PE afirma que o seu sonho era estudar e “(...) realizar algum curso só que até então eu não sabia o quê”. Contudo, acabou indo para o curso de Educação Infantil apenas na expectativa de conhecer e aconteceu que “(...) ali dentro do curso eu fui me identificando (...) formei e tô até hoje na área”.

Houve, ainda, aqueles que não foram “tocados” nesses momentos mas acabaram descobrindo-se na própria sala de aula da Educação Infantil. Como afirma emocionado o entrevistado PK, depois de estar alguns anos consecutivos atuando nos anos iniciais do ensino fundamental “aconteceu de uma vez não, não sobrou fundamental, aí eu peguei Educação Infantil e assim, aquilo foi maravilhoso! Foi assim, foi como se eu tivesse descoberto um paraíso”. Já o entrevistado PB, influenciado pela mãe, dizia “você pode ser qualquer coisa, mas, professora não” então repetia “a única coisa que eu não quero ser é professora”, mas não conseguiu cumprir o preceito e acabou fazendo a segunda graduação em Educação Infantil. Ele atua nessa etapa, pois acredita que “(...) foi fomentado esse desejo que talvez eu tinha (...) interiorizado em mim de ser professor de fazer alguma coisa eh significativa pelo outro, sabe?”.

O ser humano nasce livre, mas se depara com os processos de escolhas à medida que vai adentrando a vida. E a escolha da profissão, como já mencionamos anteriormente, com certeza se constitui em uma delas. E como vimos nas narrativas dos professores, “pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas pela sua existência objetiva e por sentimentos que, embora não mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma” (Almeida, 1998, p. 30). As respostas dos entrevistados nos levam a ponderar que a profissão docente não é escolhida somente por fatores pessoais, próprios do indivíduo, uma vez que essa escolha sofre várias influências sociais desde o seu nascimento. Ao refletir sobre a mulher ser professora, Fontoura (1995, p. 176-177) explica que:

situar-se-á a escolha ao nível da missão, do amor pelas crianças, da conciliação possível entre a vida familiar e a vida profissional ou ao nível do “desejo” de ensinar? E que significará este desejo de ensinar? [...] Neste desejo de ensinar há fatores conscientes e inconscientes responsáveis por uma dualidade permanente. Para lá dos imperativos institucionais ou familiares há imperativos interiores responsáveis por um “contínuo em movimento” e consequentemente por realizações sucessivas sempre parcelares e incompletas.

O tempo constitui um marco em qualquer trajetória e não podemos deixar de atribuir a importância que possui. A tabela 2, a seguir, nos mostra a faixa etária dos professores participantes.

Tabela 2 - Idade dos Professores.

Idade do Professor	Professores	Percentual
30 a 39	07	53,8 %
40 a 49	03	23,0 %
50 a 59	02	15,3 %
60 a 69	01	7,69 %

Fonte: Entrevista.

Em relação à idade dos professores entrevistados, observa-se que mais da metade deles (53,8%) estão entre 30 e 39 anos. Esse dado reflete a realidade brasileira apontada pelo Censo escolar da Educação Básica de 2022 que mostra que atuam na Educação Infantil 657 mil docentes, sendo 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino e a grande concentração desses estão nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Básica, a maioria, 09 professores, possui até 06 anos na educação infantil e, portanto, não são iniciantes na carreira, conforme ilustra a tabela 3.

Tabela 3 – Tempo de Serviço na Educação.

Tempo de serviço	Professores	Percentual
06 a 10	06	46,1 %
11 a 15	04	30,7 %
26 a 30	03	23,07 %

Fonte: Entrevista.

Verificamos também que 30,7% dos professores entrevistados não possuem experiência em outra etapa da Educação Básica, ou seja, atuaram exclusivamente na Educação Infantil, possuindo 07, 11,15 e 28 anos de atuação nessa etapa, como é possível visualizar na tabela 4.

Tabela 4 – Tempo de serviço na Educação Infantil.

Tempo de Serviço	Professores	Percentual
01 a 05	06	46,1 %
06 a 10	03	23,07 %
11 a 15	03	23,07 %
16 a 20	01	7,69 %

Fonte: Entrevista.

Um fato que nos chamou bastante atenção é que nem todos os professores na

Educação Infantil. Dos 13 professores entrevistados, 07 tiveram sua primeira experiência na Educação nos anos iniciais do ensino fundamental, mas todos são enfáticos em dizer que se encontraram na Educação Infantil e que, se tiverem a oportunidade de escolher, esta é a etapa na qual desejam permanecer.

É um lugar onde realmente eu me encontrei! É o lugar onde eu quero...onde eu quero batalhar pra poder ficar, né! Infelizmente, é...é...tem havido uma desvalorização, né, é...em termos financeiros pra nós que estamos em 40 horas, mas, até o momento isso não foi um peso pra que eu saísse não, porque, é realmente o lugar onde eu me identifico! Onde eu...onde eu to aprendendo a ser professora todos os dias! (Entrevistado PI).

(...) é o terceiro ano eu to como professora regente na educação infantil, mas é uma paixão que eu tenho, eu tenho muita vontade de continuar trabalhando nessa área. (Entrevistado PB).

Hoje não abro mão (...) da Educação Infantil, se falar assim (...) Você vai dividir turmas aqui, você quer ter prioridade? quero! quero trabalhar com as turmas de educação infantil. (Entrevistado PG)

Quando os professores entrevistados foram instigados a buscar na memória referência de professores que marcaram sua trajetória estudantil ou que, de certa forma, serviram de inspiração para sua atuação, os entrevistados mencionaram tanto professores da sua infância, Educação Infantil, como da graduação. Sempre recordam do professor pela relação de afeto construída com o outro e não pelo aspecto relacionado ao conteúdo ensinado. Como menciona PB,“(...) que eles lecionavam as aulas cativavam muito, que são professores que eu nunca, nunca vou esquecer” e também

querer trabalhar com educação é um exemplo, né?Então você se espelha naqueles professores que te cativaram, que de alguma forma tinham didática, uma dinâmica diferente da aula. Eu acho que parti de que tive bons professores...posso falar que eu tive muitos professores bons e eu acho que são professores que realmente gostam do que fazia, que faz toda a diferença quando você gosta daquilo que você faz. (Entrevistado PC)

Nem sempre a lembrança de seus professores foi para o entrevistado um exemplo positivo, mas, de certa forma, ela acabou contribuindo para o desenvolvimento de uma atuação positiva. O entrevistado PF nos relatou que

(...) quando eu tinha cinco, seis anos, a minha professora ela era assim muito autoritária, né? Ela tudo era na base do grito, ela queria disciplina o tempo todo e assim marcou muito porque eu não curtia as aulas dela...então, eu gostava muito da outra professora, que começou no primeiro ano,...ela

cantava, ela começava as aulas cantando, sempre quando a gente chegava chorando (risos) ela já chegava cantando! Então, isso sim, marcou muito...tanto que as minhas aulas eu sempre começo cantando!

Após a promulgação da LDB/939496, muito se tem pesquisado e refletido sobre a formação inicial do professor nas licenciaturas, em especial do professor da Educação Infantil que vai trabalhar diretamente com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Sendo a Licenciatura em Pedagogia, na maioria das vezes, a responsável por essa formação, questionamos: Quais são os saberes necessários ao professor para assumir uma sala de aula? Qual a relação dos conhecimentos universitários, currículo, com esses saberes? A licenciatura oferece a base necessária para atuação desse professor e, conseqüentemente, para a construção da sua identidade?

Uma das questões centrais da formação inicial foi verificar, junto aos professores entrevistados, se a licenciatura os preparou para o ofício de professor na Educação Infantil. Nas palavras deles:

Não, porque a realidade da gente é totalmente diferente, né, Lenice... a teoria é diferente da prática (Entrevistado PD).

Eu acho que a formação, acho difícil preparar a gente suficiente. Porque, é todos os dias é um aprendizado na sala, todos os dias é um desafio diferente, então assim, é muito difícil uma instituição preparar a gente pra isso...é claro que a instituição, pode sim, oferecer mais oportunidades pra gente vivenciar a prática, eu acho que isso falta, é muita teoria que é muito importante, mas que assim é, na prática é bem diferente (Entrevistado PB).

Porque quando você sai da faculdade você tem a teoria, mas não tem a prática (Entrevistado PA).

Sim e não! Porque, assim, eu acho que a graduação é muito boa, o curso é muito bom, porém, na universidade você vive um pouco num mundo paralelo, né?! Ai quando você entra na sala...ai é aquele choque, mas assim, em termos de conhecimentos, em termos da parte de desenvolvimento infantil, isso ok! Referindo a graduação em Educação Infantil (Entrevistado PL).

(...) comigo aconteceu muito assim, de sair da faculdade da graduação com uma cabeça assim: ah, eu vou fazer dessa forma, vou trabalhar com...a partir dessas metodologias, assim e assado, quando eu cheguei dentro de sala de aula, dentro de uma instituição e pública, eu me deparei com uma realidade muito diferente do que eu almejava assim, pra trabalhar e com muitas dificuldades, muitas barreiras...muito grandes mesmos, então assim, eu fiquei muito perdida entre o que eu acreditava e o que colocaram pra mim como tinha que ser, o que que dava certo em escola pública com poucos recursos, e enfim...Ai era uma luta diária, é ainda né, é claro, mas, era ainda muito maior, porque era uma insegurança muito grande, eu tinha acabado de formar, então assim, ao mesmo...eu pensava assim, gente eu acho que realmente eu vivo num mundo que deve ser só na minha cabeça, porque num

é possível tudo que eu estudei ta tão errado assim, e eu ficava nessa confusão assim. (Entrevistado PB)

Alguns professores mencionaram que a formação inicial fica aquém quando o assunto é a relação entre teoria e prática. Os docentes enfatizaram que deveria ser oferecida mais prática na formação inicial, seja em estágios seja em programas como o PIBID já que a falta da prática constitui uma das maiores dificuldades ao assumir a sala de aula.

A expressão “choque da realidade”, criada por Veenman (1984) descrevem os impactos vivenciados pelos professores ao assumir uma sala de aula. Nesse momento, ocorre o confronto entre toda a teoria estudada pelo professor na formação inicial acrescida da expectativa construída pelo professor frente a realidade que acaba de conhecer, além de enfrentar e superar os desafios. É muito comum ao professor iniciante, baseado nas teorias estudadas, ir construindo projetos e sonhos a realizar na sua sala de aula. Entretanto, ao realmente colocar estes planos em prática, o docente se depara com uma instituição cujo funcionamento, há anos, é estático e gestado por profissionais com visão voltada para o ensino fundamental, já que é comum a Educação Infantil ser atendida no mesmo prédio do ensino fundamental devido às limitações de espaços e materiais. Na definição do autor,

[...] “choque da realidade” é um termo usado de forma um pouco inapropriada, porque ele sugere apenas um choque muito curto pelo qual se tem de passar [...]. De fato, o choque da realidade envolve a assimilação de uma realidade complexa que se força incessantemente sobre o professor iniciante, todos os dias. Esta realidade deve ser dominada continuamente, especialmente o primeiro período de ensino real (Veenman, 1984, p. 01).

Nesse sentido, Tardif (2002) nomeia esse momento como sendo o “choque de transição” que consiste na passagem do sujeito estudante para o sujeito professor no qual professor iniciante percebe que todo conhecimento teórico adquirido na formação inicial corresponde muito pouco à realidade de uma sala de aula.

Em sentido semelhante, Huberman (2000) organizou a carreira docente em etapas para facilitar a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores. Para ele, os três primeiros anos de docência são considerados a entrada na carreira e é denominado de período de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência caracteriza-se pela vivência das dificuldades da docência e pelas incompatibilidades entre o que foi idealizado na formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula. Já a descoberta está ligada diretamente ao sentimento de realização do professor iniciante de “ter” a sua própria classe, seus alunos e de ser reconhecido como um profissional da área educacional.

O estudo de Gatti (2009) aponta que a matriz curricular da Licenciatura em Pedagogia, responsável majoritariamente pela formação inicial do professor da Educação Infantil, não aborda ou está aquém quanto à oferta de conteúdos específicos para atuar nesta fase do ensino, ocasionando uma lacuna nessa formação. De certa forma, essas lacunas se materializam no momento em que os professores vivenciam o “choque da realidade” ao assumirem a sala de aula. A realidade para o professor iniciante, muitas vezes, até possui um aporte teórico consistente, mas na prática, o docente acaba ficando sem saber o que fazer ou como fazer com os desafios cotidianos a serem enfrentados numa sala de aula.

Os professores entrevistados possuem consciência de que a formação inicial é a primeira base, mas durante sua trajetória profissional, na prática do cotidiano, sentem a necessidade de formação continuada, posição essa que dialoga com o que afirma Tardif (2002, p.86) ao entender que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária”.

Assim, vivenciar na prática as teorias aprendidas na licenciatura é um processo um tanto quanto difícil. Quando assume uma sala de aula pela primeira vez, o egresso da Licenciatura passa a viver um período de confronto entre a teoria e a prática. Neste contexto, surgem as dúvidas e incertezas, pois a relação entre a teoria e a prática é percebida e sentida pelos professores iniciantes no momento inicial da carreira. Os cinco ou sete primeiros anos é visto como “um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (Tardif, 2002, p.84). Segundo o nosso entrevistado,

quando eu comecei a atuar na educação infantil eu tinha muita perspectiva teórica né, então eu visualizava deslumbrava muito que seria a sala de aula e aí no começo eu assustei um pouco, porque a gente vê aqui na prática a gente precisa de outras estratégias também, além daquelas que a gente estuda na teoria. (Entrevistado PE)

Nos primeiros anos de docência, o professor aprende intensamente sobre a profissão e, estando em contato com ela, vai construindo e definindo sua identidade docente. Para Tardif (2002, p.84), de acordo com cada professor, essa fase “pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição”. Portanto, é um risco que, nesse momento crucial, o professor iniciante, sozinho numa sala de aula e sem saber direito o que fazer, acabe desistindo da profissão. Nas palavras de Tardif,

Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (Gold, 1996, fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e

sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade” (Tardif, 2002, p. 85).

Mesmo não desistindo da profissão, o professor PC afirma que a profissão é muito desgastante, que a atuação apresenta grandes desafios e que já presenciou vários colegas em início de carreira desistirem da profissão, inclusive por motivos de adoecimento. Dentre os professores entrevistados, observamos que muitos deles, mesmo sentindo os desafios dos primeiros anos de docência, refletiram sobre a experiência e utilizaram diversos recursos para tentar superar as dificuldades desse início de carreira.

Então, eu tenho feito leituras, né? Eh... eu acho que eh... a gente precisa procurar suporte teóricos né? Que ajude a gente a entender essa diversidade que cada vez chega pra gente né? Eh... então as leituras eh... elas me auxiliam bastante... eh também o diálogo com outras pessoas, né? que atuam com a educação infantil porque a... a prática ela ajuda a gente muito né? Eh... a teoria ajuda sim muito, mas a gente precisa também eh... dessas trocas né? De saberes eh... com outros colegas que vão né? me ajudando a superando essa dificuldades diárias (...) (Entrevistado PI).

(...) bom primeiro, né, eu planejo, eu num gosto de vim pra escola sem saber o que eu vou trabalhar, sempre...as vezes eu já planejo da semana inteira, a gente sabe que não dá certo, né, que as vezes você tem que substituir (Entrevistado PK).

Na verdade, igual assim... eu procuro conversar muito com os colegas de trabalho pra vê se todo mundo tá encontrando...porque quando você vê que todo mundo tá tendo a mesma dificuldade, parece que aquilo ajuda, né?!... eu converso muito com eles e no mais também, procurando tá assim, sempre atenta, sempre entender que não, eu não sou obrigada a resolver tudo, o meu trabalho é de professora (Entrevistado PL).

O que que eu fui fazendo?! Ah, eu fui, assim...buscando outras oportunidades com, assim, é...com...com essas professoras que já estavam a mais tempo em sala de aula e também, pesquisando alguns livros de educação infantil e também trabalhando com eles mais no concreto, assim, contava uma história eles já desenhavam a história, e assim foi...fui construindo. E levava eles pra assim, pra natureza, pra eles sentir que o gosto do brincar...foi assim que eu comecei! (Entrevistado PM).

Nos apoiamos na ideia de que a escola não é o lugar somente para ensinar, mas também para aprender e aqui esse aprender faz muito sentido para o professor quando inicia sua carreira. Segundo Nóvoa (1992, p.16), "é no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação". Apesar de atuar sozinho na turma, o professor precisa sentir-se acolhido na escola, pois o auxílio dos colegas é

muito importante para o desenvolvimento dos saberes experienciais (Tardif, 2011).

A escola constitui o espaço de atuação do professor como profissional e como contínuo aprendiz, uma vez que esse contexto social influencia a ação docente. Também estão na escola os recursos que permitirá ao professor iniciante discutir, ampliar, mobilizar e construir, através do diálogo com os professores mais experientes e demais membros da equipe escolar, os saberes necessários para superar os desafios iniciais, bem como prosseguir na atuação docente.

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...]. É o próprio professor que saberá quais são as suas dificuldades e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico, ajudando-o a vislumbrar as carências do momento (Franco, 2000, p. 35).

Vale ressaltar aqui que o processo do diálogo e a troca de saberes com o colega de trabalho no dia-a-dia constituem um valioso recurso para o professor iniciante superar as dificuldades e construir a sua trajetória profissional.

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

A expressão “bom professor” está frequentemente referendada na comunidade escolar. Embora o termo “bom” seja subjetivo, buscamos junto dos professores entrevistados as competências necessárias para que um profissional seja considerado um “bom” professor da Educação Infantil. As características que mais se destacaram constituíram o tripé: o gostar da profissão, aprendizagem contínua e a paciência.

Eu acho que a primeira coisa, pra ser um profissional da educação infantil, independente de qualquer profissão, né, área que você exerça, eu acho que você tem que gostar daquilo que faz, né. Não adianta eu querer dar aula pra educação infantil e não gostar de criança, né, ...é dedicar,... planejar a aula,...procurar estudar (...) (Entrevistado PC).

A primeira característica que o professor de educação infantil, tem que ter é...ter paciência. A primeira! Paciência... e gostar, se não tiver paciência e gostar de lidar ali com crianças, ele não fica na sala de aula de educação infantil...a primeira coisa...” (Entrevistado PD).

Ao mencionar sobre o “planejar a aula”, o professor PC lembra que muitos ainda tem uma ideia equivocada sobre o trabalho com crianças pequenas e sinaliza que o planejamento exige dedicação e que, em se tratando de crianças pequenas, o trabalho se resume a brincar com a turma.

Porque hoje em dia, existe uma crítica, fala que qualquer um hoje em dia pode dar aula pra educação infantil, e não é qualquer um, né, tem que ter uma formação, você tem que se planejar para aquilo, não é simplesmente também só gostar e chegar na sala e não saber o que fazer. Então, o bom professor é aquele que gosta, planeja, né, se inspira também, que tem um olhar reflexivo também para seu aluno, né, um olhar diferente, eu acho que o professor de educação infantil, muitas vezes, ele tem um olhar diferente, eu acho que é olhar seu aluno não como um simples objeto, como um simples estudo ali, mas é olhar ele como uma criança que tem diferentes fases, diferentes maneiras de sentir, de agir e tá sempre buscando ajudar também o seu aluno...acho que o bom o professor é isso! (Entrevistado PC)

Esse “bom professor” deve ser construído a partir de uma formação sólida, densa e que possibilite ao docente construir sua prática a partir dos conhecimentos científicos que a área desenvolve. Trabalhar com crianças pequenas, às vezes, passa a impressão de que o “brincar” supera o conhecimento a ser tratado e não há uma compreensão da comunidade escolar, que observa a atuação do professor de Educação Infantil, de que há um conhecimento a ser tratado que exige formação e atualização constante e que se vale, em muitos momentos, do “brincar” como estratégia metodológica na prática pedagógica. Segundo Antunes (2006, p. 60), os professores na Educação Infantil devem ser

desafiadores, inquietos, responsáveis e, sobretudo estudiosos para que se mantenham sempre ao lado dos avanços científicos da neurologia, pedagogia, psicologia e psicopedagogia e que saibam transpor essas conquistas para sua ação junto às crianças [...], jamais incutindo conhecimentos, mas intermediando a construção de conceitos e de significações [...]. Que seu olhar sobre o desenvolvimento humano não seja de apenas encanto e jamais de infantilização, mas de integral comprometimento com a profissão, com as conquistas da ciência e com o trabalho [...] (Antunes, 2006, p.60).

O entrevistado PB, por sua vez, acredita que o bom professor da Educação Infantil é aquele que vai possibilitar a construção do conhecimento pela criança através de “proporcionar experiências, trabalhar com a natureza, de brincar...estimular o máximo para a construção da criança, de...de...do mundo, sabe, a construção do pensamento (...)”. Já o entrevistado PH menciona o termo “tem que ser um professor humanizado” que tenha “(...) olhar diferente para criança né, (...) olhar diferenciado”. Os entrevistados PI e PJ, respectivamente, enfatizam:

Eu acho que um bom professor de educação infantil tem que saber ouvir a criança. Tem que saber eh... dar voz pra criança, né? Tem que saber ouvir, entender né? Eh... o que a criança diz., saber ouvir a criança..., né e eu tenho que... que transmitir pra essa criança segurança né? Então quando eu escuto a criança quando eu olho no olho dela eu né? Penso que eu estou transmitindo pra ela a segurança que ela precisa pra ela tá ali naquele espaço comigo e... e desenvolvendo as habilidades que, né? Os objetivos que a gente precisa desenvolver todos os dias. Eu acho que é isso, saber ouvir, transmitir segurança pra criança (Entrevistado PI).

Hum...carismática, né, é...amor, né, primeiramente, amor a profissão...carismática, eu...disponibilidade, assim ne questão de...de ir além da...uma boa professora tá pesquisando, estudando e sempre...é...sendo criativa... cuidadora, observadora...e de corpo e alma, é pesquisar e tentar fazer o algo a mais e não ficar só naquele...conteúdo, né, pensando só no conteúdo...pensando na...no ser humano, dividindo...é...aí (risos) (Entrevistado PJ).

Depois da família, a escola se torna um importante e privilegiado espaço de socialização para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses, ao reconhecer o direito à educação no binômio “cuidar e educar”. Nesse sentido de atender a necessidade do cuidado por meio da convivência vai estabelecendo relações na criação de laços de confiança, segurança e afetividade para a criança se adaptar e desenvolver. Dessa forma, o papel dos profissionais é ampliado, aumentando, assim, a responsabilidade quanto a atuação, como menciona o documento:

O trabalho direto com criança pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe também trabalhar com conteúdo de natureza diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento (Brasil, 1998, p.41).

A relação do professor com a criança na Educação Infantil acontece durante todo o tempo e em sutis gestos como um sorriso, um olhar, uma escuta e muitos outros, seja na sala, no refeitório, no pátio, na higienização e até mesmo num encontro casual na rua. Essa relação

afetiva com o objeto ocasionará, de forma prazerosa, a construção do conhecimento. Como nos lembra Saltini (2008), a curiosidade e aprendizado da criança mantêm relação com o fato da criança ser amada, acolhida e ouvida, sendo estes, desejo e necessidade. Podemos complementar, com a contribuição de Antunes (2006, p.60) que,

em toda educação, o que mais marca é, primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, seria essencial que o(a) educador(a) infantil tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus gestos e de suas intervenções. Que gostasse muito de crianças e que mostrasse extremamente sensível ao afeto que desperta [...].

Ao caracterizar os professores da Educação Infantil entrevistados nesse estudo, tivemos a oportunidade de conhecê-los quanto aos aspectos pessoais e de ponderar em que medida eles interferem ou favorecem a trajetória profissional. Conhecemos também os desafios enfrentados no início da carreira e os meios usados para superá-los. Além disso, foi possível verificar o encantamento pela Educação Infantil e a construção da identidade de um professor cujo perfil atenda às demandas tão peculiares dessa etapa da Educação Básica.

Construir esse “bom” professor para atuar na Educação Infantil é oferecer uma formação que transcenda a formação inicial dos professores. Como nos lembra Nóvoa (2019a, p. 09), “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. Além disso, o mundo está em constante mudança e o conhecimento adquirido na formação inicial não é mais suporte suficiente para toda trajetória profissional.

### **3.2 Formação Continuada: necessidade, direito e muitos desafios**

A globalização econômica desencadeada nas últimas décadas possibilitou transformações em toda atividade humana. A expansão da informática, robótica, biotecnologia e telecomunicações transformou o mundo em uma grande rede interligada e conectada ininterruptamente. Inerente ao processo de globalização, as relações de trabalho foram e serão severamente impactadas. Nesse contexto, a formação continuada vem sendo colocada como uma necessidade para atender às demandas crescentes e para o professor não seria diferente. O conhecimento adquirido na formação inicial não é mais suficiente para conduzir toda a trajetória da carreira educacional, levando o docente a usufruir do direito à formação continuada, preconizado na legislação educacional (Nóvoa, 1992; Candau 1999; Tardif, 2002; Kramer, 2002).

Entendemos que a sociedade exige uma educação comprometida com as mudanças sociais e que integre os desafios científicos e tecnológicos. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para lidar com as diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a formação é indispensável para a prática profissional por se tratar de um processo contínuo para construir e ressignificar os conhecimentos a fim de atender as necessidades impostas pelo contexto social e educacional. Para isso, é necessário que os professores sejam profissionais comprometidos com a profissão.

Compreendemos que, para alcançar a melhoria na qualidade da Educação Básica pública, os investimentos devem ser multifatoriais, mas acreditamos que o professor seja o principal dentre eles. Para Nóvoa (1997, p.9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Podemos, ainda, nos amparar em Chalita (2004, p.161) ao afirmar que:

o professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, biblioteca, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental –, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparando ao papel e à importância do professor.

Ao perceberem a necessidade de formação continuada, os professores entrevistados procuraram sanar essa necessidade por meio do diálogo com seus pares, pesquisas e formações particulares ou oferecidas pelas instâncias responsáveis. Assim, todos eles já participaram de algum tipo de formação continuada.

Tabela 5 – Formação acadêmica dos entrevistados.

Pós-graduação	Professores	Percentual
<i>Lato sensu</i>	12	92,3 %
<i>Stricto sensu</i>	01	7,7 %

Fonte: Entrevista

Verificamos que todos os professores buscam formações particulares, já que os 13 entrevistados possuíam pós-graduação *lato sensu* em áreas específicas da Educação como: Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Supervisão/Orientação, Letramento e outras. Também reconhecem que, após a formação inicial, para exercer a profissão, é necessário estar constantemente atualizado, como fica claro nas falas do entrevistado PA: “e eu fiz mesmo é porque era uma experiência nova para mim

né para direcionar minha prática porque como eu não tinha experiência e a vaga que surgiu foi na Educação Infantil”. Ele complementa que “(...) tô aprendendo a cada dia e tô gostando muito”. Já o entrevistado PB pontua: “(...) eu preciso buscar conhecimento pra poder ajudar essas crianças, porque eu não to tendo, eu preciso realmente buscar”.

Para o professor PI, devido à diversidade e aos desafios encontrados na sala de aula, o professor sente a necessidade de buscar formação para conseguir desempenhar o seu ofício.

Eu faço por iniciativa própria também! É...inclusive eu to fazendo uma especialização agora em neuropsicopedagogia, né, pra tentar entender mais esse universo, né, do psico, né, porque cada vez mais a gente tá tendo que lidar com crianças com assim, com dificuldades, mais diversas possíveis né...então a gente...eu tenho buscado me preparar pra poder, né, dialogar com essa diversidade, que chega todo dia pra gente(...) (Entrevistado PI).

Há uma receptividade dos entrevistados às formações oferecidas pelos órgãos públicos, sejam eles federal, estadual ou municipal. Contudo, o entusiasmo vem acompanhado de algumas ressalvas uma vez que há propostas de formação excessivamente teóricas, além da descontinuidade dos programas e da incompatibilidade entre as demandas de formação dos professores e a proposta curricular apresentada pelo curso.

São mais teorizadas! Por isso, é uma das coisas que eu também desanimei...é um pouco por isso, eu não quero certificado, mas assim, não tenho interesse em certificado, sabe? (Entrevistado PB).

Mas as vezes eu acho que, falta esse olhar de perguntar para o educador aquilo que ele realmente tá precisando de uma formação, sem ser algo generalizado, porque eu acho que muitas vezes pega algo, né, geral e muitas vezes não é objetivo. Então, eu acho que tá faltando formações que visem aquilo que o professor está realmente necessitando no momento...Eu acho que as formações muitas vezes são temas muito repetitivos, né, são temas interessantes, eu sei, importantes, só que as vezes a gente não vê continuidade naquilo que foi dado, eu acho que uma formação precisa ter continuidade pra mostrar resultados. Então, eu vejo as vezes é algo abstrato, né, por não dar o retorno pra gente, então eu vejo muitas vezes falhas nesse sistema com relação a isso, de ser algo né, é...não voltado realmente realidade que o professor está vivendo, que realmente precisa. (Entrevistado PC).

Então, muitas vezes é a teoria, mas muitas das pessoas não pisaram no chão de uma escola, isso que muito me incomoda! Eu já fui em cursos, que na verdade a pessoa falou ali muito bonito o que tá escrito no papel, e no chão da escola?! E no dia a dia?! Será que é realmente aquilo que to precisando no momento?! Então, eu acho que falta assim, uma conversa mais aberta com os educadores, né, o que que realmente você tá precisando, qual que é o maior desafio, né, eu acho que uma formação tem que ser voltada aquilo que você realmente precisa. Dá soluções práticas, não é só teoria que a gente

precisa não, a gente precisa de coisas mais concretas, né, pra trabalhar, mais lúdicas, então eu acho que falta formações pensadas realmente na realidade, e não no contexto em geral. (Entrevistado PC).

Os professores entrevistados, como já mencionado, possuem consciência da necessidade da formação continuada, porém elencam uma série de fatores que negativam essa formação, em especial as oferecidas por programas governamentais nos quais, muitas vezes, o cumprimento da legislação seja a prioridade. Ao serem implantados, a maioria dos programas de formação continuada não ouvem os professores, não conhecem suas reais necessidades e não possuem vínculo com a realidade da escola. Além disso, em alguns casos, o formador não teve contato com a prática, sendo um mero instrumentalizador teórico, o que torna a formação basicamente teórica. Os órgãos governamentais cumpriram as exigências legais, certificando o professor com baixa qualidade, mas as dificuldades da sala de aula permanecem. Como bem pontua Gatti (2009, p.221),

[...] a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada.

A escuta ativa dos professores atuantes no contexto e na realidade sobre as necessidades e as dificuldades encontradas no dia-a-dia ao atuar na sala de aula constitui numa poderosa ferramenta para organizar o propósito de atender as demandas do professor, além de ajudar na oferta de uma formação continuada que, de fato, contribua com a prática docente.

Os professores entrevistados vivenciam a mesma realidade enfrentada por outros docentes da Educação Básica de assumir dupla jornada de trabalho, insidindo sobre essa a maior dificuldade para participar de formações continuadas devido ao tempo indisponível e ao cansaço físico e mental. Como menciona o entrevistado PL “(...) é a questão mesmo, dois cargos, fica meio puxado”. As mulheres são a grande maioria na Educação Infantil e sobre essas recaem também a organização dos lares e dos filhos, como bem mencionam:

Nosso Deus! Na época, eu trabalhava com dois cargos. Eu trabalhava de manhã e a tarde, sabe?... Imagina... pra mim, foi muito cansativo... muito, e sem contar que... eu sou dona de casa, né?! Eu chegava no sábado, depois que chegava tinha que fazer...meus serviços de casa, né?! Então, assim, muito cansativo, final de semana era cansativo demais. A gente nem descansava, né?! (Entrevistado PD).

Então, é...a dificuldade assim, a gente fica muito cansado, né, trabalhando 40 horas, então, é quando é um curso noturno, a gente já tá, né, exausta, as vezes, mas como eu tenho, né, uma área de interesse, a gente vai superando essa exaustão física, né...é...e aí isso deixa de ser uma dificuldade. (EntrevistadoPI).

Já os professores que trabalham apenas em um único turno e/ou não exercem a maternidade deixam transparecer em suas fala uma certa tranquilidade por disporem principalmente de tempo. Para o entrevistado PH, “até que ter dificuldade para participar eu não tenho, porque como eu não tenho filhos né, então essa é uma facilidade que eu tenho né”. A colocação de PH é reforçada pelo entrevistado PA que afirma: “então, para mim não foi difícil participar, porque eu tenho a disponibilidade de tempo e de aprender também”.

Tabela 6 - Carga horária semanal de trabalho.

C.H. Semanal	Professores	Percentual
24 h	05	38,4 %
40 h	08	61,5 %

Fonte: Entrevista.

A relação entre “tempo” e “frequentar formação” está diretamente relacionada à carga horária de trabalho do professor. Os professores que trabalham em um período de 24 horas semanais apresentam maior disponibilidade para se capacitarem, tornando perceptível a indissociabilidade do professor pessoa e o profissional, como menciona Nóvoa (1992, p.15) ao afirma que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Dos 13 professores entrevistados, apenas 05 deles trabalham 24 horas, os outros 08 trabalham 40 horas. Além disso, 92% dos docentes são do sexo feminino, das quais 9 são casadas, 7 tem filhos e uma é solteira com filho. Ficou claro que os professores que possuem jornada dupla trabalham 40 horas e que, além do cansaço, há uma escassez de tempo que dificulta ainda mais a busca de formações continuadas.

No contexto sobre formação continuada, propusemos que os professores entrevistados fizessem uma reflexão sobre a sua trajetória profissional na Educação Infantil e que pontuassem o que não pode faltar numa formação continuada de Educação Infantil para que a

mesma contribua com a prática do professor. Eis os relatos:

Acredito que trazer a nossa realidade né para dentro da formação porque falar muito na teoria é tudo lindo né, mas é o ouvir também que o professor tem a dizer e a gente conseguir trabalhar em cima disso é como se diz refletir sobre as nossas práticas né então acho que é isso ser bem real trazer ponto que do que realmente é uma sala de aula né um ambiente escolar e é isso (...) (Entrevistado PE).

É as formações sempre tem que estar voltada a parte lúdica a parte da interação, do desenvolvimento da linguagem que são os pontos importantes... é... a gente tem também, que ter um conhecimento dos documentos que norteia a parte da educação infantil... até porque pra gente saber realmente trabalhar em sala de aula, saber quais são os conceitos que devem ser priorizados, né?! Esses pontos aí. (Entrevistado PF).

Eu acho assim que não pode faltar é conciliar né, a teoria com a prática porque a gente consegue até perceber aquele professor que está disponibilizando a formação, é um professor que esteve em contato com as duas né, com a prática com a teoria é algo que a gente percebe, porque se fugir muito da realidade da gente acaba assim não dando retorno para dentro de sala de aula porque a sala de aula tem seus desafios e teoria muitas vezes não consegue entrar né para ajudar a gente dentro da sala de aula, mas quando a formação disponibiliza né, a teoria junto com a prática a gente consegue levar e muito bem para sala de aula. (Entrevistado PH).

Eu penso que não pode faltar, um formador que já tenha pisado dentro de uma sala de aula de educação infantil! Porque ele tem que ir lá na frente e dialogar comigo, dentro de coisas que eu vivencio, né, ele num pode chegar lá na frente e falar só de teoria que ele leu num livro, ele tem que dialogar a teoria que ele leu no livro, né, com o chão da sala de aula, então eu penso que tem que ter um formador (...) (Entrevistado PI).

Eu acho que é...é o que eu digo, parear né, ir junto, a teoria e a prática. Porque...você vai num curso, que só tem uma palestra, que só fala de livro, né, dos autores, e não fala nada de prática, eu acho que não tem grande contribuição. Quando você vai numa palestra e o palestrante começa a narrar, o que ele viveu, como que foi...oh gente, a gente fica assim vidrado, fica imaginando a pessoa lá, o que que ele passou na época lá que ele tava trabalhando, então assim, quando ele traz a prática, né, pra formação, acho que contribui muito mais, que a gente se imagina no lugar... as vezes a gente pega as ideias de lá e traz pra cá (...) (Entrevistado PK).

O que não pode faltar é o incentivo...o incentivo, pra gente poder ir e fazer e não pensar só, assim, que a gente vai...é...é...que a gente vai ser remunerada, né, que muitos...muitos vão e vão querer ser remunerado por causa do tempo e não é assim...! (Entrevistado PM).

A maioria dos professores entrevistados mencionaram que a característica principal de

uma formação continuada na Educação Infantil que, de fato, contribua com a prática docente é a indissociabilidade entre a prática e a teoria. Sobre essa indissociabilidade, Saviani (2008, p.128) pontua:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Assim, para Tardif (2014, p.286), os professores enquanto profissionais possuem alguns saberes específicos e, por serem detentores desses saberes, “são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia”. É possível perceber, na fala dos entrevistados, a importância que atribuem à prática, já que nem todos os saberes são adquiridos na teoria mas no cotidiano em contato com a realidade escolar, o que também se aplica ao formador que deve possuir a experiência de atuação na docência.

Por todo exposto, a construção da carreira na docência não é uma tarefa fácil. A realidade dos professores da Educação Infantil entrevistados reflete um quadro comum, pois após concluir a licenciatura e assumir a sala de aula se deparam com o choque da realidade. Nesse contexto, o professor percebe a dicotomia existente entre a teoria e a prática e o quanto a formação inicial foi apenas a primeira fase na sua trajetória. Nesse momento os desafios começam a se apresentar na construção da carreira docente: duplas jornadas, necessidade de formações continuadas e o direito de ter acesso a elas muitas vezes negado. Concluímos, então, que o professor investe em sua aprendizagem no cotidiano da escola, no diálogo com seus pares, na associação da teoria e a prática e acaba ainda participando das formações continuadas, já que essas constituem o processo rizomático de construção da carreira docente.

#### **4. CAPÍTULO 3 - ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Nos dois primeiros capítulos apontamos elementos que nos permitiram identificar os desafios em promover uma formação de professores, especialmente quando tratamos de formação continuada na Educação Infantil. Embora muito se tenha dedicado e pesquisado para compreender a formação para além da universidade, enfatizando o sujeito histórico, social, cultural e geográfico, sujeito “responsável” pela sua formação e possuidor de uma carreira profissional que está em constante construção, o professor recém-formado, ao assumir um lugar e uma responsabilidade na condução de uma turma na escola, passa a identificar com maior propriedade as necessidades de formação para a atuação.

Muitas vezes, essa formação continuada passa por (re)aprender ou (re)significar os diversos conhecimentos necessários à sua atuação profissional, muitos deles, ausentes na formação inicial ou, por vezes, distantes da realidade escolar. Se esse pensamento se refere aos diversos cursos que formam professores para atuarem na escola, especificamente na Educação Infantil, por vezes, tem-se ausência de conteúdos que precisam ser acessados pela primeira vez em cursos de formação continuada<sup>14</sup>. Essa demanda se junta a outros desafios como: formações continuadas fragmentadas e descontinuadas, muitas delas, programas de governo e, conseqüentemente, distanciadas da realidade e das necessidades do professor no cotidiano escolar além das dificuldades do professor em se afastar da sala de aula para acessar a formação continuada.

A formação continuada passa a ter uma importância enorme na atuação profissional. Como nos lembra Freire (1996, p.43), é na formação continuada, chamada por ele de Educação permanente, que acontece a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para Nóvoa (1995), a formação continuada também deve proporcionar essa reflexão crítica, apontada por Paulo Freire, pois ambos entendem que é na reflexão da experiência que vai se construindo a identidade docente, qualificando sua atuação profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso

---

<sup>14</sup>Aqui nos referimos ao debate acerca da formação inicial ser realizada em cursos de pedagogia. Gatti e Barreto (2009) já indicavam a ausência de conteúdos específicos para atuarem na educação infantil, uma vez que o curso de pedagogia, em muitas instituições, apresenta ênfase em outros eixos formativos que não para atuar na educação infantil.

é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

Tomando por base a perspectiva de que os professores são co-responsáveis pelo seu processo formativo, ressaltamos que a identidade vai sendo constituída por meio das experiências e das posições que o professor vai vivenciando durante a trajetória docente. Segundo Tardif (2014, p.108), a docência exige

uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de fazer uma carreira no magistério.

Assim, um curso de formação continuada comprometido com a transformação da prática pedagógica passa pela necessidade de se analisar previamente o perfil profissional que se deseja formar e traçar a identidade docente. Pressupõe trazer questões pertinentes da prática cotidiana de professores para procurar compreendê-las em processo de reflexão, confrontando teoria e prática a fim de articular novos saberes em diálogo com os participantes da formação na construção da docência (Imbernón, 2010).

Nesse sentido, chegamos ao “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil - Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes” dirigida pela equipe de trabalho da SME de Viçosa em parceria com professoras do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV e os grupos de pesquisa CIAJIFS/UFV e LICEDH/UFJF. Para organizar o citado curso, constatamos que a equipe desta secretaria se debruçou em buscar, junto aos profissionais da Educação Infantil atuantes na escola, as demandas e necessidades de temas e conteúdos que identificavam como lacunas na formação. Após a equipe da SME realizar um diagnóstico e identificar as demandas dos professores de Educação Infantil, a equipe coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento da UFV se responsabilizou pela seleção da equipe de formadores, tendo como norteador profissionais especialistas em Educação Infantil.

A seleção dos formadores é uma etapa crucial nos processos de formação continuada. Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 301), na atualidade e, na realidade brasileira, o interesse de estudo sobre o formador “ainda é incipiente”, mas afirma que é preciso que os formadores tenham um saber plural que, de acordo com Tardif (2002, p. 54), é “formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Assim, o “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” priorizou formadores que possuem formação, investimento teórico e experiência na docência na Educação Infantil, docência na Educação Superior em cursos de formação de professores. Os organizadores do curso buscou também constituir a equipe de formadores com estagiários do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, favorecendo a articulação teoria-prática e contribuindo com os propósitos da formação em um ambiente dialógico-reflexivo. Após a constituição da equipe de formadores<sup>15</sup>, iniciou-se o Curso de aperfeiçoamento, concluído em 30 de julho de 2021<sup>16</sup>.

O conjunto de temas ministrados no primeiro momento do curso estão apresentados no quadro 7 abaixo. O referido quadro mostra a data, a carga horária e o conteúdo do curso realizado de forma presencial nos auditórios, salas de aula, laboratórios LDI/LDH<sup>17</sup> e nos espaços externos da Universidade Federal de Viçosa. Neste período, o curso foi realizado às sextas feiras de 18:00 às 21:00 e aos sábados de 08:00 às 12:00, perfazendo uma carga horária de 70 (setenta) horas.

Quadro 7 - Matriz do curso de Aperfeiçoamento.

Dia	C.H.	Conteúdo
25/10/19	3	Memórias de infância – resgate de vivências na infância em busca da problematização e reflexão sobre a concepção de infância de cada profissional.
26/10/19	4	Diálogos sobre o trabalho docente e a formação continuada do profissional da Educação Infantil- professor brincante.
26/10/19	2	Marcos legais na Educação Infantil – o ECA, a LDB, as DCNEI e a BNCC e o currículo da EIN de Minas Gerais: Destaques.
01/11/19	3	Identidade e profissionalidade docente, saberes profissionais e práticas formativas (Projeto de vida).
08/11/19	3	Concepções epistemológicas inatistas, empiristas e interacionistas e implicações nas práticas pedagógicas/o professor como pesquisador.
09/11/19	2	Dar voz ao bebê e a criança: desafios e possibilidades.
09/11/19	2	Cuidado e Educação: desafios para os profissionais que atuam na Creche e na Pré-escola.
22/11/19	3	A Criança, as Infâncias e a Educação – redes e tramas na construção interdisciplinar de saberes na educação infantil em diálogo com a antropologia, a sociologia, e filosofia da infância.
23/11/19	4	Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança de 0 a 6 anos.
06/12/19	3	
13/12/19	3	
14/12/19	4	Os bebês e as crianças nas Instituições de Educação Infantil – cuidar e educar/saberes e práticas.

<sup>15</sup>O quadro contendo o nome do formador, a formação e o vínculo profissional encontra-se no Apêndice C.

<sup>16</sup>O curso de aperfeiçoamento foi planejado para ser encerrado em dezembro de 2020. Entretanto, devido a Pandemia da Covid-19, o mesmo foi prorrogado e finalizado em julho de 2021 e teve a carga horária final ampliada.

<sup>17</sup> LDI significa Laboratório de Desenvolvimento Infantil e LDH designa o Laboratório de Desenvolvimento Humano, ambos localizados no *campus* da UFV e atendem a 180 crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade em regime parcial.

03/02/20	4	A ludicidade na creche e na pré-escola.
04/02/20	4	As brincadeiras e os brinquedos no contexto escolar.
05/02/20	4	O brincar do bebê e da criança como expressão da cultura.
06/02/20	4	Saúde do bebê e da criança e experiências com ações de primeiros socorros.
07/02/20	4	A construção da autonomia da criança – desafios, possibilidades e relações com o desenvolvimento moral.
06/03/20	3	As múltiplas linguagens na Educação Infantil e o diálogo com a BNCC sobre os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” e os “campos de experiências” como prerrogativa para a proposição do currículo para a Educação Infantil e dos planejamentos diários de atividades com os bebês e as crianças.
07/03/20	4	Apresentação da organização curricular referenciada Educação Infantil de Minas Gerais.
13/03/20	3	Desafios e possibilidades da inclusão escolar.
14/03/20	4	

Fonte: Convênio UFV (Nº 004954/2019).

Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo Nº 6, de 2020, onde reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública. As escolas, como a grande maioria das repartições públicas e/ou privadas, foram fechadas e o trabalho migrado, dentro das possibilidades, para a modalidade virtual/remota. Com o curso de formação não foi diferente uma vez que a partir de 15 de junho de 2020 passa a acontecer no formato virtual às sextas-feiras de 18:30 às 20:00 horas, com exceção do início e a finalização do curso que ocorreu em dias da semana e carga horária diferentes<sup>18</sup>. Nessa modalidade, foi ministrada uma carga horária total de 80 horas, sendo 44 horas para cada cursista, com os seguintes conteúdos. O quadro 8 sintetiza a matriz do curso realizado virtualmente.

Quadro 8 – Matriz do curso para aulas virtuais.

Dia	C. H.	Conteúdo
15, 16,17 e 19/06/2020	8h	Atividades síncronas virtuais.
10/07/20	1h 30	Musicalização na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos.
17/07/20	1h30	Musicalização na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos.
24/07/20	1h30(6h)	Problematização da prática em musicalização na creche e na pré-escola.
31/07/20	1h30	Artes plásticas na creche e na pré-escola.
07/08/20	1h30	Artes plásticas na creche e na pré-escola.
14/08/20	1h30 (6)	Problematização da prática em artes plásticas na creche e na pré-escola.
21/08/20	1h30	Corporeidade e movimento na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
28/08/20	1h30	Corporeidade e movimento na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
04/09/20	1h30 (6h)	Problematização da prática em corporeidade e movimento na creche e

<sup>18</sup> Entre março e junho, a equipe coordenadora responsável pelo curso trabalhou na reorganização da nova forma de oferecimento, uma vez que o mesmo não poderia mais acontecer de forma presencial como planejado e organizado. Portanto, nesse período, as atividades para os cursistas ficaram suspensas.

		na pré-escola.
11/09/20	1h30	Artes dramáticas na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
18/09/20	1h30	Artes dramáticas na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
25/09/20	1h30(6h)	Problematização da prática em artes dramáticas na creche e na pré-escola.
02/10/20	1h30	Oralidade e escrita na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
09/10/20	1h30	Oralidade e escrita na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
16/10/20	1h30(6h)	Problematização da prática em oralidade e escrita na creche e na pré-escola.
23/10/20	1h30	A matemática na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e práticos.
30/10/20	1h30	A matemática na creche e na pré-escola- aspectos teóricos, práticos e práticos.
06/11/20	1h30(6h)	Problematização da prática em matemática na creche e na pré-escola.
13/11/20	1h30	As ciências sociais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
20/11/20	1h30	As ciências sociais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
27/11/20	1h30	As ciências naturais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
04/12/20	1h30	As ciências naturais na creche e na pré-escola- aspectos teóricos e práticos.
10/12/20	1h30(6h)	Problematização da prática em ciências sociais e naturais na creche e na pré-escola.
11/12/20	1h30(6h)	Problematização da prática em ciências sociais e naturais na creche e na pré-escola.
C.H. total para cada cursista		44 horas
C.H. total de aulas ministradas <sup>19</sup>		80 horas

Fonte: Convênio UFV (Nº 004954/2019).

Decorridos aproximadamente dois anos da conclusão da formação, iniciamos a produção dos dados para essa pesquisa. No final do primeiro semestre de 2023, foi realizada a entrevista com os professores da Educação Infantil da rede municipal de Viçosa, egressos da turma 1 que contemplaram os critérios pré-estabelecidos.

Nosso interesse, neste terceiro capítulo, foi perceber a construção dos saberes/fazer dos professores da Educação Infantil após a conclusão do curso. Tendo como premissa que se tratava de um curso com grande potencial e direcionamento reflexivo na formação para atuação docente, organizamos um conjunto de questões que nos auxiliaram na análise da efetividade do curso ofertado e as confrontamos com as experiências formativas dos professores que contribuíram com esse estudo.

Uma questão que propusemos é: os professores entrevistados fariam alguma modificação na proposta de formação continuada realizada? Dos 13 professores entrevistados,

<sup>19</sup> As atividades síncronas dos cursistas foram organizadas em 4 grupos em que cada grupo permaneceu em atividades de aulas com 1 professora e 1 estagiária. Diante disso, a carga horária total de aulas ministradas pelos professores e estagiários do curso de aperfeiçoamento foi de 80 horas.

apenas um deles mencionou que faria modificação na formação realizada que seria incluir a participação de diretores e supervisores pedagógicos no curso. Os demais professores (12) não fariam modificação em nenhum aspecto na forma a qual o curso foi realizado. Entretanto, a partir das narrativas dos professores entrevistados, percebeu-se que os mesmos, em unanimidade, manifestaram um sentimento pesaroso diante da impossibilidade da existência da prática orientada presencial, como mostra a narrativa a seguir:

Eu queria era a prática, mais a prática (...) a pandemia atrapalhou (Entrevistado PJ).

Eu só sinto não ter sido mais presencial devido á pandemia (Entrevistado PA).

Pena que foi muito a distância (Entrevistado PK).

(...) no meio do caminho teve que mudar tudo, todos os planos, então assim, a pandemia acabou que trouxe uma realidade diferente (Entrevistado PL).

De acordo com a matriz original deste Curso de Formação, a realização da prática orientada *in lócus*, estava prevista para ser realizada entre março e dezembro de 2020, perfazendo 20 horas de carga horária para cada cursista. Nesse sentido, essa prática seria desenvolvida na escola de atuação de cada professor cursista, mais especificamente na sala de aula de regência sob a orientação dos formadores. Compreendemos que, segundo Nóvoa (1992, p. 16), "é no espaço escolar, no cotidiano de sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação". Sendo a escola um *lócus* privilegiado de formação, de aprendizagem e de propícias trocas de saberes que vão constituindo a identidade profissional dos professores, Nóvoa (2001, s/p) afirma que "o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende". Candau (1997, p. 57) também afirma que

(...) considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma

prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Com o surgimento da Pandemia da Covid-19, não foi possível ser realizado o cronograma de atividades práticas, conforme previsto. Estando as escolas municipais de Viçosa em trabalho híbrido, foi também realizado a etapa da prática orientada do curso nesse formato. Contudo, o professor cursista que esperava realizar uma prática no chão da sua sala de aula, acompanhada pelo formador, e que aguardava a oportunidade de ver e vivenciar as situações do cotidiano deste professor, mais uma vez ressentido: “você ter um *feedback* ali de um profissional que faz e (...) isso desenvolvimento infantil né, na LDI e na LDH, creio que seria um ganho imensurável para rede Municipal acreditar na Educação Infantil”. (Entrevistado PG). Nesse sentido, PI também ressentido pelas modificações: “(...) eu creio, assim, que se a gente tivesse feito o curso continuado, presencial...o ganho talvez tivesse sido ainda maior, né...mas, assim, foi um curso muito gratificante, foi muito bom ter conseguido chegar até o final”. PI e outros professores entrevistados dizem:

Eu acrescentaria módulos é igual tava previsto mesmo de... da experiência prática eu acho que seria assim muito mais, muito... muito... muito importante para a gente... a gente não teve essa oportunidade que foi que tava na grade do curso que eu me lembro naquela primeira aula. (Entrevistado PG).

(...) se tivesse oportunidade da gente, é... é fazer assim, igual a gente faz né, estágio, igual a gente tem que fazer a prática, tem levar a prática pra escola e talvez isso sabe, junto com elas se tivesse, eu sei que é muito difícil, mas se cada um pudesse na sua escola junto com elas, é observar, pra poder mesmo ajudar a gente, sabe, trazer...elas verem com nossos olhos, assim, como se fosse com nossos olhos a realidade (...) então e elas mesmo poder orientar a gente em algumas coisas sabe, algumas...não sei, de estar junto, igual antes acontecia, nem sei se acontece mais, alguns professores orientadores de estágio que iam a campo junto com os alunos...(Entrevistado PB).

As narrativas acima reafirmam a importância e necessidade de a prática do curso ter sido realizada da forma como havia sido planejado. Entretanto, em função da Pandemia da Covid-19, a “prática orientada” não foi realizada in lócus como proposto no programa original. Os entrevistados PG, PI e PB evidenciam a necessidade de uma formação que integre teoria e prática, ressaltando a importância dessa prática ser realizada com o acompanhamento presencial do formador para que o mesmo conheça o cotidiano da atuação docente e possa contribuir para reflexões de novas possibilidades docentes junto aos cursistas.

Esse desejo apresentado pelos cursistas vai ao encontro das reflexões de Nóvoa (2007) quando discute sobre a importância da reflexão da prática. Segundo o autor,

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (Nóvoa, 2007, p.14).

Essa importância da prática é endossada por Tardif (2002) quando argumenta que “a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática” (Tardif, 2002, p. 119). É por meio da prática e da reflexão sobre essa mesma prática que o professor vai construindo um rizoma de saberes úteis e essenciais para a realização do trabalho na escola.

Reiteramos que é imprescindível tornar a escola o *lócus* da aprendizagem dos professores e que o fato dos professores cursistas não terem tido a oportunidade de desenvolver a prática em sua sala de aula, de forma presencial, durante a realização deste curso, devido a pandemia de covid-19, privou-os do processo de ampliar a reflexão na e sobre a ação docente de forma real e contextualizada. É esse processo de reflexão, por meio da base teórica que ora influencia e ora é influenciada pela prática, que gera o movimento dialético de “reflexão-ação-reflexão” que resulta na *práxis* docente.

Nesse sentido, Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p.3) apontam que “a formação Continuada dos professores em exercício tem sido citada como um possível suporte para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu fazer”. Chimentão (2009, p.4) também pontua que

(...) a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

Embora os professores cursistas tenham ressaltado que a prática orientada não pôde ser realizada *in lócus*, faz-se necessário esclarecer que, durante o período de desenvolvimento desta, aconteciam nas escolas municipais de viçosa aulas virtuais nas quais os professores cursistas tiveram a oportunidade de realizar uma prática demonstrativa, uma vez que as aulas foram planejadas sob a orientação dos formadores do curso e ambos os processos ocorreram

de forma remota. Essa prática orientada foi realizada a partir das vivências e experiências dos professores cursistas nas aulas remotas com as crianças. Assim, as ações ligadas às práticas do brincar, da linguagem oral, da linguagem escrita, da linguagem artística, da linguagem corporal, das ciências naturais e sociais e da linguagem matemática, bem como as práticas referentes à literatura e à contação de histórias foram organizadas e planejadas juntamente com os professores formadores. Além disso, nos encontros virtuais em que eram realizadas as práticas orientadas com cada núcleo de professores formadores com seus respectivos cursistas, os professores “(...) tinham oportunidade de fazer as reflexões sobre a prática, retomando o movimento dialético “ação-reflexão-ação” (Freire, 2017).

Em relação ao projeto original de formação que antecedeu a Pandemia, a programação da prática orientada estava organizada conforme o quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Prática individual orientada na escola.

Prática individual orientada na escola	
Março a Dezembro de 2020  20 horas	O brincar e as brincadeiras na creche e na pré-escola.
	Brincar, explorar e interagir nos diferentes espaços da creche e da pré-escola.
	Os desafios de “desemparedar” as crianças – vivências nos espaços externos da escola e da comunidade.
	Possibilidades de experiência na promoção da autonomia das crianças no cotidiano de creche e da pré-escola: como fazer?
	Construção e desenvolvimento de ações de inclusão na escola.
	Atividades lúdicas envolvendo a: oralidade, a escrita, a matemática, as ciências naturais e sociais, a musicalização, a corporeidade, o movimento, as artes dramáticas.
	Práticas de contação diária de histórias infantis.
	Organização dos espaços e os materiais na creche e na pré-escola.
	Organização dos tempos na creche e na pré-escola.
	Recursos, possibilidades e desenvolvimento de Projetos as crianças.

Fonte: Convênio UFV (Nº 004954/2019).

A programação da Prática Orientada foi refeita para ser realizada de forma virtual, com carga horária total de 53 horas para cada cursista.

Vale ressaltar que, embora tenha sido realizada, a prática orientada não atendeu às expectativas dos professores cursistas, uma vez que foi realizada de forma virtual. As narrativas dos professores cursistas reiteram a importância desse tipo de prática ser realizada presencialmente para que os formadores possam acompanhar, *in lócus*, o dia a dia dos professores. A presença na escola de formadores para uma prática orientada poderia potencializar a reflexão da prática. Para Imbernón, refletir sobre a prática é uma etapa importante do processo de formação docente.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus

esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (Imbernón, 2001, p.48-49).

Assim, a reflexão permite ao professor repensar as metodologias utilizadas, seus conhecimentos, sua forma de atuação, perceber em quê precisa ou pode ser melhorado, escolher a melhor forma/maneira de trabalhar com as crianças, o que colabora com o desenvolvimento do professor. Todo esse movimento reflexivo contribui para que o docente busque novos caminhos para ensinar, refletindo e melhorando o trabalho pedagógico realizado na sala de aula da Educação Infantil. Os fragmentos da entrevista mostram que os professores cursistas realizaram o movimento de reflexão, conforme transcrito a seguir:

Em relação a conhecimento, em relação a reflexão mesmo sobre minha prática e eu levo...eu tento levar todos os dias, porque todo dia realmente é uma luta, “será que to fazendo mesmo o que tá certo?” Será que tá sendo bom pra criança? (Entrevista PB).

(...) na correria do dia a dia a gente não consegue parar pra pensar, muito e ...esse...essa época da pandemia a gente teve que parar de qualquer jeito e refletir, e o curso ajudou muito nessa reflexão da nossa prática” (Entrevistado PB).

(...) satisfeito eu fiquei...fiquei satisfeito sim, porque me possibilitou repensar né minha forma de estar na sala de aula então isso me tirou da zona de conforto então fiquei bem satisfeito...(Entrevistado PG).

Pelas narrativas, percebemos que a formação possibilitou aos participantes o processo de reflexão sobre a maneira com que trabalhavam em sala de aula para que, conscientes de sua atuação, buscassem as ações necessárias para modificar sua prática docente. Afinal, não basta apenas realizar um movimento de reflexão sobre a prática, pois existem professores que repetem sua prática ao longo dos anos, o que implicaria dizer que ele possui uma experiência repetidas vezes. Para o autor, “só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática” (Nóvoa, 2001, p. 2). Essa ideia é compartilhada por Freire (2002, p. 12) quando ele argumenta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática de ativismo”.

Um fator que colabora com o movimento de reflexão é a troca de experiência entre os pares. De acordo com Nóvoa (1992), quando se partilha saberes, os professores desempenham duplo papel: o de formador e o de formando. Enquanto formador, o docente apresenta sua

prática e enquanto formando aprende com os pares. Nesse sentido, assume o perfil do professor reflexivo, questionando o seu saber, o seu fazer e seu saber fazer em sala de aula. Esse processo de troca de saberes aconteceu durante a formação continuada, como menciona o professor entrevistado PK “(...) ele oportunizou a gente muita troca de experiência”. O PC menciona que “a troca de experiência foi assim, riquíssima, eu aprendi muito com outras colegas, a partir de outras experiências e vivências que elas tiveram”. O PA também afirma que “aprender cada dia mais né direcionar a minha prática e refletir né porque devido a troca de experiências com as pessoas que já estão na Educação a mais tempo eu gosto muito dessa troca porque a gente aprende com todas as pessoas”.

A troca de experiência entre os pares, mencionado por PK, PC e PA, constituiu em potente ferramenta formativa, possibilitando a reflexão, o diálogo e as trocas de saberes entre seus pares. Neste sentido, podemos afirmar que o curso oportunizou essa troca de saberes, uma vez que, durante a atividade laboral nas instituições de Educação Infantil, isso não é parte do cotidiano destes professores, devido às demandas diárias. É preciso compreender a formação como algo contínuo no qual a troca de experiência precisa ser fomentada entre os pares, merecendo um lugar de destaque e oportunizando a reflexão sobre a prática. A troca de experiência possibilita também refletir sobre a ação, como mostra Imbernón (2011, p.17-18), quando afirma que “um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente”.

É importante ressaltar que, uma formação desenvolvida para atender as especificidades da Educação Infantil e as demandas dos professores dessa etapa, possibilitou aos professores cursistas envolvidos o movimento de reflexão-ação-reflexão. Tal fato pode ser observado na narrativa de PK ao mencionar a desconstrução e a construção de novos conhecimentos que se deu por meio de seus pares e dos formadores. Na sequência, PK afirma que a sua prática vem ocorrendo de forma transformadora. Vale lembrar que o professor entrevistado PK estava, na data da entrevista, com 58 anos de idade e 29 anos dedicados a docência de sala de aula, sendo 06 somente na Educação Infantil. Este docente afirma que: “você tem que desconstruir aquilo que você construiu (...). Eu comecei a aplicar assim, que eu comecei a aprender”. Ele acrescenta que considerava sua prática anterior “(...) um máximo” e enfatiza a necessidade de vivenciar o processo de desconstrução ao lembrar “(...) porque é uma coisa muito arraigada na vida da gente (...)”.

É importante ressaltar que um único professor cursista entrevistado posicionou-se favorável à modificação do curso realizado, justificando com a seguinte problematização:

Se eu modificaria? Eu acho que sim! Eu acho que ele não deveria ter sido direcionado somente pra nós professores, ele teria que ter sido direcionado também pra supervisoras e pra diretoras ... as supervisoras eh... deveria ser quem orientar, né tá lá no... no papel né? De orientadora do professor né? Eh... e quando a supervisão e a direção ela não tem né? O mesmo alinhamento que a gente professor tem isso tende a dificultar muito o nosso trabalho. Então eu acho que o que faltou foi isso. Ter também eh... a formação eh... conjunta né? Eh ... supervisor, diretor até mesmo os auxiliares né? Eh.. da escola como um todo eu acho que se faria um diferencial ainda maior né? (Entrevistado PI).

A questão abordada por PI, sobre a não participação dos gestores (diretores e coordenadores/supervisores das Instituições de Educação Infantil) aponta para a necessidade de investigações que tratam sobre a relação professor-gestor no trabalho cotidiano do atendimento às crianças no segmento da Educação Infantil. Isso fica elucidado na narrativa de PI quando diz:

Porque por exemplo, a gente ouve nesses cursos que a criança precisa ter pelo menos cinquenta minutos, cinquenta ou mais, né? Pelo menos cinquenta minutos de área externa diária. E aí a gente chega na escola muitas vezes o... o diretor, supervisor acha que a gente tá na área externa porque não quer tá com a criança dentro da sala. Então, eh... eu acho que falta esse, faltou esse alinhamento né? De também o curso de formação para elas, para diretores e supervisoras” (Entrevistado PI).

A narrativa do entrevistado PI nos mostra que o fato de os diretores e supervisores não terem participado da formação acabou dificultando a implementação de algumas práticas aprendidas no curso. Já PJ relata que houve, no seu cotidiano escolar, divergência de práticas com o auxiliar da sala. Nas palavras dele, “não consigo colocar em prática muito, porque... eu até falo muito que, seria legal se a minha auxiliar tivesse, porque aquilo ali ia ser melhor, né. Porque as vezes, assim, no dia a dia é difícil de colocar em prática, ainda mais com uma outra pessoa pensando diferente”. A narrativa de PJ vai ao encontro da narrativa de PI quando ressalta a dificuldade que os supervisores possuem de orientar um trabalho específico voltado para a Educação Infantil. Além disso, PJ relatou que recebe orientação dos supervisores pedagógicos para realizar seu trabalho por meio de atividades xerocadas:

(...) tem muitos supervisores que não aceitam, assim, o trabalho e como que tem que ser né, porque fica dando essas atividades pra gente é... xerocadas, fica... falando que a criança... é, tem assim, sair já preparado pro primeiro ano, e não é assim, todos tem o seu tempo.

Realizar o trabalho na Educação Infantil apenas por meio de atividades xerocadas e sem uso dos espaços externos gera um conflito com as práticas desenvolvidas na formação que foram referendadas de acordo com o preconizado nos documentos norteadores da

Educação Infantil. Tais documentos referenciam o ato de brincar como facilitador do processo de aprendizagem, pois, por meio das atividades lúdicas, a criança interage, desenvolve, aprende e mobiliza seus conhecimentos, o que possibilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade infantil, tornando a criança protagonista do seu processo de aprendizagem. Além disso, o brincar é um direito assegurado na Declaração Universal dos Direitos da Criança. A BNCC (Brasil, 2017) também esclarece que deve-se desenvolver o trabalho em toda Educação Infantil pautado nos direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Todo esse trabalho deve ser desenvolvido juntamente com os cinco campos de experiência, a saber: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. O mesmo documento enfatiza que o

brincar cotidianamente de diversas formas” em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos, ampliam do e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sócias e relacionais (Brasil, 2017, p.36).

No Plano Nacional da Educação (PNE), o brinquedo livre, criativo e grupal é importante para a Educação Infantil e merece atenção especial na Educação (Brasil, 2014; 2024). O Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI) estabelece que “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis” (Brasil, 1998, p. 23). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (PNQEI), por sua vez, menciona que:

(...) as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar, se movimentar em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas (Brasil, 2006, p.19).

O documento regulatório sobre as propostas pedagógicas na Educação Infantil que é mandatário para toda e qualquer instituição escolar para crianças de 0 a 5 anos de idade é a Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nos artigos 8° e 9° está resguardada a obrigatoriedade e a necessidade das escolas que atendem a essa modalidade de respeitarem a importância do brincar e das interações como eixos norteadores da prática e ação docente.

Uma criança na Educação Infantil cujo trabalho é pautado em atividades xerocadas, em detrimento de atividades lúdicas, está sendo privada de imaginar, criar, explorar, expressar, pois o tipo de atividade xerocada que PK menciona diz respeito às atividades constituídas de um ato mecânico, quase sempre de repetição, como é o caso das atividades de “siga o modelo”, “ligar” e “folhas xerocadas com desenhos prontos para colorir”. O entrevistado ainda exemplifica citando outras atividades como “um morango, pintadinho, colorido, tudo igual” e afirma que assim que começou a aprender no curso já foi aplicando e “Bani isso ai, de ficar colorindo folhinha”.

Para os professores entrevistados, teria sido um diferencial se os diretores, supervisores e auxiliares de sala também tivessem participado do curso, pois toda a equipe escolar teria adquirido conhecimentos sobre as especificidades do trabalho na Educação Infantil. Na metodologia proposta do curso, o público-alvo previsto era "professores de Educação Infantil e auxiliares de Educação Infantil que atuam nas unidades escolares com modalidade em Educação Infantil do município de Viçosa". Apesar de não estar previsto no projeto, o curso de aperfeiçoamento recebeu a matrícula de profissionais que atuavam na gestão escolar. Sendo assim, se inscreveram 9 profissionais, sendo 3 diretores, 3 supervisores e 3 coordenadores, e 19 profissionais que atuavam como auxiliares de sala. Todos esses profissionais do quadro efetivo do Município. Deste grupo de 9 profissionais, apenas 6 iniciaram a formação, dentre eles 2 diretores, 2 supervisores e 2 coordenadores, conforme a tabela 7 abaixo:

Tabela 7 – Matrícula do corpo pedagógico no curso.

Função	Instituição	% ch concluída
Diretora	CMEDJAF	79%
Supervisora	E.M. Arthur Bernardes	41%
Diretora	CMEI Leda Bandeira	57%
Coordenadora	E.M. Almiro Paraíso	Não continuou
Coordenadora	CMEI Celito Sari	78%
Supervisora	E.M. Anita Chequer	Não continuou

Fonte: Acervo do curso de formação.

A participação do corpo pedagógico foi pouco expressivo em relação ao número total de cursistas e justifica a reivindicação no que diz respeito à formação estendida aos gestores de forma que tenham suas práticas ressignificadas com maior acolhimento nas escolas que atuam. Na concepção dos professores entrevistados, uma das dificuldades de colocar em prática na sala de aula o que foi aprendido nesta formação foi a falta de conhecimento do trabalho na Educação Infantil pela equipe escolar, o que sinaliza que existe uma lacuna sobre as ações voltadas à participação de outros profissionais da escola em cursos de formação continuada.

Ao pesquisarem a gestão pública educacional nas instituições de Educação Infantil em 54 municípios do Rio de Janeiro, Kramer e Nunes (2007) constataram que “na formação realizada pelos municípios, a participação de diretores de creches e pré-escolas no planejamento é pequena. Diretores nem planejam nem são alvo da formação”. No entanto, Kramer (2006, p.804) ressalta que

a formação de profissionais da educação infantil-professores e gestores- é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Neste contexto, há um grande desafio junto aos gestores municipais no sentido de adotarem estratégias para envolver os gestores escolares e auxiliares de sala numa participação mais efetiva nos cursos de formação junto aos professores da Educação Infantil, pois a participação de toda a equipe da escola favorece a transformação da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Ficou claro também que a grande maioria dos professores da Educação Infantil buscam utilizar o que foi aprendido na formação, haja vista os que se propõem a realizar o movimento de reflexão da sua prática. Segundo as proposições de PJ, “o formato da... da formação foi ótimo! Gostei muito, eu acho que dá pra gente aprender muito, colocar em prática, né?! É uma coisa assim, mais diferente da rede, mas, se a gente tenta dentro da nossa sala, a gente consegue sim” (Entrevistado PJ). Entretanto, pela fala de PJ, percebemos que os professores tentam inserir na sua prática os conhecimentos adquiridos na formação “dentro da nossa sala”, o que nos leva a acreditar que desenvolver este trabalho em espaços externos pode ainda não ser uma realidade vivida devido ao desalinhamento do trabalho educativo por parte dos envolvidos ou pela falta de um espaço físico adequado.

Por vezes, realizar um trabalho no espaço externo com as crianças da Educação Infantil pode ser visto como algo que atrapalha o trabalho nas outras turmas devido ao barulho ou à “bagunça” que pode provocar. De outro lado, dentro do espaço físico da sua sala de aula, o professor possui autonomia para adaptar e colocar em prática o conhecimento adquirido na formação continuada, como reforçam as palavras de PK: “O que eu gosto mesmo é ta na sala de aula, porque lá você trabalha né, do jeito que você quer você faz...” (Entrevistado PK).

Quando falamos em formação continuada, é importante que o conteúdo abordado no curso seja de interesse e necessidade dos participantes. Nesse sentido, o professor entrevistado

PM comenta que: “Foi assim, um curso que veio lá desde bebê até o infantil... Foi desde bebês até a Educação Infantil... o término da Educação Infantil, e mais pra frente né, porque o primeiro ano ainda depende ainda, né...”. Esse comentário de PM demonstra que o curso de formação continuada realizado ofereceu conteúdos específicos para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil que não são contemplados na Licenciatura em Pedagogia.

Segundo a pesquisa de Gatti (2010), esse conteúdo trabalhado no curso de Aperfeiçoamento: “Dar voz ao bebê e a criança: desafios e possibilidades” foi uma necessidade da entrevistada PJ ao assumir uma turma de berçário e é a própria que nos narra: “(...) igual, eu não imaginava que eu ia pegar uma turma do berçário, né, então assim, o que...pelo curso tá me ajudando bastante., mas, me...tá me ajudando muito”. PJ complementa, ainda, que “(...) foi a questão de acreditar (risos) que o bebê, eles iam...contar historinha, né, parar pra ver.(...) eu imaginava que os bebes era mesmo só o cuidar” (Entrevistado PJ). A fala de PJ e a matriz do curso de Aperfeiçoamento nos mostram que o mesmo ofereceu subsídios para a atuação em toda Educação Infantil, começando pelos bebês até mesmo no início do ensino fundamental no qual, aos 6 anos, a criança não deixa de ser criança somente porque ingressou em outra etapa da Educação Básica.

Acreditamos que o fato da formação continuada ter acontecido a partir da identificação das necessidades dos professores da Educação Infantil, de a matriz ter sido elaborada com conteúdos direcionados, de termos realizado a conjugação da teoria com a prática, e dos formadores possuírem experiência de sala de aula contribuíram para que os professores participantes, na grande maioria, afirmassem que ficaram satisfeito com a formação e que não modificariam a maneira como a mesma foi organizada e realizada.

Vale ressaltar que a identificação com os formadores foi algo tão real que o professor entrevistado PB nos conta emocionado que passou a buscar o filho na instituição onde trabalhava um dos formadores somente para encontrá-lo. Segundo PB, “(...) só de vê a pessoa eu lembrava do curso, de tudo que ela trazia pra gente, eu ficava assim, é tão possível, é possível, eu posso voltar amanhã pra minha escola e tentar de novo que eu vou conseguir (..) Você olha para ela e fala assim (...) é assim que eu quero ser, eu preciso ser assim!”. Compactuamos com Silva (2017, p.4) ao mencionar que “a profissão docente dos professores de Educação Infantil exige no seu processo de formação continuada, o empenho num processo de desenvolvimento contínuo” seja pela LDB/96 incluir o “educar” ao proclamar a concepção de cuidar e educar seja pelo fato de estarmos inserido num mundo em constante transformação.

#### **4.1 “Eu pude aperfeiçoar minha prática e aprender muita coisa”: contribuições da formação continuada na prática docente.**

A formação continuada é inerente à profissão docente. Ela pode ser considerada fator essencial, mas não único, para o desenvolvimento profissional do professor e sempre vai implicar em novos conhecimentos, mas ainda há caminhos distintos. De acordo com Imbernón (2011, p. 46),

a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

Além da aprendizagem, vários fatores levam o professor a participar de uma formação continuada, seja o aumento salarial, seja a participação em um grupo, seja por orientação da gestão. O professor certamente terá aprendido algo, mas não necessariamente aplicará em sua prática, muitas vezes por falta de recurso na escola, por comodismo ou por não ter conseguido realizar a necessária reflexão da prática, já que essa é um dos caminhos de transformação da ação docente cotidiana. Imbernón (2010, p.45) nos assegura que a formação continuada deveria “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. Ele pontua, ainda, que

os professores, como todo grupo integrado por seres humanos, constituem um grupo definido, sujeito a múltiplas influências. É um coletivo que trabalha com pessoas e que, portanto, pode criar e potencializar transformações sociais por intermédio da educação de seus alunos. Não obstante, para criar neles esse espírito transformador, é preciso gerá-lo no seio do grupo de trabalho, na instituição escolar (Imbernón, 2010, p.71).

Segundo Imbernón (2011, p.47), o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. O autor defende também que a intenção de melhorar a sua prática profissional depende de um conjunto de fatores que vai culminar na construção da identidade tanto profissional quanto pessoal e, de forma mais complexa, a construção de uma identidade docente coletiva.

Corroborando a ideia de Imbernón (2011), Nóvoa (1992, p. s/p) “relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o

desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”.

Para esses autores, a formação continuada não pode ser mais entendida como um simples período de atualização sobre os assuntos educacionais e sim como um espaço que consiga proporcionar a participação e a reflexão a todos envolvidos. Para Imbernón (2011), esse processo de formação continuada reflexiva deve contemplar “5 eixos ou linhas de atuação”: a reflexão, a troca de experiências, a união da formação a um projeto, a formação como estímulo crítico e a formação visando desenvolver e transformar a prática da instituição. Dentro desse contexto, transcrevemos fragmentos da entrevista onde o professor cursista narra sobre o movimento de reflexão da prática proporcionado pelo curso de Aperfeiçoamento:

Ah sim, eu pude aperfeiçoar minha prática e aprender muita coisa (...). Foi um aprendizado muito grande e as experiências que eu tive lá eu posso aplicar elas em sala de aula (Entrevistado PA).

(...) é uma reflexão mesmo muito boa sobre a nossa prática! (Entrevistado PE).

(...) era uma reflexão que realmente fazia significado, que tinha significado pra mim, né (Entrevistado PB).

E uma reflexão muito grande, foi um tempo que a gente pôde (...) parar de qualquer jeito e refletir, e o curso ajudou muito nessa reflexão (Entrevistado PB).

As falas de PA, PE e PB mostram que a formação continuada oportunizou aos professores momentos de reflexão sobre sua prática em sala de aula na Educação Infantil, possibilitando a transformação da mesma no dia a dia da ação docente. Considerando que a reflexão é imprescindível no desenvolvimento da prática, faz-se necessário ressaltar a defesa de Freire (1991) quando defende que, “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p.58). Neste sentido,

o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (Imbernón, 2011, p. 41).

No que se refere ao desenvolvimento profissional, a formação continuada pode contribuir na formação da identidade profissional e “o (re) conhecimento da identidade

permite interpretar melhor o trabalho docente e interagir melhor com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares” (Imbernón, 2010, p. 79). Dessa maneira, ressalta a importância da vivência prática no processo de formação continuada para possibilitar o movimento de reflexão e de transformação da prática. Tomando como referência a reflexão da prática docente, o professor entrevistado PA relata:

Ah sim, é... a gente aprende a gente divide o que a gente aprendeu né contextualiza o aprendizado da criança também na medida do possível e você vê que a partir da brincadeira, que a gente proporciona mais brincadeiras para criança, depois desse curso, você vê que a criança desenvolve todos os aspectos necessários (Entrevistado PA).

A partir desta narrativa de PA, percebe-se que o curso possibilitou a esses professores a oportunidade de refletirem sobre sua prática cotidiana, de trocarem experiências com seus pares e de construir novos conhecimentos que transformem a sua prática docente, visando cada vez mais contribuir com o desenvolvimento profissional.

Ao abordar a questão do brincar, a fala de PA revela o quanto a oportunidade de refletir sobre a prática, no curso, o fez compreender que o brincar deve fazer parte do cotidiano das crianças na Educação Infantil, pois, por meio da brincadeira, a criança aprende e se desenvolve. Essa reflexão de PA vai ao encontro dos documentos reguladores na elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil como as DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

A Base Nacional Comum Curricular de 2017 bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 referenciam o ato de brincar como condição inerente a todo processo de aprendizagem<sup>20</sup>. Segundo esses documentos, por meio das atividades lúdicas, a criança interage, desenvolve, aprende e constrói conhecimentos sobre o mundo, o que possibilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade infantil, tornando a criança protagonista do seu processo de aprendizagem.

O direito de brincar também está assegurado na Declaração Universal dos Direitos da Criança e é reiterado na BNCC (Brasil, 2017). Este documento revela seis direitos das crianças: conviver, brincar (grifo da autora), participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, o brincar e as interações são os eixos norteadores de todo e qualquer projeto

---

<sup>20</sup> Artigo 4º da Resolução CNE/CEB 2009 (DCNEI): As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Artigo 9º da Resolução CNE/CEB 2009 (DCNEI): As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (...).

pedagógico das instituições de Educação Infantil, assim como normatiza e regulamenta as DCNEI (2009) e posteriormente a BNCC (2017).

Neste contexto, vale destacar a afirmativa de Piaget (1998) ao argumentar que

O brincar implica uma dimensão evolutiva com as crianças de diferentes idades, apresentando características específicas, e formas diferenciadas de brincar. Na Educação Infantil deve-se facilitar a aprendizagem utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente agradável para favorecer o processo de aquisição de autonomia de aprendizagem. Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a aprendizagem e a interação devem ser processos dinâmicos e criativos através de jogos brinquedos e brincadeiras (Piaget, 1998, p. 13).

Nesse sentido, Antunes (2009, p. 31) pontua que, “por tudo que se conhece hoje sobre a mente infantil, não mais se duvida de que é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata atribuindo-lhe significado. Jamais se brinca sem aprender”. Assim sendo, brincar é aprender. Na brincadeira está a base daquilo que, posteriormente, possibilitará à criança aprendizagens mais complexas e elaboradas.

Tendo tratado da reflexão acerca do brincar apontado pelo entrevistado, voltemos ao tema que permite a ação de refletir sobre a aprendizagem da formação com o intuito de implementá-la na prática pedagógica. Para Nóvoa (2003, p. 23), a formação continuada pautada na reflexão da prática reafirma que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. No entanto, a reflexão somente contribui, de fato, para esse desenvolvimento profissional se, por meio dela, ocorrerem mudanças da prática pedagógica. De acordo com Imbernón (2011, p.16-17),

a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais (Imbernón, p.16-17).

Neste sentido, para que ocorram mudanças na prática dos professores a partir de uma formação continuada que ele tenha participado é preciso que ocorra todo um processo em que estejam presentes a aprendizagem, o planejamento e a reflexão. Para Hargreaves (2002, p. 114),

os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances

para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

Chimentão também (2009, p.3) assegura que

a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança.

Assim, temos que a formação continuada é o ponto de partida para o processo de mudança pessoal e profissional dos professores que ocorrerá, ao longo dos anos, por meio de reflexões, vivências, trocas de experiência, experimentação, movimento de desconstrução de práticas habituais e a construção de novas práticas com ênfase na infância e no respeito para com essa.

#### **4.2 Os Desafios da Docência no Cotidiano da Instituição de Educação Infantil**

A participação do professor da Educação Infantil em uma formação continuada constitui um desafio devido, dentre os vários fatores, à carga horária de trabalho que a maioria possui. No município de Viçosa, 61,5% dos 13 professores da Educação Infantil que participaram da entrevista exerciam jornada dupla de regência.

Refletir sobre a prática pedagógica e fazer mudanças ou alterações com base em novos conhecimentos constitui outro desafio. Implementar essas mudanças na sala de aula pressupõe enfrentar desafios de ordem variadas, quer sejam em relação à estrutura da escola, como o espaço físico, por exemplo, quer seja no alinhamento do trabalho com seus pares na Educação Infantil. As narrativas de PC e PK fazem emergir aspectos da relação professor com equipe escolar e/ou seus pares no ambiente escolar. Vejamos os excertos:

Então, eu acho que a dificuldade que a gente tem hoje em dia, a gente tem um pouco de dificuldade, muitas vezes a gente quer fazer alguma coisa, mais aí tem o outro colega que não quer, então muitas vezes a gente tem que lidar com uma equipe que também faz parte do processo, mas muitas vezes a gente quer fazer uma coisa e aí é impedido porque o outro não quer. (Entrevistado PC).

(...) e eu tive muitos desafios também no início, porque muitas vezes a gente quer fazer uma coisa diferente... “ah, tá querendo aparecer”, agente ouve muito disso também, né, a gente tem que pensar muito também no aluno com outro olhar, mas também tem as pessoas também em volta, então é um desafio, lidar com os desafios...é um desafio muito grande...principalmente

com outro adulto, né (risos) (...) (Entrevistado PC).

(...) É muito difícil você ser a pioneira, é difícil demais! Porque, você passou pela formação o outro não, aí você bate muito de frente com o outro (...) vejo assim, que há resistência dos que não tiveram a oportunidade, ter uma formação, isso aí pesa, né (Entrevistado PK).

Pelas narrativas, percebemos que um dos desafios enfrentados pelos professores, ao tentarem implementar na escola os conhecimentos adquiridos ou reafirmados na formação, foram os próprios pares e/ou a equipe escolar. Sobre esse aspecto, Imbernón (2010, p.65) nos alerta que

o trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços onde se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, a partir da análise e da discussão entre todos no momento de explorar novos conceitos.

O professor entrevistado PK explicita que teve dificuldades em desenvolver um trabalho coletivo com os próprios pares. Nas palavras do docente,“(...) quando você vai envolver a escola, já é mais difícil, envolver o colega que não tem a mesma vivência que às vezes tem alguma resistência, aí eu acho difícil”. Essa resistência pode ter acontecido pelo fato de alguns professores não terem participado da formação ou porque ainda não concretizaram o processo de reflexão sobre sua prática, pois, como já mencionado, esse processo demanda tempo. Além disso, para assumir a identidade docente, o professor deve ser sujeito da formação continuada (Imbernón, 2010).

Considerando essas narrativas, nos apoiamos em Imbernón (2011, p. 94-95) para compreender os motivos pelos quais esta situação pode acontecer. O autor argumenta que se faz necessário a intervenção de um profissional da Educação que assuma o papel de “guia e mediador”, como denota a afirmativa abaixo:

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica.

PI relata que, muitas vezes,“(...) a dificuldade não é ir lá fazer o curso de formação... a dificuldade é de colocar o curso de formação em prática, né, porque a gente fica visto como chato”. PI se considera bastante tímido e “(...) esse ser visto como quem quer aparecer é bastante difícil, sabe, porque você dá uma ideia, aí o outro fala, ah, mas você tem certeza”. Nesse contexto,

Nóvoa (2009) afirma que, para que o processo de formação continuada tenha significado, se faz necessário que na escola aconteça o exercício de reflexão coletiva envolvendo os professores, pois assim será possível o desenvolvimento do trabalho em equipe.

PI ainda nos exemplifica com uma ação cotidiana: “(...) fazer um painel pra todo mundo vê com desenho livre da criança, isso é só rabisco... Você tem certeza?” E acrescenta que o fato de ser questionada por seus pares gerou um sentimento de descrença e ao mesmo tempo de dúvida que a faz questionar “Será que eu to certa? Ou será que são elas? né será que eu entendi direito ou será que tão certas?”. Ela afirma que permaneceu por um tempo nessa posição de não saber se estava realmente certa, mas pelo fato de estar sempre refletindo sobre sua prática, PI afirma: “(...) ai eu fui vendo que é isso mesmo, que eu tenho... eu tenho tentado fazer isso, eu tenho tentado mostrar pra elas que por esse caminho também dá”. Com essa atitude reflexiva, PI assume a postura que cada um dos membros do grupo deve ser “responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros” (Imbernón, 2010, p.65).

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) menciona ser importante a troca de informação entre os professores, pois ela promove a comunicação entre os pares, além de possibilitar inovações e mudanças na prática coletiva desses professores. Corroborando Imbernón (2011), Placco e Souza (2012, p.27) afirmam que “qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordadas da perspectiva do trabalho coletivo”. Nóvoa e Vieira (2017, p.25) também destacam que:

O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros).

A escola é o *locus* de trabalho do professor e nesse espaço a natureza do trabalho pedagógico deve ser desenvolvido de maneira coletiva, visto que as ações realizadas buscam cumprir um objetivo comum: oferecer à criança uma Educação Infantil de qualidade. Desse modo, se faz imprescindível que os professores, mas não somente eles, estejam receptivos às transformações, uma vez que “o trabalho coletivo não é algo dado pelo sistema de ensino, mas se apresenta como um desafio a ser conquistado” (Versari, 2007a, p. 1). Para alcançar esse objetivo, Fusari assegura que será necessária a “disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo” (Fusari, 1992, p. 70-71).

Considerando que o desenvolvimento profissional inicia na formação inicial e vai sendo construído num processo contínuo, durante toda a carreira, Nóvoa (1992) afirma que

esse é construído no aspecto individual do professor e no coletivo docente. Imbernón (2011) ressalta que o desenvolvimento profissional está relacionado ao trabalho coletivo na escola. Portanto, se faz imprescindível e necessário que o professor encontre espaço no seu ambiente de trabalho para que possa, com autonomia, refletir sobre o processo de construção do conhecimento e da importância/necessidade da realização de um trabalho coletivo com seus pares e sua equipe.

Vasconcellos (2002, p. 121) corrobora essa perspectiva já que, na atualidade, “o espaço de trabalho coletivo sistemático é uma exigência essencial”. Nóvoa (2009, p.31) reforça que “os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola”. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 67-68) pontua que:

Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso etc, sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.

Essa troca de ideias no ambiente escolar “é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Ibidem, p.68). Nóvoa (2009, p. 20) compartilha dessa perspectiva e acrescenta que,

através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

A criação de uma cultura de diálogo, da troca de experiência e da reflexão entre os professores de uma instituição escolar sobre as práticas pedagógicas realizadas na escola oferecerá mecanismos para a transformação da prática coletiva. Nas palavras de Imbernón (2010, p. 67), “essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação continuada” que promova a reflexão sobre a prática de forma organizada e coletiva e “pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (Nóvoa, 1997, p. 27).

Outro desafio mencionado por todos os professores entrevistados na implementação da prática refere-se ao espaço físico. Os docentes ressaltaram a dificuldade de acesso aos espaços para as crianças da Educação Infantil devido ao compartilhamento desses espaços com o público dos anos iniciais e muitas vezes até do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais).

É possível concluir, então, que a instituição possui o espaço físico disponível para a Educação Infantil, mas o professor afirma não fazer uso adequado dele devido à insegurança, como menciona o entrevistado PB: “(...) tem uma área externa excelente, nossa assim, é... são boas assim, e são pouco exploradas”. O professor entrevistado PK também relata sua experiência em relação ao uso dos espaços físicos da escola:

Às vezes a gente é esbarrado com os espaços, né?! Porque as vezes a gente sonha, né, fazer alguma coisa aí chega na escola e o espaço não é aquele que a gente pensou, então assim, o que eu vejo de dificuldade é os espaços... é porque você planeja uma coisa, aí você tá pensando em usar aquele espaço ali, aí tem a outra pessoa que já vai usar, você tem que desconstruir aquilo que você construiu... mesmo que a gente conversa, que a gente planeja... na escola é o dia a dia, surgiu coisa nova, surgiu coisas diferentes, né, você planeja aí você chega lá e não dá pra trabalhar aquilo, você planeja usar determinado lugar, não pode... então, o espaço, eu vejo como dificuldade (Entrevistado PK).

Para desenvolver o trabalho com a Educação Infantil, conforme preconizado nas legislações vigentes, pelos pesquisadores da área e também nos documentos norteadores, faz-se necessário um espaço físico externo, uma vez que a criança tem necessidade de movimentos variados para crescer e se desenvolver, bem como ter contato com a natureza. Conforme menciona os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b),

[...] os diversos espaços da instituição devem ser explorados e utilizados pelas crianças de forma autônoma e, ainda, que todos os espaços institucionais devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade e premeditação, de modo a contemplar a disposição adequada de materiais lúdicos, pedagógicos, bem como de mobiliário adequado.

Vale ressaltar que o município de Viçosa conta com alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) construídos recentemente segundo a orientação do PROINFÂNCIA. Apenas uma escola da rede municipal não atende a Educação Infantil, as demais compartilham o prédio com os anos iniciais do ensino fundamental e muitas delas também com os anos finais, o que gera um conflito no que se refere ao espaço externo, pois há um conjunto de ações no ensino fundamental, como aulas de Educação Física, que demandam o espaço externo, dificultando ou inviabilizando o uso do espaço externo pelos alunos da Educação Infantil.

Apesar de ressaltarem todas dificuldades encontradas, sejam de infra-estrutura ou de recursos humanos, a maioria dos entrevistados concluiu a formação motivado a transformar sua prática e implantar alguma mudança, por menor que seja, na sua prática pedagógica

cotidiana. O relato de PI nos mostra que “(...) eu tenho me esforçado muito pra isso! Pra ir aplicando, mesmo que nas pequenas coisas...eu tenho me esforçado sim, eu tenho consigo algumas coisas (...)”. Assim, os professores podem se sentir orgulhosos por estarem conseguindo pequenas transformações no âmbito da docência.

De acordo com Imbernón (2010, p. 39), “de forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança”, porque “a formação sempre tentou dar solução a problemas genéricos” e não a situações problemáticas específicas, vividas pelos professores. Nesse sentido, Kramer (2005, p. 224) faz uma reflexão: “podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar”. Assim, mesmo com os desafios encontrados na escola, cabe aos professores da Educação Infantil realizar mudanças na sua prática, seja modificando a metodologia utilizada seja adequando os espaços físicos provenientes da sua realidade de trabalho.

#### **4.3 O impacto e as mudanças implementadas pelos professores da Educação Infantil influenciadas pela formação continuada, na narrativa da sua prática pedagógica, na dos pares e na escola.**

O curso de aperfeiçoamento proporcionou, muitas vezes, que o professor realizasse as mesmas atividades desenvolvidas anteriormente, mas com conhecimento sobre as especificidades da Educação Infantil, o que tornou a sua prática mais segura. Como bem menciona o professor entrevistado PG, “(...) eu tive oportunidade de ressignificar muita coisa que eu tinha visto (...). Até porque eu tinha muitos... muitas... muitas indagações sabe Lenice”. O docente PL também teceu proposições acerca das inovações que iniciou em sua prática e, segundo ele, “(...) eu voltei arriscar novas coisas, novas brincadeiras, novas aprendizagens com as crianças e eu acho que foi muito válido”. Além desses, outros entrevistados narram:

Eh... agora o curso eu creio que ele, e o que ele trouxe pra nós foi um empoderamento né, de prática eh... porque a parte dele eu creio que a gente ficou mais empoderado do que a gente né? Eu pelo menos já fazia muitas das coisas que o curso proporcionou né, que o curso trouxe pra nós, muita coisa, eu já fazia, então assim, trouxe um empoderamento, eh, né... de... de ter certeza, não é isso mesmo. É isso que eu devo fazer, eh...porque é esse o objetivo que eu quero alcançar, ne...então foi assim, um empoderamento de prática (...) (Entrevistado PI).

Ganhamos a liberdade! Parece assim, que a gente tava limitado, por mais que tinha aquele espaço, mas a gente ficava assim, é certo? é errado? pode nesse horário? num pode? Aí, a... tem parquinho, então não tem necessidade, mas o parquinho envolve o brincar, mas e outras parte que a gente pode tá explorando?! (Entrevistado PF).

Olha, nas minhas... na minha sala, eu percebo que teve muita. É o que eu te falei, “A parte assim que eu mais gostei, que marcou muito na minha vida de professora, foi aquela parte lá que foi falado que agente deveria desemparedar as crianças e pelo menos o tempo mínimo de 40 minutos por dia ou mais, mas pelo menos 40 minutos tinha que ter. Isso assim pra mim foi maravilhoso que a escola tinha que me ceder um espaçozinho de 40 minutos, que seja no final, que seja antes da educação física, isso ai foi maravilhoso pra mim, eu cheguei como uma rainha, os meus meninos tinha que ir agora e tinha que ir, foi muito bom.” (Entrevistado PK).

Por meio dessas narrativas, percebemos que o curso de formação continuada proporcionou aos professores o sentimento de segurança na realização das práticas. Eles se sentiram mais livres para atuarem, para ressignificarem suas metodologias, para arriscarem mudanças sem se limitarem ao que o restante da equipe escolar pensaria. Essa confiança adquirida é importante para que eles defendam a forma como desenvolvem o trabalho na Educação Infantil e para que reivindiquem o uso dos diferentes espaços da escola para o ensino.

Quando analisamos mais especificamente a fala de PI ao pontuar que “(...) o curso eu creio que ele, e o que ele trouxe pra nós foi um empoderamento né, de prática” e de PF ao ressaltar que “ganhamos a liberdade!”, percebemos o conhecimento como sendo o cerne desse empoderamento. Esse conhecimento sobre fazer, saber fazer e posicionar com segurança sobre prática desenvolvida foi também proporcionado ao longo do curso de formação por meio do estudo dos “(...) documentos que norteia a parte da Educação Infantil” mencionado por PF e enfatizado por PL quando defende que “(...) novos conhecimentos científicos, uma base bem forte. (...) a base teórica é tudo na formação”.

A partir das discussões teóricas vividas no curso sobre as diversas temáticas, em especial, o uso da área externa, o desemparedamento e a realização de um trabalho voltado para o lúdico com os elementos da natureza, foi possível ressignificar o fazer docente embasado em argumentos teóricos. Esse embasamento do trabalho docente nos documentos norteadores da Educação Infantil permitiu que o professor adquirisse segurança em suas ações, o que resultou em um empoderamento profissional. Nesse sentido, Andrade (2013) afirma que a formação continuada possibilita o empoderamento do profissional por meio de aprendizagens que podem ser desenvolvidas nas escolas de atuação e que favorecem a construção da identidade do professor.

Juntamente com o ganho de confiança, os professores relataram sobre o impacto que a formação teve e ainda terá na sua maneira de atuar. Nas palavras de PE “(...) eu trago né, comigo as aprendizagens do curso”. Essa narrativa demonstra que as aprendizagens construídas na formação passam a fazer parte da identidade docente, podendo ser utilizadas em qualquer momento de sua trajetória profissional.

Além disso, todos os treze professores entrevistados reafirmaram de forma positiva a contribuição deste curso de formação para ressignificar a prática docente na Educação Infantil. Alguns chegaram a narrar em tom expressivo como o de PM que “Houve muita! Mudou muito a minha prática pedagógica! Principalmente, no brincar, que a criança precisa de brincar, então mudou muito...” e do professor entrevistado PF “(...) me fez mudar em todos os aspectos, na questão de ensinar, na questão da aprendizagem, tudo. Em todos os sentidos...”. Outros professores entrevistados também mencionam:

Eu tenho conseguido bastante adaptar o que eu aprendi, né, nos cursos principalmente, com as vivências de outras colegas também, muitas vezes o sistema atrapalha a gente também, o espaço também, mas no geral, eu acho que eu to conseguindo (risos)(...) (Entrevistado PC).

(...) aí para mim foi muito...muito bom esse curso porque eu me desafiei e eu consegui enxergar algumas contradições assim, que eu tava fazendo e procurar essas respostas (...) me deu muita inquietude em saber (Entrevistado FG).

Humm... foi a questão de acreditar (risos) que o bebê, eles iam...contar historinha, né, parar pra ver, né...sem recurso assim, porque eu pensei assim, quando eu tava trabalhando, né, com os meninos, eu sempre trabalhei com os meninos maiores, que são de 3-4 anos, então eu imaginava que os bebês era mesmo só o cuidar. Cuidar e cantar a musiquinha, né?! Então, eu vi que pode ir além do cuidar, né (Entrevistado PJ).

O curso foi muito bom... a gente tem...tem outro, igual te falei, tem outro olhar.(...) eu aprendi muito a lidar com muitas questões, sabe? Dentro da sala de aula, mesmo as atividades, sabe? A gente vê que a Educação Infantil também, não é só ali dentro da sala, você tem tanta coisa que você pode explorar, né?! (Entrevistado PD).

As narrativas acima demonstraram que os professores cursistas conseguiram apropriar dos novos conhecimentos construídos a partir do curso e/ou ressignificar seus saberes a partir da teoria para realizar as mudanças na forma como o professor trabalha na Educação Infantil.

De acordo com Pinheiro (2019, p.13), “a formação continuada somente será efetiva se possibilitar mudanças na essência do/a ser professor/a e na própria escola”. Para que ocorra

uma mudança mais efetiva na forma de ensino na Educação Infantil, é importante que, além da mudança de postura do professor regente, os outros profissionais da escola também permitam um aprimoramento do trabalho, o que resultaria em melhoria na qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Quando perguntamos sobre as mudanças específicas em sua prática após o curso de formação, obtivemos variadas respostas, pois cada professor entrevistado apontou uma ou mais ações de acordo com sua experiência pessoal e profissional. Dentre elas, duas ações fundamentais se destacaram por acreditarmos que elas constituem a base para que as demais aconteçam: o respeito à criança, concedendo-lhe o direito a fala. O entrevistado PA afirma que, “aprimorei ouvir mais a criança, dá atenção para criança”. Já o docente PG ressalta que “Respeitar as crianças... respeitar. Porque antes eu já vinha... quando eu comecei a trabalhar de pouco para Educação eu já vinha com um modelo pronto na minha cabeça”. Estas narrativas nos lembram dos conceitos da pedagogia abordados por Freire (2016) sendo um deles o de que, para ensinar, é necessário saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo. Freire (2016, p.111) ainda menciona sobre a importância de saber ouvir o aluno ou a criança e, segundo seus ensinamentos,

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

Corroborando com essa ideia, o quinto eixo estruturante da Educação Infantil na BNCC (2017) menciona que criança tem o direito de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões”. Além de ouvir a criança, também se faz necessário promover a participação da mesma como forma de desenvolver a autonomia.

Os documentos oficiais que orientam sobre a Educação Infantil indicam o professor como o responsável por planejar e organizar os espaços, juntamente com as crianças, de modo que elas possam transformá-los por meio da exploração e da recriação, ressignificando-os. Como mencionado na BNCC,

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p.36.).

Quando a criança participa do processo educativo, planejando, brincando, explorando, conhecendo o seu entorno, ela terá construído experiências e vivências e sentirá necessidade de falar sobre esse processo. Portanto, mais uma vez é referendada a importância do professor ouvir, já que a escuta contribui para a prática pedagógica na Educação Infantil, possibilitando construir, por meio da relação afetiva, respeitosa e acolhedora com as crianças, contextos de ensino/aprendizagem que consideram a sua realidade sociocultural e histórica.

Outra questão que percebemos durante a análise das narrativas dos professores entrevistados foi a de que o curso de formação continuada proporcionou uma maior segurança para o professor na realização das práticas cotidianas. O professor entrevistado PH menciona que “(...) agora eu vejo com muito mais segurança a Educação Infantil do que eu via antes”. O entrevistado PF exemplifica que percebeu a importância de valorizar os detalhes como utilizar o som na hora de contar uma história. Nas palavras dele, “(...) você pega mais a atenção da criança, quando você fala: opa, a chapeuzinho chegou, olha o barulho do lobo – ruído com a boca, representando o sopro”. PI também menciona que começou a utilizar diferentes formas, além do livro, de contar histórias, pois “partir do curso eu percebi outros recursos que também potencializam, né, alcançar o mesmo objetivo”. O entrevistado ainda frisa que utilizou os recursos de flanelógrafo, fantoches, TV gravura e histórias de improviso.

Neste contexto da formação continuada ter proporcionado mais segurança no desenvolvimento das práticas cotidianas dos professores, o entrevistado PK narra:

(...) assim, a gente tinha medo, né, de deixar a criança mais livre, você deixar, mandar ela representar um desenho, e você não preocupar com as formas. “Ah, quero que faz uma mulher”, aí ela faz a mulher lá toda toda, e você não interferir naquilo ali, que pode alguém chegar e “ah, mas que coisa feia”, você sabe né, o que que a criança fez, o que que você queria, o que que você pensou e o que a criança representou. Isso aí, ajudou! Porque, aí eu não tive essa preocupação, né, qualquer pessoa que chegasse e questionasse, eu tinha argumentos pra poder explicar o que que tava acontecendo. (Entrevistado PK).

(...) bani isso aí, de ficar colorindo folhinha, eu trabalhava isso aí e eu achava um máximo, eu achava lindo, né, os meninos colorindo bonitinho, achava lindo, então isso aí eu tirei, e falar com você, não foi fácil não, né, porque é uma coisa muito arraigada na vida da gente...e meus filhos, né, estudaram assim, né, de colorindo, aí eu comecei, eu era encantada com aqueles coloridos, com aqueles morangos lindos, pintadinhos, né...então assim, isso aí eu tirei, e num foi fácil tirar não, mas eu consegui! (Entrevistado PK).

O que que eu mudei...largar aqueles negócios lá de...de...de colorir...de fazer assim, colorir...da um x ne quem tá em cima, não sei o que tá embaixo,

colore o rolo largo de verde, o estreito não sei...essas coisas aí, eu bani da minha sala de aula. Banir mesmo, né, eu trabalho tanto...quando eu vou trabalhar essa, né...esse...esse...(...) (Entrevistado PK).

PF também relata que repensou sobre o trabalho com uso excessivo das folhas impressas:

(...) nossa, demais! (risos)... aprendi muito com aquele curso, sabe?! Coloquei muita coisa em prática (...) me fez pensar que não é somente a atividade em si, a folha impressa ali, que vai valorizar, que a gente vai fazer com que a criança adquira conhecimento... mas, a partir da exploração do ambiente externo da escola, que as vezes a gente fica preso em sala de aula e tem outras formas da gente... tá trabalhando com os alunos (Entrevistado PF).

Neste contexto, Ostetto (2006) menciona que quando o professor desenvolve o trabalho pedagógico na Educação Infantil utilizando atividades denominadas “siga o modelo”, ou que se baseiam em cópias e repetições, acaba diminuindo o desenvolvimento da capacidade criativa nas crianças. O trabalho realizado dessa forma priva a criança do encantamento da descoberta tão peculiar da infância.

O professor entrevistado PH comenta que muitos colegas de profissão, a partir da formação continuada, passaram a elaborar seu planejamento visando “trabalhar tal conteúdo de forma diferente mais lúdica, que envolva momento de brincar e depois néai sim que a gente vai dar uma folha, que era algo que antes ocupava o primeiro”. PH também acredita que um dos fatores dos professores terem realizado o trabalho na Educação Infantil, priorizando “atividades em folha xerocada”, se deve à cobrança dos pais, pois, para muitos, se a criança não chega com uma atividade em papel em casa significa que não fez nada na escola. PL alcança outro patamar ao mencionar que muitos “(...) pais preocupam mais com o professor que é quase um artesão (...); querem receber aquelas coisas bonitas, (...) não importa se o filho fez”. O entrevistado afirma que os pais querem que o professor faça e “(...) se você não fez é porque você não é bom o suficiente”. Retomando as colocações de PH, ele afirma que não foi a cultura dos pais que mudou e sim que “(...) agora eu já tenho assim, consigo argumentar melhor, porque eu já tenho uma bagagem conhecimento maior né o curso me ajudou a estar argumentando sobre isso”.

Ostetto (2006) afirma que a Educação Infantil precisa ser compreendida como um processo que deve ser vivenciado pelas crianças. Oliveira (2011, p. 184) corrobora essa idéia e menciona que

o planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a

descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisas, de troca de opiniões, de expressão pessoal.

Vale destacar que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil deverá ser embasado nos documentos norteadores dessa etapa, como o que é proposto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, no seu volume 01, onde recomenda-se:

para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1988, p. 27).

A BNCC (2017, p. 37), por sua vez, acrescenta que

na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

O professor entrevistado PK possui uma trajetória de vinte e nove anos na Educação, sendo seis dedicados à Educação Infantil. PK se mostra bastante entusiasta e flexivo na sua prática pedagógica cotidiana ao mencionar que: “Já tava aplicando o que eu aprendi lá, né, de tirar, de tirar essa questão da folha, de ficar preocupado com a folha, que ele tem que ligar, que tem que desenhar, que tem que ser igualzinho”. A narrativa do referido docente também denota a flexibilidade e a facilidade que o mesmo possui em compreender novas práticas para ressignificar a sua própria prática. Ele complementa: “Eu já comecei a aplicar assim, que eu comecei a aprender”. Indo além, chegamos a notar na sua fala a libertação de uma prática que já vinha sendo utilizada há anos, mas parecia não fazer sentido nenhum pós formação de aperfeiçoamento. Para que ocorra a transformação da prática, é preciso ter flexibilidade e “a formação continuada ajuda o docente a se tornar cada vez mais capaz de se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, contornando as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula” (França, 2018, p. 02).

O local/espço físico no qual o trabalho é realizado com as crianças também foi destacado em algumas narrativas dos professores participantes da pesquisa, sendo outro

aspecto que ganhou maior relevância devido à mudança de olhar dos professores cursistas pós- formação. Este fato pode ser percebido nas falas de PK e PB quando narraram:

Eh, demais! Nossa senhora! Desde quando eu comecei a fazer, eu já era assim, né, eu já tinha umas ideias bem inovadas, aí quando veio, né, o curso e foi mostrando...né, desemparedar,né, trabalhar com as crianças fora, trabalhar mais livre, nada de papel, nada de ter impresso, então assim, nossa...ajudou muito! (Entrevistado PK).

Eu acho que foi fazer atividades, mais na área externa, (...), porque tudo tem horário, né, e aí...eu comecei a...igual agora que eu voltei pra...trabalhei lá em Nova Viçosa e agora Nossa Senhora de Fátima, até mesmo lá em Nova Viçosa são dois lugares que tem uma área externa excelente, nossa assim, é...são muito boas assim, e são pouco exploradas, e aí eu tenho levado mais atividades para área externa, sabe, é...não só brincadeiras, né assim, (...) eu tento usar esses espaços da escolas, esses espaços diferentes da escola, sabe, sair um pouco da sala (Entrevistado PB).

Após o curso de formação, PK e PB perceberam como a utilização da área externa da escola constitui um ambiente rico em experiências e aprendizagem para as crianças, conforme recomenda os documentos norteadores da Educação Infantil. A frase dita por PK,“(...) desemparedar, né, trabalhar com as crianças fora, trabalhar mais livre (...)”, está fazendo menção a uma terminologia utilizada no curso que nos remete ao conceito de emparedamento apresentado por Tiriba e Profice (2023, p.90) no qual

o emparedamento é conceito relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes a que são submetidas nas instituições escolares: é agudo na faixa entre 0 e 2 anos; se acentua imensamente nas séries iniciais e se agrava ao longo da vida escolar, sem questionamentos da sociedade.

Tanto o termo “emparedamento” quanto o “desemparedar” foram cunhados por Lea Tiriba. Segundo Tiriba (2010, p.6), “precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual”. A autora complementa que

é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (Tiriba, 2010, p.9).

Em acordo com as percepções de PK e PB, o professor entrevistado PD apresenta sua fala em tom de desabafo:

Na minha escola eu não tenho espaço pra mim trabalhar com a Educação Infantil. São turmas cheias, vinte quatro alunos, e eu não tenho espaço, sabe? E nem tenho parquinho, num tem brinquedos...assim, adequados pra eles, os brinquedos que eu tenho são, brinquedos que eles já estão acostumados, já ...muito usados também (Entrevistado PD).

Vale ressaltar que PD trabalha numa escola que atende a Educação Infantil e o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), e apesar de a escola possuir uma quadra, PD continua “(...) a quadra não tem cobertura e ela toda hora ta ocupada...com os professores de Educação Física”. PD também relembra de um outro espaço externo, o pátio que é “(...) um espaço que tem perto da sala, mas o espaço é pequeno, não tem como você ficar trabalhando, assim...muito tempo assim, porque ali tem banheiro, tem...é, bebedouro, sabe? Então é bem limitado...”.

Concordando também com a importância da utilização de áreas externas no trabalho com Educação Infantil, o professor entrevistado PE descreve sua realidade:

Em relação ao espaço nem tudo, porque é bem diferente né, que a gente aprende como deve ser o ideal do que a gente encontra né, mas, não deixa de fazer, exemplo, a minha sala ela não tem capacidade para gente fazer uma rodinha porque as cadeiras às vezes ocupam espaço né e a nossa alimentação é na sala então, não tem como tirar porque elas são fixas (Entrevistado PE).

Esse professor demonstra-se muito sensibilizado com a questão de oferecer atividades em áreas externas às crianças e menciona que não consegue utilizar os brinquedos da ludoteca em sala de aula, mas “(...) a gente consegue montar esse espaço por exemplo, no pátio então a gente vai como se diz inovando com o que tem e o que consegue fazer né?!”. Desse modo, PE argumenta que é possível usar a adaptação para tentar alcançar os objetivos propostos no trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Realizamos até o momento um debate sobre a importância de ouvir e de respeitar a criança, de trabalhar o conteúdo de forma lúdica, de atuar com a construção imagética por meio de desenhos livres e de realizar o trabalho pedagógico com a criança também nas áreas externas. Nesse sentido, precisamos de professores preparados e receptivos à qualificação.

Como pontua Kramer (2005), “a educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância” (Kramer, 2005, p. 225). Em sentido semelhante, ao tratarmos da formação para atuar

com a especificidade da criança de 0 a 6 anos, Silva e Guimarães (2011, p.14) acreditam que o professor deve estar preparado para “considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil”.

Outra questão identificada nas narrativas é a de que alguns professores entrevistados chegaram a perceber a mudança, pós formação, em seus pares, nos gestores e até na escola, como identificamos nas narrativas:

Sim, porque os professores em geral eles ficavam muito em sala de aula, depois do curso, eu percebi que eles passaram a ir mais pra parte externa da escola...percebi isso, logo de imediato...percebi que a maioria começou a confeccionar mais jogos...percebi assim, que eles começaram a interagir mais nos grupos, sabe, é...começaram a trocar mais ideias, mas assim, na escola lá a gente sempre trocou... a gente sempre trabalhou muito coletivo, mas parece que tá mais intenso...eles estão muito voltados ao brincar, né?! (Entrevistado PF).

E aí vai abrindo portas a partir do momento que você mostra você tem um caminho que você vai seguir ali né aí a escola percebe também E já começa a olhar ali aquela brincadeira com uma coisa séria (risos) se eu brincar é sério (risos) (.....) (Entrevistado PG).

O professor entrevistado PF complementa também que a supervisora da escola passou a fazer orientação para que o trabalho pedagógico pudesse ser realizado também nas áreas externas. Como menciona PF, a supervisora sugere “gente não fica só no conteúdo não, vai pra área externa, e...faz um desenho de amarelinha pra os alunos, pra eles poder pular, brincar, explorar o ambiente...brinquem de faz de conta”.

O professor entrevistado PH percebe que os professores da escola onde atua procuraram desenvolver as atividades com auxílio do lúdico, como menciona na narrativa a seguir: “a escola, acho que tudo mudou assim na questão né (...) a escola vem buscando também né, está interagindo das crianças ta desenvolvendo mais a interação de uma com a outra, com uma brincadeira”. PH diz, ainda, que o professor levou “essa proposta né, eu acho que a escola ela teve uma disponibilidade em abraçar, é abraçar todo esse conhecimento”.

Já o professor entrevistado PK observou que, no ano de 2023, recebeu muitas crianças que foram à escola pela primeira vez devido ao período pandêmico vivido anteriormente.

Em razão das crianças não ficarem...“(...) enjaulados, eles tem prazer né” em vim ou estar na escola. As mães, por sua vez, comentam, “nossa, ele fica doido querendo vim pra aula dia de sábado, pergunta: hoje tem escolinha?”. Nesse contexto, PK reflete questionando

o porquê desta criança agir assim? “por quê? Porque ele gosta da escola, ele sente prazer, né, então eu vejo que eles sente prazeroso vir pra escola. (...) é uma coisa mais livre, eles vão construindo o aprendizado, então eu acho que isso, que a criança vê”. Vale ressaltar que esse trabalho de conjugar sala e área externa foi enfatizado pelo curso de aperfeiçoamento.

Pelas narrativas, notamos que os professores entrevistados perceberam que, após o curso, ocorreu mudança de postura dos seus pares, na equipe escolar e na escola, o que repercutiu na qualidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças e com os colegas de profissão, seja na elaboração de materiais lúdicos, na interação com o grupo seja na forma como enxergam o brincar. Imbernón (2010, p.44) afirma que a formação precisa oferecer “mecanismo de desaprendizagem para se voltar a aprender, de forma que aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender” e isso é equiparado ao aprender a aprender de Becker (2012) e ao sentido de ação-reflexão-ação de Freire (2017).

Nóvoa (2007, p. 15) também explicita sobre esse processo de “desaprender”, “aprender a aprender” e “reflexão-ação-reflexão” afirmando que “da mesma maneira que é difícil sair de uma prática pouco adequada para práticas significativas e que representam o saber-fazer respeitando as especificidades da criança de 0 a 5 anos, o caminho contrário é muito difícil de fazer”. O professor entrevistado PC também possui consciência disso, ao mencionar que “(...) então eu acho que é uma desconstrução realmente, de tudo que eu tinha”. Corroborando essa perspectiva, PK afirma “você tem que desconstruir aquilo que você construiu”.

Como afirma Pinto, Barreiro e Silveira (2010), “a continuidade da formação dos professores é valorizada pela população em geral, pelos profissionais da Educação, e reconhecida como uma necessidade para a melhoria da qualificação do trabalho docente”. Reforçando essa ideia, “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (Kramer, 2005, p. 224). Logo, Silva (2014) afirma que a formação continuada é uma necessidade legalizada.

Apesar de a formação continuada ser reconhecida como necessidade e regulamentada por lei, os desafios da sua oferta, mesmo quando são orientadas por um projeto de formação reflexiva, são sentidos pelos cursistas. Todos os treze professores entrevistados, em algum momento da entrevista, lamentaram a questão do curso não ter sido totalmente presencial devido à pandemia da Covid-19.

Vale ressaltar que, embora não estivesse prevista na proposta original da formação continuada, a realização de um trabalho virtual com os cursistas acabou sendo uma ferramenta de aprendizagem e de apoio para os cursistas, uma vez que eles também tiveram que usar

desse recurso para conduzir suas aulas com as crianças no período pandêmico.

Um segundo item bastante mencionado pelos professores entrevistados foi o direcionamento da formação que teve como público alvo os professores e auxiliares da Educação Infantil, conforme Convênio. Ainda foram mencionadas mais três questões pontuais, sendo que cada questão foi abordada por apenas um professor entrevistado, são eles: o horário da formação, a Educação Especial na Educação Infantil e a Educação Física na Educação Infantil, conforme mencionam os professores PD, PJ e PG, a seguir:

A única coisa que foi... que eu achei mais puxado foi a... o horário, né?! Porque a gente trabalha semana inteira, aí na sexta feira a gente já tá cansada e ficar, né...a noite...aí, eu...eu, sugeria horários, por exemplo, é...fosse no sábado, vamos supor no sábado de manhã...ou então, horário é...que não fosse a noite, porque a noite a gente já tá cansada, mexe com criança dia todo, né...aí as vezes, a gente fica com sono, num tem um bom aproveitamento, né?! Então, o horário, mudaria o horário! (Entrevistado PD).

O que eu acho que ficou muito, é...é...pincelado, foi a questão da criança especial (...) eu gostaria de ter uma...uma...um aperfeiçoamento, né, um curso mais nesse ...voltado mais nessa geração de agora, sabe? (...) Eu acho que isso precisaria pra ...pra rede, pra todo mundo! (Entrevistado PJ).

(...) seria interessante trabalhar com módulos que circundam a Educação Infantil (...) com profissionais da Educação Física (...) ter um módulo de aperfeiçoamento na Educação Física na Educação Infantil, o movimento na Educação Infantil é, foi abordado mas, acho que deveria também ser abordado de forma a parte, que a formação desses profissionais são a parte de quem se forma na Educação Infantil, você me entendeu? Eu acho que seria legal se tivesse esse gancho assim. (Entrevistado PG).

Apesar de lidarem com esses impasses, quando questionados sobre a satisfação com a formação realizada, mais uma vez a resposta dos professores entrevistados vem em tom expressivo. PH afirma: “Fiquei! Quero mais! Presencial, né! (risos)”. PG, por sua vez, argumenta que “(...) se tivesse a oportunidade de participar do módulo II meu nome seria um dos primeiros lá pra participar”. PH também faz outro comentário enfatizando que “se tivesse essa oportunidade né da gente estar vivenciando tudo né de novo só que presencial seria muito bom, muito bom mesmo!”.

Apresentamos quatro narrativas que, de certa forma, se complementam, formando um todo do narrado pelos professores entrevistados:

Eu acho que foi uma formação muito boa, que tomara que continue e tenham mais, não só pra gente que fez a primeira, mas também que dê oportunidade pras outras professoras também fazerem.(...) esse curso dá um norte bom

pra Educação Infantil assim né... , é uma formação muito boa, muito prática e é isso que a gente tá precisando, que o professor tá precisando da prática, da gente trazer a realidade da gente, que eu possa falar realmente o que está acontecendo, e aí a gente pensar sobre isso, então vamos pensar junto, né, o que que a gente pode fazer e tudo, então elas trouxeram muito pra mim foi muito marcante, eu gostei demais e tomara que continue e tenha mais! (Entrevistado PB).

Assim o curso foi muito importante para mim para mostrar que não foi um curso que doutrinou mas um curso que apresentou é... todo aparato que a gente tinha então foi muito legal, eu achei isso muito importante assim da importância da Educação Infantil na escola, dos argumentos para a gente.(...) argumentos para falar com a diretora, supervisora... eu tenho que ter esse espaço é direito das crianças eles têm que ter esse momento você entendeu então no curso mostrar afrontamento esse debate que tem na Educação Infantil .... para mim assim foi revelador e desafiador mesmo tempo entendeu. (Entrevistado PG).

Olha, pra falar a verdade eu gostei demais da formação!... Eu acho que dos poucos cursos, assim, que eu fiz, eu acho que o que eu mais aprendi, que foi o mais significativo foi realmente esse curso, porque ele teve momentos de teoria, ele teve momentos também com a prática, eu acho que isso também é importante, é ir no chão da escola, é você brincar de casinha, é você ser criança, é pensar como criança naquele momento, então acho que o curso, ele contribuiu muito, a troca de experiências foi assim, riquíssima, eu aprendi muito com outras colegas, a partir das outras experiências e vivências que elas tiveram, então eu acho que eu não mudaria nada, pelo contrário, né, infelizmente, foi a pandemia que mudou né, (risos). Mas assim, tirando disso, eu acho que foi um curso riquíssimo, não foi cansativo, né, porque eram temas tão interessantes, eram temas, igual eu gosto muito, voltados para a realidade, eram coisas, tivemos nosso momento de falar as dificuldades, as nossas angústias. Então eu acho que pensou desde o professor né, ali no início, o professor enquanto pessoa, enquanto ser humano, pra depois partir pra prática, pra realidade, então assim, acho que foi um curso realmente pensado...eu acho que ele pensou principalmente desde do educador, ali, a pessoa, o ser humano pra depois ele como formador, né, e ele enquanto educador também. Então eu acho que eu não mudaria nada! Eu acho que eu teria mais aulas práticas pra falar a verdade (risos)... (Entrevistado PC).

(...) eu gostei muito dá formação, assim...eu tinha muita coisa que eu tinha me perdido, assim, foi muito bom. Lamento, a questão de não...não ter...muitas coisas terem se perdido por causa do virtual, mas no mais, acho que as professoras conseguiram fazer de uma forma dinâmica, assim que não perdesse tanto, elas tentaram trazer o melhor... eu acho assim, poderia ser mais oferecido, né?! Oferecidos outros cursos que eu acho que é muito importante, principalmente, se querem mudar essa mentalidade da Educação Infantil, como forma, só de...ah, tem que aprender o alfabeto, tem que alfabetizar, tem que... então, eu acho que teria que ter mais cursos desses, porque...é, vai ser trabalho de formiguinha pra mudar isso (...) (Entrevistado PL).

Apesar do sentimento pesaroso nutrido pelo professores cursistas entrevistados sobre

a Pandemia da Covid-19 ter impossibilitado a realização da prática orientada na escola de forma presencial, isto é, no “chão da escola”, o curso possibilitou aos professores a oportunidade de refletirem sobre sua prática cotidiana, de trocarem experiências com seus pares e de construir novos conhecimentos a fim de aprimorarem sua *práxis*, visando cada vez mais contribuir com o desenvolvimento profissional.

Considerando as narrativas apresentadas, é possível observar que os professores cursistas entrevistados reiteram a importância de uma proposta de formação continuada ser construída a partir das necessidades apresentadas pelos próprios professores no que se refere às temáticas abordadas e às metodologias de formação a serem utilizadas. Fica explícito o sentimento de serem ouvidos em suas angústias, dificuldades, dúvidas e vivências ao longo do processo de formação continuada. Além disso, as narrativas evidenciam a importância da vivência prática durante o curso e a oportunidade da reflexão sobre a prática com os professores formadores e seus pares.

Retomando a análise dos resultados e os objetivos propostos, verificamos o quanto a formação continuada realizada por meio do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” para os professores da Educação Infantil da rede municipal de Viçosa – MG, promovido pela Secretaria Municipal de Educação desse município em parceria com o curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV e os grupos de pesquisa CIAJIFS (UFV) e LICEDH (UFJF), conseguiu atender às necessidades identificadas pelos professores cursistas, possibilitando (re)construir a identidade de Professor de Educação Infantil.

Apesar de lamentarem o não acontecimento da prática orientada presencial, em razão da pandemia da Covid-19, os professores cursistas disseram que fariam um módulo II e indicariam este curso para que outros professores e funcionários da escola participassem. No entanto, para o próximo curso, apontaram sobre a necessidade da existência de alguns conteúdos como: Educação Especial e Educação Física na Educação Infantil.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo, a formação continuada tornou-se essencial ao trabalho docente, não sendo mais coerente pensar em uma atuação reflexiva, por uma longa trajetória profissional, sem se atualizar sobre os avanços no campo da formação de professores. No que tange os conhecimentos necessários ao professor da Educação Infantil, as pesquisas mostram que há lacunas na formação inicial e apontam a formação continuada como uma necessidade e um direito, além de ser um dos fatores que contribui para a melhoria da Educação. Assim, essa pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada desenvolvida para professores de Educação Infantil pela rede municipal da cidade de Viçosa-MG por meio do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”.

De forma mais específica, buscamos: a) investigar os desafios e as perspectivas da formação continuada em Educação Infantil no município de Viçosa-MG; b) analisar a trajetória de investimento na formação continuada por parte dos professores de Educação Infantil ao longo da sua trajetória docente; c) compreender em que medida a participação no curso de formação continuada, objeto desse estudo, contribuiu (ou não) com a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil; e d) identificar a existência de mudanças nas práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil como resultado da participação no curso de formação.

Para produzirmos os resultados, entrevistamos 13 professores da Educação Infantil, concluintes da formação continuada “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”. O curso foi realizado na cidade de Viçosa-MG entre os anos de 2019 e 2021 por meio da parceria entre a SME e a UFV a fim de atender uma demanda dos professores da Educação Infantil da rede. Vale ressaltar que o cronograma organizacional da formação continuada, em razão da pandemia Covid-19, sofreu algumas modificações, o que gerou alterações de rotas e alterou as perspectivas que os cursistas tinham em relação à proposta inicial.

A pesquisa nos permitiu traçar um panorama nacional acerca da formação de professores, identificando desafios e possibilidades das diversas formas de cursos propostos em âmbito público ou privado. Estes cursos de formação são percebidos na literatura como uma formação que encobre lacunas verificadas na formação inicial na qual diversos conhecimentos específicos necessários à atuação na Educação Infantil não são encontrados. Desta forma,

diversos desafios e perspectivas marcam, de forma específica, a atuação do professor de Educação Infantil.

Para iniciarmos o apontamento desses desafios, percebemos entre os entrevistados que, no município de Viçosa, o principal desafio foi o fato da maioria dos professores possuir dupla jornada de trabalho, o que acaba comprometendo a disponibilidade de tempo para realizar formações. Essa jornada excessiva de trabalho não é uma realidade exclusiva desse município. A desvalorização da profissão professor, juntamente com a defasagem salarial da profissão, impõe aos docentes a necessidade de um segundo cargo, ocupando grande parte das horas semanais. Apesar de dificultar, essa jornada dupla de trabalho não impede que os professores se qualifiquem, uma vez que todos os professores são adeptos tanto a participar das formações continuadas propostas pelos órgãos quanto a realizar cursos por iniciativa própria.

Observamos que todos os professores entrevistados possuem como formação inicial um curso de graduação, além de uma ou mais pós-graduação *Lato Sensu* na área de atuação. Temos ainda um entrevistado com mestrado *Stricto Sensu* concluído e dois cursando. Os professores anseiam por mais cursos de formação, na mesma proposta do que foi oferecido, no sentido de dar continuidade nos estudos das temáticas que abordem as especificidades da Educação Infantil, bem como oportunizar a participação das pares e/ou equipe escolar que ainda não tiveram essa formação.

Quando analisamos especificamente o curso de aperfeiçoamento, objeto desse estudo, notamos que a participação gerou transformações na prática pedagógica desses professores. Os entrevistados modificaram a metodologia utilizada na sala de aula, aprimoraram o olhar para as especificidades da faixa etária da Educação Infantil, adquiriram segurança na realização do trabalho pedagógico, fortaleceram o diálogo e a troca de experiências com os pares e/ou equipe pedagógica, além de se empoderarem para enfrentar as resistências encontradas para colocarem em prática ações resultantes do curso frequentado.

Sobre as mudanças nas práticas pedagógicas, verificamos que os professores ressignificaram a ação cotidiana a partir dos conhecimentos construídos na formação. Como visto nas entrevistas, os professores se conscientizaram que é possível realizar a mesma atividade de diferentes formas, a fim de proporcionar à criança oportunidades de criação, de desenvolvimento da autonomia, de participação das atividades diárias, de escuta e de respeito com o outro, aspectos estes preconizados nas legislações norteadoras da Educação Infantil e que favorecerem o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa mostrou que o curso de formação continuada possibilitou aos professores uma ação-reflexão-ação que contribuiu para ressignificar a prática pedagógica. Os resultados obtidos neste estudo revelam que a junção de

alguns elementos pode tornar uma formação continuada bem-sucedida.

A formação continuada oferecida aos professores da Educação Infantil contou com formadores experientes na área e foi realizada para atender uma demanda dos docentes, conjugando teoria e prática com as trocas de experiência dos professores, sempre com enfoque na escola, *lócus* de realização do trabalho pedagógico. Assim, o curso de aperfeiçoamento proporcionou o movimento de reflexão que incidiu na mudança.

Por outro lado, todos os professores, em algum momento da entrevista, demonstraram um sentimento pesaroso em relação ao fato de não terem tido a oportunidade de vivenciar a prática orientada *in lócus*. A proposta inicial do curso mencionava que parte da formação seria realizada nas unidades escolares com modalidade em Educação Infantil. Entretanto, devido à pandemia de Covid-19, o curso de formação continuada foi adaptado e realizado somente de forma virtual. Além disso, a prática aconteceu com instrução demonstrativa na qual os formadores acompanharam os professores cursistas virtualmente na organização das aulas.

O fato desse curso ter sido oferecido quase, em sua totalidade, de forma virtual, gerou nos professores uma insatisfação, o que pode ter contribuído para um índice de evasão acima do esperado. De acordo com o convênio UFV Nº 004954/2019, esperava-se que 80% dos inscritos concluíssem o curso. No entanto, a formação foi concluída por 66% dos professores. Por outro lado, muitos professores apresentaram dificuldades com a tecnologia para oferecer as aulas virtuais. Nesse sentido, acredita-se que o fato dos professores cursistas terem um formador que os acompanhou na elaboração das aulas e no uso das tecnologias tenha proporcionado uma maior segurança no trabalho desenvolvido remotamente, uma vez que esse formador foi o suporte que os docentes precisavam naquele período pandêmico.

Alguns dos professores entrevistados citaram que seria interessante, em uma próxima oferta do curso, que seja trabalhado, de forma mais aprofundada, as questões referentes à Educação Inclusiva e à Educação Física na Educação Infantil. Apesar dos desafios encontrados na escola, os professores consideraram-se satisfeitos com a formação continuada realizada e demonstraram entusiasmo por estarem implementando as mudanças em suas práticas pedagógicas, além de observarem o mesmo acontecer com seus pares e/ou equipe escolar.

Estamos conscientes de que uma única pesquisa jamais será o suficiente para responder todas as questões surgidas a partir da temática aqui proposta. Entretanto, o presente estudo faz emergir novos questionamentos para futuras investigações, a saber: a necessidade de se investigar a relação da docência com a gestão no âmbito das práticas pedagógicas no cotidiano escolar; a necessidade de se realizar uma pesquisa cujo foco seja analisar a construção de conhecimentos baseada na troca de experiências entre os pares; e investigar como as crianças

vivenciaram as mudanças na prática do docente.

Outrossim, afirmamos que essa pesquisa respondeu integralmente o problema inicial proposto: de que modo a formação “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil - Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes” vivenciada pelos profissionais da Educação Infantil, no município de Viçosa-MG, oferecida em 2019/2021, influenciou ou tem influenciado em suas práticas nas instituições de ensino em que atuam?”. Acreditamos, ao mesmo tempo, que a formação possibilitou aos professores envolvidos vivenciarem um processo de reflexão e de empoderamento em sua prática docente e que os conhecimentos construídos nessa formação constituíram a identidade profissional desses professores e podem ser utilizados em qualquer momento da sua trajetória profissional.

Como uma das participantes do “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil - Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes”, comecei minhas indagações como professora encantada pela Educação Infantil. Concomitante ao período pandêmico, me dediquei aos estudos na especificidade da Educação Infantil e vi reacender em mim uma pequena chama da possibilidade de transformar essa experiência em pesquisa a partir da curiosidade de saber se este curso havia feito a diferença na docência dos meus pares como fez pra mim.

Decidi buscar, no mestrado em Educação da UFV, a oportunidade de realizar esta investigação e, a poucos meses de completar 30 anos dedicados à Educação, concluo o mestrado consciente de que a Educação Infantil é uma área que tem muitos desafios em termos de formação de seus profissionais a fim de assegurar o direito constitucional das crianças brasileiras de zero a cinco anos de usufruírem de uma Educação Infantil de qualidade que respeite as especificidades das crianças e o direito à infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- ANDRADE, L. P. A. **Rede Distributiva de Aprendizagem. Esquematização do subsídio educativo para a formação continuada**. 2013.
- ANDRÉ, M. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos, São Paulo, v. 19, p.35-44, 2015.
- ANTUNES, C. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ANTUNES, C. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARENDT, H. *A condição humana* 12. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ASSUNÇÃO A. A.; OLIVEIRA, D. O. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal, 1977.
- BARRETO, E. S. de S. Políticas de Formação Docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: O programa Letra e Vida**. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo Faculdade de Educação. 2011. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/publico/Tese\\_Final\\_vfr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/publico/Tese_Final_vfr.pdf). Acesso em: 30 jun. 2023.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. **Lei Federal n 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares). Acesso em: 13 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgao-colegiado/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Referenciais-Curriculares-da-Educacao-Infanti.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetro nacional de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: [https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/parametros-nacionais-de-qualidade/#google\\_vignette](https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/parametros-nacionais-de-qualidade/#google_vignette). Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004**. Dispõe sobre (A Lei nº 15.293, de 2004, estabelece as carreiras dos Profissionais de Educação Básica em Minas Gerais, incluindo requisitos de escolaridade, progressão funcional e gratificações). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/15293/2004/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução SEB/MEC nº 01, de 28 de novembro de 2014**. Estabelece as diretrizes para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 nov. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2014/resolucao-seb-mec-no-1-de-28-de-novembro-de-2014/view#:~:text=Define%20as%20despesas%20permitidas%20com,meses%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11 - Revista Educação & Sociedade, ano 23, n. 79, p.257-272, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

CANDAU, V. M. F. **Rumo a uma nova Didática**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, V. M. F. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis:

Voices, 1997, p.51-68.

CANAU, V. M. F. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2007. p. 139-152.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Relatos de Pesquisa, n. 41, p. 68-68, 2018. Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CARRARO, M. R. S. *A formação continuada de professores no município de Comodoro: Impactos do programa A União Faz a Vida na prática docente*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2925/2/M%C3%A1rciaReginaSimpioniCarraroDissertacao2021.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 1ª edição, São Paulo: Gente, 2001.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. **Anais**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

COSTA, R. J. **Formação continuada de professores e qualidade na educação no 3 ciclo do ensino fundamental da rede de educação de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1223>. Acesso em: 05 mar. 2023.

DUARTE, L. C. **Formação continuada: Professores da educação infantil de Catalão – GO**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. 2013. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Luciana.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Luciana.pdf). Acesso em: 07 maio 2023.

FARIAS, M. G. R. *Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Elaine B. Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza H. da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FRANÇA, P. **A Formação Continuada e a Sua Importância para Manter o Corpo Docente Atualizado**. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: BORGES, A. S. et al. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública.** São Paulo: FDE, Série Ideias, n. 16, p. 69-77, 1992.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: Estudos & Pesquisas Educacionais, no 1, São Paulo, Fundação Victor Civita, 2010a, pp. 95-138.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31,n.113,p.1355-1379,out.-dez.2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n 2, p.248-275, dez., 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/297/28>. Acesso em: 2 de jan. 2023.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: Unesco, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** Coleção Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São

Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 A 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797 a 818, out. 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.131, p. 423—454, maio de 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200010>. Acesso em: 05 Jan. 2023.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, p.117-132, 2002.

KRAMER, S. Formação de educadores: as práticas e as especificidades. In: **Formação e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-110.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**, v.36, p. 3-20, 1995.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspects. 2000.

MENDES, R. P. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso. 2013.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.383, de 6 de julho de 2023**. Dispõe sobre o reajuste dos valores de vencimento das carreiras, dos cargos de provimento em comissão e das gratificações de função do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo de que trata a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=24383&comp=&ano=2023>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, F. C., **Formação de Professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada**. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9497>. Acesso em: 07 jan. 2023.

NEVES, N. V. G. **Tomada de Consciência sobre a prática docente e a formação inicial na educação infantil: com a voz, as professoras licenciadas em educação infantil na UFV**. Tese de doutorado em Educação. UFJF. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote Ltda, Lisboa – Portugal, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote Ltda, Lisboa – Portugal, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Nova escola, São Paulo, ano 142, mai. 2001, p. 23. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacaoantonio-novoa>. Acesso em: 25 ago. 2023.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p.139-158.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019a.

NOVOA, A. Doutor em Educação e reitor da Universidade de Lisboa, Entrevista dada ao Programa Salto para o Futuro. Setembro, 2001. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview?idInterview=8283>. Acesso em: 06 mar. 2023.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Lisboa – Portugal, n. 350. P. 203-218, Set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 08 mar. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de**

**Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>. Acesso em: 15 maio 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**, 2.ed.Petrópolis:Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Z. de M. R. S.de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário na formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

PAGANINI, E. L. **Superando (in) seguranças no início de carreira docente**. IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul-RS, 2012.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, A. P. P. **Ensino Médio – Curso Normal: Desafios e Perspectivas Do Estágio Curricular para Formação Docente**. UFFS: PPGE, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3858/1/PINHEIRO.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação Continuada de Professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v.7, n.1, 1-14, 2010.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.(orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012, p.47-60.

RIBEIRO, D. M. A. **Contribuição da formação continuada de professores no contexto do pacto nacional pela idade certa - PNAIC**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5426/1/Contribui%0c3%a7%0c3%b5es%20da%20f%0rma%0c3%a7%0c3%a3o%20continuada%20de%20professores%20alfabetizadores%20no%20con%20texto%20do%20Pacto%20Nacional%20pela%20Idade%20Certa%20%e2%80%93%20PNAIC.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RIGO, J. da S.; HERNECK, H. R. Necessidades Formativas e Formação Continuada: Um Estudo a partir do Cotidiano da Escola. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23,p. 30-50, n. 38, jan./jul. 2018.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2008. v. 01.

SANTOS, A. C. dos. **Formação Continuada Exitosa: efeitos no desenvolvimento profissional docente**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/5605/1/Ana%20Claudia%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 7 set. 2023.

SAVIANI, D. Pedagogia: espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006> Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/375/379>. Acesso em: 04 set. 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.31, p.208-210, SET, 2008. 275p. (Coleção Memória da Educação).

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. Resolução SEPLAG nº 067, de 18 de outubro de 2010. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=165125&marc=> Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA, E. S. P. C. **Formação continuada de professores da educação básica: implicações para a prática pedagógica docente**. 2016. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2016.

SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G; BORDAS, M.A.G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, Novembro de 2019.

SILVA, A. M. A Relevância da Formação Continuada do Professor de Educação Infantil para uma Prática Reflexiva. Artigo. 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20\(A\)%20PROFESSOR%20\(A\)%20DE.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20(A)%20PROFESSOR%20(A)%20DE.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, e68301. Novembro de 2019.

SILVA, F. C. F. **A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1099/1/FERNANDA%20COSTA%20FAGUNDES%20SILVA.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

SILVA, M. de J. A. e. Formação continuada de professores da educação infantil: diferentes paradigmas e a pedagogia crítica. **EDUCERE-XIII Congresso Nacional de Educação**. ISSN 2176-1396. 2017.

SILVA, F. C. F.; GUIMARÃES, M. C. M. **O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar**. 2011. Disponível em: [http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM[1].pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

SILVA, F. C. F. **A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na Educação Infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1099/1/FERNANDA%20COSTA%20FAGUNDES%20SILVA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, R. M. S. N. da. **Diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2019. Disponível em: <https://dspace.uniube.br:8443/bitstream/123456789/2243/1/RAFAELA%20MARIANE%20SOUZA%20NUNES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SIMÃO, D. C. **O impacto da formação continuada de professores nas escolas com bom desempenho em matemática: o caso da rede escolar SESI-SP.** Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10913/1/Dimas%20Cassio%20Simao.pdf> Acesso em: 24 set. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TIRIBA, L. **As crianças da natureza.** Brasília: MEC, 2010.

UJIE, N. T. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS.** Tese (Doutorado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4979/1/formacacontinuadaprofessoresenfoquets.pdf> Acesso em: 13 abr. 2023.

VASCONCELLOS, C. dos S.. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VAZ, B. R. G. O processo de trabalho docente no contexto das políticas públicas educacionais para formação docente em educação a distância: precarização. **Anais | VI Encontro Humanístico Multidisciplinar – EHM e V Congresso Latino Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares – CLAEHM.** Novembro, 2020.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid, 1984. p. 39-68.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: Review of Educational Research Summer, v. 54, n. 2, 1984, p. 143-178. In: SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial, **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, nº 08, Dez. 2009/ISSN 1980-5950. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04PDF>. Acessado em: 23 abr. 2023.

VERSARI, Z. C. **O trabalho coletivo na escola. 2007 a.** Disponível em:  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_zelia\\_coral.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_zelia_coral.pdf)  
Acesso em: 20 out. 2023.

VIÇOSA. **Portaria nº 05, de 20 de setembro de 2017.** Institui a Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico e Currículo da Educação Infantil no Município de Viçosa- MG.

VIÇOSA. **Processo UFV nº 004954, de 04 de outubro de 2019.** Contratação de Prestação de Serviços Nº 204/2019. Prefeitura Municipal de Viçosa – MG.

VIÇOSA. **Lei nº 3.003/2023.** Dispõe sobre a alteração dos artigos da **Lei Nº 1.368**, de 08 de setembro de 1999, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Viçosa – MG.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Projeto de Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada na rede municipal de Viçosa/MG.

**Pesquisadora responsável:** Lenice Lima Miranda

**Orientador:** Prof. Dr. Anderson da Cunha Baía

O (A) participante \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada na rede municipal de Viçosa/MG.

Nesta pesquisa, pretendemos analisar a formação continuada desenvolvida para professores de Educação Infantil pela rede municipal da cidade de Viçosa–MG, por meio do *Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente*, em relação à prática docente de um grupo de professores atuante na rede. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.**

A fim de responder os objetivos do trabalho, a investigação consistirá na realização de entrevistas semi- estruturadas com os professores concluintes da formação continuada e atuantes na educação infantil em 2023 nas escolas municipais e Centro Municipais de Educação Infantil de Viçosa – Minas Gerais. De forma voluntaria responderão a questões a

formação profissional inicial e continuada, sobre o curso de formação e sobre a contribuição , desafios da implantação dos conhecimentos adquiridos no mesmo na sala de aula de atuação. A entrevista tem o tempo estimado de 30 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em o participante se sentir mal ou ofendido em alguma pergunta realizada. A pesquisa contribuirá para o participante à medida que proporciona um momento de reflexividade a respeito do processo formativo para a docência na Educação Infantil. Assim sendo o momento da pesquisa pode ser benéfico ao participante, por causar um exercício de se pensar nos conhecimentos adquiridos na formação e sua postura diante da prática docente, caminhos que possam ser importantes na construção ou inovação da prática.

O participante será informado que a entrevista será gravada e transcrita a autorização será mediante a assinatura desse termo de consentimento. O participante terá sua identidade resguardada, pois a pesquisa usará nomes fictícios para a identificação do participante para o caso de citação de trechos da entrevista.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no “Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa” e a outra será fornecida ao Sr.(a)

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador

responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada na rede municipal de Viçosa/MG”. “de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Lenice Lima Miranda

Endereço: Rua da Fartura, 180 – Centro – São Miguel do Anta – MG. Telefone: (31) 99922-6004

Email: lenice.miranda@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

Cep: CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316 Email: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_

**Assinatura do Participante**

\_\_\_\_\_

**Assinatura da Pesquisadora**

## Apêndice B - Roteiro da Entrevista

### PRÉVIA DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado às professoras das escolas municipais de educação infantil, *sujeitos* da pesquisa, do município de Viçosa – MG que participaram da formação: “*Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil - Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes.*”

#### 1- CONHECENDO O ENTREVISTADO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Filhos: ( ) sim ( ) não Quantos? \_\_\_\_\_

Escolarização dos pais: \_\_\_\_\_

#### 1.1- Qual o seu grau de formação acadêmica?

( ) Ensino médio

( ) Normal em nível médio - Conclusão \_\_\_\_\_

( ) Graduação (Presencial/semi ou EAD)/ instituição - ( ) cursando ( ) concluída  
\_\_\_\_\_

( ) Especialização/instituição. \_\_\_\_\_

( ) Mestrado (área)/ instituição. \_\_\_\_\_

#### 1.2 - Situação funcional:

( ) Efetiva ( ) Contratada

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ Média salarial: \_\_\_\_\_

#### 1.3 - Tempo de atuação:

( ) Educação ( ) Educação Infantil

Temas	Perguntas	Orientações
2- FORMAÇÃO INICIAL	<p>2.1- Fale um pouco da sua formação. (Ensino médio ou graduação). Porque você escolheu ser professora? Seu envolvimento com essa escolha</p> <p>2.2- Teve algum professor ou disciplina que influenciou na sua formação profissional? Fale um pouco sobre isso</p> <p>2.3- Quais foram as facilidades e dificuldades no início da carreira em relação ao trabalho de sala de aula.</p> <p>2.4- Você tem dificuldades hoje? Quais? Por quê? O que lhe ajuda no dia-a-dia a superar essas dificuldades?</p>	<p>Investigar</p> <p>As influências na vida profissional;</p> <p>Identificar porque se tornou professor.</p> <p>A licenciatura o preparou para o ofício de professor.</p> <p>Visão de estudante e de profissional, a realidade da sala de aula para professor iniciante.</p> <p>O que, quem, como, superou as dificuldades iniciais.</p>
3- FORMAÇÃO CONTINUA DA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	<p>3.1- No decorrer de sua trajetória profissional, provavelmente, você participou de formações continuadas através do Município, Estado e Governo Federal; Como as avaliam? Houve dificuldade para participar</p> <p>3.2- Informe algumas das formações que realizou, foi por iniciativa própria ou oferecida pelo poder público</p> <p>3.3- Você faz parte do rol de profissionais que buscam formação continuada por iniciativa própria? Por quê?</p> <p>3.4- Em sua opinião, qual a</p>	<p>Verificar</p> <p>O interesse/ conscientização/necessidade do professor em buscar ou participar de F.C.</p> <p>Visão do professor sobre formação continuada e algum diferencial na FC da Educação Infantil</p> <p>O que e a quem o professor recorre para superar os dificuldades/desafios na</p>

	<p>característica imprescindível numa Formação Continuada para que ela possa contribuir para a melhoria da prática docente.</p> <p>3.5- Ao longo da prática docente você tem encontrado dificuldade(s)/ desafio(s). Formas usadas para superá- los.</p> <p>3.6- Observa-se algumas características num “ bom” professor. Você se percebe com essas ou algumas dessas características. Comente sobre e como as adquiriu.</p>	<p>trajetória docente.</p> <p>A percepção e movimento que o professor faz ou tem feito no processo de se tornar professor. Influências profissionais.</p>
<p>4- IMPACTOS DESTA FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	<p>4.1- O que você tem a comentar sobre a formação continuada de educação infantil que participou. Você modificaria algo.</p> <p>4.2- Houve influência da formação continuada na sua prática docente? Foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos na Formação na sua sala de aula? O que você não fazia e passou a fazer ou aprimorou pós formação</p> <p>4.3- A Formação Continuada trouxe algumas mudanças para o professor, o aluno, a escola? Você ficou satisfeita com essa formação. Fale sobre.</p>	<p>Verificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que o professor pensa sobre a FC que participou, se ele concordou com o formato, se precisa ser modificada em que e por que.</li> <li>- Se a FC teve ou não algum impacto na prática pedagógica. Desafios da aplicação. E o movimento de reflexão mudança/ aprimoramento da prática do professor.</li> </ul> <p>O resultado alcançado com a F.C. a nível do aluno, do profissional e da instituição.</p>

### Apêndice C - Quadro de Formadores

FORMADOR	FORMAÇÃO	VÍNCULO PROFISSIONAL
01 - Maria de Lourdes Mattos Barreto	Bacharela e Licenciada em Economia Doméstica; Doutora em Educação pela UNICAMP.	Profª do Curso de Licenciatura de Educação Infantil – UFV; Líder do Grupo de pesquisa- Contextos da Infância, adolescência e Juventude e suas inter-relações na Família e Sociedade- CIAJIFS/UFV
02- Núbia Aparecida Schaper Santos	Bacharel em Psicologia ..... Doutora em Educação pela UERJ	Profª do Curso de Pedagogia da UFJF; Profª e orientadora do Programa de Pós –graduação em Educação da UFJF e líder grupo de pesquisa - Linguagem, infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH/UFJF
03- Profª Naise Valéria Guimarães Neves	Bacharela e Licenciada em Economia Doméstica; Doutoranda em Educação pela UFJF	Membro dos grupos de pesquisa – Linguagem, infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH/UFJF e do Contextos da Infância, adolescência e Juventude e suas inter-relações; Professora do curso de Licenciatura em Educação Infantil da UFV, afastada para doutoramento na UFJF/Programa de Pós-graduação em Educação, sob orientação da Profª Drª Núbia Aparecida Schaper Santos
04 – Lílian Perdigão Caixêta Reis	Graduação em Psicologia.PUC Doutorado em Psicologia. UFBA.	Profª do Departamento de Educação da UFV; vice líder do Grupo de pesquisa- Contextos da Infância, adolescência e Juventude e suas inter-relações na Família e Sociedade- CIAJIFS/UFV
05 - Priscila Daniele Ladeira	Graduação em Educação Infantil. UFV Mestrado em Educação. UFV	Professora EBTT no LDH
06 - Laísa Medina Silva	Graduação em Educação Infantil. UFV	Coordenadora Pedagógica do LDI

07-Sarah Menezes Rocha	Graduação em Pedagogia. UFV	Educadora Infantil LDH/LDI
08 - Vanilda de Paiva Bastos	Graduação em Educação Infantil. UFV	Técnica em Assuntos Educacionais do curso de Licenciatura em EI
09 - Fernanda Miquelão Ribeiro	Graduação em Economia Doméstica- UFV Mestrado em Economia Doméstica. UFV	Professora EBTT no LDH
10- Rita de Cássia de Freitas Coelho	Graduação em Ciências Sociais, pela instituição Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais  Belo Horizonte  1968 a 1974.	Consultora no CAED/UFJF Analista de Avaliação na área da Educação Infantil, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora   2017 a 2021.
11- Nelimar Ribeiro de Castro	Graduação em Psicologia. Doutorado em Psicologia - USF.	Psicólogo
12- Sandrelena da Silva Monteiro	Graduação em Pedagogia - UFJF Doutorado em Educação - UFJF.	Profª do Curso de Pedagogia da UFJF; Profª e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e líder do Grupo de Pesquisa Acolhem.
13- Márcia Onisia da Silva	Graduação em Economia Doméstica. UFV	Profª do Curso de Licenciatura de Educação Infantil – UFV

	Mestrado em Economia Doméstica. UFV	
14- Kamilla Botelho de Oliveira	Graduação em Educação Infantil - UFV	Técnica em Assuntos Educacionais do curso de Licenciatura em EI
15 - Nayara Macedo de Lima	Graduação em Educação Infantil - UFV	Profª do Curso de Licenciatura de Educação Infantil – UFV
16 - Verônica Aparecida da Silva	Graduação em Educação Infantil - UFV	Educadora Infantil LDH/LDI
17 - Lea Velocina Vargas Tiriba	Graduação em Comunicação. UFRJ. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio,	Professora Associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO),
18 - Tamires Cristina dos Reis Carlos Alvim	Graduação em Pedagogia. Faculdade Metodista Granbery, FMG	Mestranda em Educação UFJF; Membro dos grupos de pesquisa – Linguagem, infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH/UFJF
19 - Maria Carmem Silveira Barbosa	Graduação em Pedagogia UFRGS Doutorado em Educação. UNICAMP, Pós-Doutorado. Universitat de Vic, UVIC, Espanha.	Professora titular - UFRGS.
20 - Ana Clara	Licencianda em	Estagiária do curso de Aperfeiçoamento em Docência na

Ramos Corrêa	Educação pela UFV	Educação Infantil: Práticas, Propostas Pedagógicas e Identidade Docente
21 - Daiane do Nascimento Bicalho	Licencianda em Educação pela UFV	Estagiária do curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: Práticas, Propostas Pedagógicas e Identidade Docente
22 - Deborah Moreira Lordelo	Licencianda em Educação pela UFV	Estagiária do curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: Práticas, Propostas Pedagógicas e Identidade Docente
23 - Fernanda Arlinda Ferreira	Licencianda em Educação pela UFV	Estagiária do curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: Práticas, Propostas Pedagógicas e Identidade Docente
24 - Naone Joana Nogueira Cunha	Licencianda em Educação pela UFV	Estagiária do curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: Práticas, Propostas Pedagógicas e Identidade Docente

Elaborado pela autora.