

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TAWANA DOMENEGHI ORLANDI TOSTA**

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: O QUE REVELAM AS  
TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO**

**SÃO CARLOS**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TAWANA DOMENEGHI ORLANDI TOSTA**

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: O QUE REVELAM AS  
TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Formação de professores e outros agentes educacionais da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de mestre em Educação.**

***Orientação: Ana Paula Gestoso de Souza.***

**SÃO CARLOS**

**2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tawana Domeneghi Orlandi Tosta, realizada em 28/02/2019.

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza  
UFSCar

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato  
UFSCar

Profa. Dra. Emilia Freitas do Lima  
UFSCar

Profa. Dra. Rosana Maria Martins  
UFMT

*Tua caminhada ainda não terminou  
A realidade te acolhe  
dizendo que pela frente  
o horizonte da vida necessita  
de tuas palavras  
e do teu silêncio.  
Se amanhã sentires saudades,  
lembra-te da fantasia e  
sonha com tua próxima vitória.*

*Vitória que todas as armas do mundo  
jamaís conseguirão obter,  
porque é uma vitória que surge da paz  
e não do ressentimento.  
É certo que irás encontrar situações  
tempestuosas novamente,  
mas haverá de ver sempre  
o lado bom da chuva que cai  
e não a faceta do raio que destrói.  
Tu és jovem.*

*Atender a quem te chama é belo,  
lutar por quem te rejeita  
é quase chegar à perfeição.  
A juventude precisa de sonhos  
e se nutrir de lembranças,  
assim como o leito dos rios  
precisa da água que rola  
e o coração necessita de afeto.*

*Não faças do amanhã  
o sinónimo de nunca,  
nem o ontem te seja o mesmo  
que nunca mais.  
Teus passos ficaram.  
Olhes para trás, mas vá em frente  
pois há muitos que precisam  
que chegues para poderem seguir-te.*

**Charles Chaplin**

Agradeço,

A Deus pela vida, proteção, por ser minha luz.

À minha mãe (em memória) por me dar asas para voar.

À minha vó (em memória) por ser minha inspiração.

Aos meus filhos Theodoro e Francisco por serem meu chão.

Às professoras que participaram da pesquisa, por me permitirem conhecer suas histórias.

Às professoras e professores do PPGE por me apresentarem um novo mundo.

Às colegas do grupo EDIPIC por serem presentes, mesmo estando distante.

Às queridas Jéssica, Yuna e Paula pela leitura atenta e contribuições.

À minha orientadora por conseguir lidar com minhas inquietações e limitações.

Às professoras Emília, Rosa e Rosana por aceitarem participar das bancas e pelas valiosas contribuições.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre a aprendizagem da docência de professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Ribeirão Preto (SP). Neste processo investigativo, buscou: Conhecer e analisar a trajetória de vida, de formação e profissional das professoras que atuam na Educação Infantil; Identificar e analisar as concepções de formação continuada que as professoras possuem e as demandas formativas manifestas. Como aporte teórico baseia-se no conceito de desenvolvimento profissional, que compreende a aprendizagem da docência como um processo contínuo, que se estende desde as experiências como aluno, até a formação inicial e continuada. Compreende-se também que a educação infantil possui especificidades e que estas precisam ser reconhecidas e consideradas nas propostas formativas para a docência. Trata-se de uma investigação qualitativa em uma perspectiva biográfica de histórias de vida. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido em uma escola municipal de educação infantil na cidade de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo. Para isso, foi aplicado um questionário com questões abertas para as professoras da unidade e posteriormente três professoras foram entrevistadas. Os dados coletados nos levaram a construção de três eixos de análise: Experiências como aluna e escolha da docência; Formação profissional e início da docência; Concepções e demandas formativas manifestas. Após análise dos dados verificou-se que a aprendizagem da docência na educação infantil das professoras participantes corrobora com a literatura da área de formação de professores. Observou-se que elas aprenderam a ser professoras por meio de experiências pessoais e profissionais vividas como alunas, como mães; espelhando-se ou não em seus professores; nos cursos de formação inicial; observando e trocando experiências com outros professores, com as crianças; em palestras e cursos presenciais e à distância, em oficinas em tantas outras vivências. Identificamos que algumas demandas formativas manifestas são: cursos que aliem teoria e prática; parcerias com outros profissionais; temas específicos da educação infantil, como cuidar e brincar; formação voltada para a necessidade de cada escola; pausas, “respiros” pedagógicos; congressos e feiras pedagógicas; divulgação de práticas exitosas; discussão das dificuldades em grupos; autonomia para escolher o que irá estudar; formação pedagógica de outros profissionais que trabalham na escola; trocas de experiência entre pares. Oxalá esse texto possa inspirar outras professoras de educação infantil a continuar seus estudos, o que será imprescindível em tempos de retrocessos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da docência. Educação Infantil. Formação de professores.

## ABSTRACT

The goal of this research is to investigate how the learning of teaching of teachers who work in the Childhood Education of municipal network of Ribeirão Preto, Brazil, occurs. This investigative process sought: To know and analyze the life, education and professional trajectory of teachers who work in the Childhood Education; Identify and analyze the conceptions of continuing education that the teachers have and the formative demands manifested by the teachers. As a theoretical contribution, it is based on the concept of professional development, which includes teaching as a continuous process, which extends from student experiences to initial and continuing education. It is also understood that the childhood education has specificities that need to be recognized and considered in the formative proposals for teaching. This is a qualitative research from a biographical perspective of life histories. This research was carried out in a municipal school of childhood education in the city of Ribeirão Preto, Brazil. In this scenario, a questionnaire was applied with open questions to the teachers of the unit and subsequently three teachers were interviewed. The data collected allowed the construction of three axes of analysis: Student's experiences and teaching career choice; Professional education and beginning of teaching; Conceptions and formative demands manifested by the teachers. After analyzing the data, it was verified that the learning of teaching in the Childhood Education of the participating teachers corroborates with the literature of the area of teacher education. It was observed that they learned how to be a teacher through personal and professional experiences lived as students, as mothers; mirroring or not their teachers; in initial education courses; observing and exchanging experiences with other teachers, with children; in lectures and distance learning courses, in workshops, in many other experiences. However, the conceptions of formation and the formative demands manifested by the teachers are in historical mismatch with the academic production. We identify that some formative demands manifested by the teachers are: courses that combine theory and practice; partnerships with other professionals; specific themes of childhood education, like caring for and playing; formation geared to the needs of each school; pauses, "breaths"; congresses and pedagogical fairs; dissemination of successful practices; group discussion of difficulties; autonomy to choose what to study; pedagogical education for other professionals working in the school; exchanges of experience between peers. May this text inspire other childhood educators to continue their studies, which will be essential in times of setbacks.

**Keywords:** Learning Teaching. Childhood Education. Teacher Education.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Síntese das fases, ciclos ou etapas da carreira docente	43
Quadro 2- Etapas da carreira (GONÇALVES, 2002, p.163) e quantidade de professoras	62

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Percentual de docentes de <b>pré-escolas</b> com formação em nível superior no município de Ribeirão Preto (2007 a 2014)	55
Tabela 2 – Percentual de docentes de <b>creche</b> com formação em nível superior no município de Ribeirão Preto (2007 a 2014)	55

**LISTA DE SIGLAS**

CAPE	Centro de Apoio Popular Estudantil
USP	Universidade de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CEI	Centro de Educação Infantil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
TDC	Trabalho Docente Coletivo
SME	Secretaria Municipal de Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
EaD	Ensino à distância
DNE	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da
Educação	
PNE	Plano Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BM	Banco Mundial
RCNEI	Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
CAAF	Centro de Avaliação, Acompanhamento e Formação
PI	Professor I
PII	Professor II
EC	Enriquecimento Curricular
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 MINHA TRAJETÓRIA	15
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	19
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
2.3 APRENDIZAGEM E CARREIRA DOCENTE	42
3 CAMINHO METODOLÓGICO	50
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	50
3.2 PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RIBEIRÃO PRETO	54
3.3 CONTEXTO DE ATUAÇÃO DAS PARTICIPANTES	62
3.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR	62
3.5 CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS	65
4 APRENDIZAGENS DAS PROFESSORAS EM ANÁLISE	68
4.1 APRENDENDO A SER PROFESSORA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
4.1.1 ESCOLHA PROFISSIONAL	68
4.1.2 FORMAÇÃO INICIAL	70
4.1.3 ANOS INICIAIS DA DOCÊNCIA	73
4.1.4 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	74
4.1.5 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	69
4.1.6 DEMANDAS FORMATIVAS MANIFESTAS	78
4.2 HISTÓRIAS DE VIDA: TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	81
4.2.1 TRAJETÓRIA DE ELISABETE	83
4.2.2 TRAJETÓRIA DE DÉBORA	82
4.2.3 TRAJETÓRIA DE LUIZA	91
4.3 ASPECTOS REVELADOS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

## APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 106

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 108

## ANEXO

ANEXO 1- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) RIBEIRÃO PRETO/2015 110

## 1 INTRODUÇÃO

*Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 17)*

A introdução será dividida em duas seções. Na primeira seção narrarei minha trajetória pessoal e profissional. Na segunda, apresentarei a pesquisa em si, o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos<sup>1</sup>.

Feche os olhos e imagine a seguinte cena: Você está diante de um mar, há uma imensidão azul pela frente, não dá para ver onde termina. Você é convidado a entrar em um navio, mas não tem a menor ideia para onde vai. Sente medo e muitos pensamentos passam por sua cabeça, mas também se sente empolgado com a ideia de viver uma aventura. Convido você a entrar nesse navio comigo, talvez no caminho você se canse, talvez se perca ou se encontre, talvez se inspire, o que vai acontecer não sabemos, mas o melhor não é o destino e sim o caminho.

### 1.1 Minha trajetória

Tenho ótimas lembranças do Parque Municipal, na cidade de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. A escola era pequena, tinha poucas salas e uma área verde pequena, onde ficavam os brinquedos. Tinha um refeitório grande, onde fazíamos o lanche, nesse espaço também aconteciam as apresentações de fim de ano e datas comemorativas. Eu era muito tímida e não falava muito. No último ano, minha professora Tizuko deu para cada aluno um livro com uma dedicatória, eu amava meu livro, tanto que o guardei por muitos anos.

Eu e meu irmão fizemos a primeira e segunda série em uma escola estadual bastante conhecida em Ribeirão Preto, porém na terceira série nós fomos separados por uma mudança na organização das escolas estaduais. Nas escolas estaduais que estudei a disciplina era muito rígida. O sinal tocava bem alto no início, trocas de aula e fim do período. Toda semana cantávamos o hino nacional e o hino da cidade, com as mãos no peito. Lembro-me que gostava muito da escola, nunca queria ir embora. Observava as

---

<sup>1</sup> Na introdução e na conclusão adotamos a primeira pessoa do singular por se tratar de reflexões individuais. A partir da seção 1.2 adotamos terceira pessoa, uma vez que se referem à pesquisa em si.

professoras, como se comportavam, como se relacionavam com os alunos, como ensinavam. Nesta época, comecei a aprender, mesmo que de forma inconsciente e sem muita reflexão, o que é ser professor, o que é a escola, o que é o ensino, formando algumas concepções de educação.

Por muitos anos moramos com minha avó. Ela foi recreacionista, professora de matemática e diretora de escola. Aposentou-se para ajudar minha mãe e minha tia a cuidar dos netos. Ela nos ensinava matemática com músicas que inventava sobre tabuada, usava palitos e feijões para nos ensinar a contar. Era criativa e muito paciente, porém muito rígida. Acho que foi minha inspiração, mesmo que inconsciente, na escolha da profissão. Dos 11 aos 17 anos vivi momentos marcantes, as primeiras paixões, professores carrascos e professores inspiradores, passeios com a escola, gincanas intercalasses, *brincas*, festas juninas e, aos poucos, minha timidez foi se transformando em intrepidez, característica da adolescência.

Quando finalizei o ensino médio, já no período noturno, pois trabalhava durante o dia, soube de um cursinho pré-vestibular que funcionava no centro da cidade e me inscrevi. Sempre gostei de estudar, porém sabia que não tinha conhecimentos necessários para passar no vestibular das universidades públicas e na época a universidade privada não cabia nas condições financeiras da minha família.

O processo seletivo para ingressar no cursinho popular Centro de Apoio Popular Estudantil (CAPE) era uma prova com 50 questões e análise socioeconômica. O cursinho foi um *divisor de águas* em minha vida. Lá aprendi a exercer minha cidadania. Tínhamos assembleias e reivindicávamos a participação dos alunos nas decisões. Aprendi a expor e defender minhas ideias. Aprendi que havia professores conservadores e progressistas. Tive excelentes professores. Professores voluntários, em geral formados na Universidade de São Paulo (USP). Disciplinas como Física, Química, Matemática, Literatura nunca foram tão interessantes. Minha escolha para o vestibular foi Pedagogia e fui aprovada na UNESP- Campus de Marília.

Os quatro anos na Faculdade foram intensos. Participei do movimento estudantil, através do Centro Acadêmico (CA) de Pedagogia. Manifestações, passeatas, greves, ocupações faziam parte da minha rotina. Como membro do CA participei como representante discente das discussões e decisões sobre a reestruturação dos cursos de Pedagogia. Essa experiência foi enriquecedora, pois tive a oportunidade de conhecer a organização de outros cursos de Pedagogia.

No ano que entrei (2005), o curso de Pedagogia ainda não havia sido reestruturado, por isso o curso era composto por três anos de matriz comum e um ano de habilitação. Como optei por Administração Escolar, não tive nenhuma disciplina voltada para a Educação Infantil, o que fez muita falta em muita formação quando fui nomeada Professor I na Prefeitura de Ribeirão Preto, em 2012.

Em 2010 passei num processo seletivo na prefeitura de Ribeirão Preto. Comecei a dar aulas para turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como professora contratada em caráter emergencial tive experiências em quase todos os anos, inclusive na EJA. A experiência mais marcante foi uma turma de 4º ano que acompanhei por dois anos. Na escola tinha autonomia para desenvolver o trabalho pedagógico, por isso optei por trabalhar os conteúdos das disciplinas por meio de temas interdisciplinares. No início de cada trimestre, coletivamente, elegíamos alguns temas de interesse da classe e a partir desses temas incluíamos os conteúdos. Usávamos o livro didático como fonte de pesquisa e trabalhávamos em grupos. Fizemos alguns projetos interessantes sobre poemas e outro sobre piadas. No último ano fizemos uma maquete do bairro, identificando os principais problemas, o que resultou numa visita a Câmara Municipal e uma matéria no jornal.

Lembro-me que o pior lugar da escola era a sala dos professores, muitas vezes fazia meu intervalo no pátio com os alunos, o que a propósito eles amavam. Eu achava a sala dos professores um ambiente muito hostil. Os eternos 20 minutos eram usados, na maioria das vezes, para falar mal dos alunos.

Nos primeiros anos de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, observava a prática de alguns colegas, no entanto, não tínhamos muitos momentos de trocas. Quem me orientava era a coordenadora pedagógica, mas sempre individualmente, durante as aulas de Educação Física.

Em julho de 2012 fui nomeada professor I na rede municipal de Ribeirão Preto, assumi uma turma de maternal em um Centro de Educação Infantil (CEI). Sentia-me perdida e muito frustrada, pois a maior parte da minha rotina era acompanhar o sono das crianças, dar o lanche, dar banho e prepará-las para ir embora. As poucas tentativas pedagógicas que tinham eram sempre exaustivas e decepcionantes.

No fim do ano pedi remoção para uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), permaneci por cinco anos. Iniciamos na escola onze professoras e a diretora. A escola estava no fim de uma reforma, que durou três anos. As outras professoras que já estavam na escola eram experientes e estavam lá há muito tempo. Nas EMEIs trabalham

duas categorias de professoras devido ao Estatuto do Magistério Municipal de Ribeirão Preto (Lei Complementar nº2524/2012), Professoras I (PI) podem pegar somente classes de maternal (crianças com até 03 anos incompletos) e Professoras II (PII) podem pegar classes de Etapa I e II (crianças com até 05 anos incompletos).

Quando chegamos muitas Professoras II consideravam que o único objetivo do Maternal era brincar e que nós deveríamos apenas olhar as crianças para que não acontecesse nenhum acidente grave. Porém, mesmo com essa concepção, me chamava atenção uma Professora II que colocava as crianças dentro do parque de areia, sentava do lado de fora, colocava as pernas para cima, óculos de sol e fones de ouvido e ali ficava praticamente o período todo.

Como a maioria de nós, iniciantes, tínhamos pouca ou nenhuma experiência com Educação Infantil, começamos a ler os documentos, resoluções, referenciais do Ministério da Educação (MEC). Essas leituras e discussões eram feitas nos horários de TDC (Trabalho Docente Coletivo) que para nós, PI eram 50 minutos todos os dias, após o término das aulas. Usávamos esses encontros para trocar experiências e discutir coletivamente como resolver situações complexas. Hoje vejo que constituímos ali uma comunidade de aprendizagem.

Trocávamos muitas experiências e as colegas me procuravam para ajudá-las, especialmente em situações de conflito. Aos poucos fomos estabelecendo uma relação de confiança e reciprocidade. Começamos a experimentar algumas mudanças. Entrávamos no parque de areia com as crianças, andávamos lado a lado, sem filas, fazíamos projetos e atividades de investigação sobre os insetos, sobre o lixo, sobre as plantas. Aos poucos nosso trabalho passou a ser reconhecido pelas colegas, passamos a ser respeitadas e tratadas como professoras.

Durante os anos em que estive na escola, o que mais me incomodava era o TDC escola que acontecia uma vez por mês, sempre achei que esse momento era muito mal aproveitado. Quantas aprendizagens poderiam ser socializadas ali. Mas infelizmente todos tinham pressa em terminar, pois estavam cansadas do dia de trabalho. O horário era usado para passar recados e decidir sobre os eventos da escola.

Por meio dessas experiências na Educação Infantil comecei a fazer novos questionamentos sobre a atividade docente, especialmente em relação à nossa formação. Já que nossas formações constituíam em palestras ou textos que não tinham relação com a prática, ou seja, não atendiam nossas necessidades. Mesmo quando mandávamos

devolutivas sobre nossa insatisfação com as propostas da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação (SME), nada mudava<sup>2</sup>.

Uma das minhas inquietações era porque a teoria estava tão distante da prática pedagógica. Na escola havia muita resistência quando a equipe de formação da SME enviava algum texto para leitura e mesmo quando líamos não nos reconhecíamos nos textos.

Esses questionamentos me motivaram a retomar os estudos após oito anos do fim da graduação. Durante o curso de Pedagogia, fiz Iniciação Científica e tive meu projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Porém, no fim da graduação meu primeiro filho nasceu e por isso não pude continuar estudando. Por diversas vezes pensei em retomar, mas a proficiência em língua estrangeira como pré-requisito de determinados processos seletivos para o mestrado sempre foi um impasse para mim, por algum tempo cheguei a pensar que deveria somente trabalhar. Porém, minhas colegas de trabalho me incentivaram a enviar um projeto para o processo seletivo do Mestrado da UFSCar. A cada etapa que avançava me sentia empolgada, e a forma como as etapas aconteceram me deixavam muito à vontade e tranquila.

Na UFSCar me senti acolhida e comecei a ver a possibilidade de continuar estudando. Hoje, mais do que nunca, a Universidade Pública tem um papel fundamental, seu compromisso não é apenas produzir conhecimento, seu papel não é apenas social, é sobretudo político. É nela que, historicamente, as pessoas se sentiram seguras e livres para se organizar e lutar por nossa tão jovem democracia. Por isso, como professora e pesquisadora que começo a ser, convido você que está lendo esta dissertação a mergulhar no extenso e infinito mar da produção acadêmica. Por meio da curiosidade, leitura, reflexão e práxis nós professores poderemos fazer parte da história não apenas como expectadores, mas como atores.

Como afirma Passeggi (2011, p. 147): “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. O resultado dessa expedição será apresentado a seguir.

## **1.2 Apresentação da pesquisa**

---

<sup>2</sup> Após a defesa da dissertação, nos dias 7 e 8 de março de 2019, a Secretaria Municipal da Educação organizou o Congresso de Educação “Práticas complementares: um jeito novo de caminhar”.

Ouvir e contar histórias é prática frequente no universo docente. A história que contaremos a seguir, foi confidenciada para a pesquisadora por uma professora que trabalhou com ela na unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida. O fato aconteceu no início da carreira dessa professora, essa experiência foi significativa para ela e quando contou, se tornou para nós também. Partimos dela para propor algumas reflexões sobre as professoras que trabalham na Educação Infantil.

*Ela estava começando em um Centro de Educação Infantil (CEI), acabava de se efetivar, algo muito almejado entre as professoras. Tinha outras experiências como auxiliar, porém seria a primeira vez que assumiria a responsabilidade de uma turma e estava sozinha.*

*Começou com anotações em um caderno de registros individuais sobre as crianças. Enquanto observava atentamente os movimentos e interações das crianças, bruscamente se aproximou uma professora. Ela questionou o que a professora estava fazendo e disse, de maneira rude, a clássica frase: “Não vem inventar moda aqui não! Você tem faculdade, nós temos dificuldade”.*

*Ao ouvir tamanha grosseria a professora recém-chegada ficou sem reação. Mais tarde se sentiu reprimida, invadida, desrespeitada. Nunca pensou em seus anos de graduação que um simples registro pudesse causar tanto incômodo.*

*Não bastasse esse “choque de realidade”<sup>3</sup>, a professora foi perseguida durante os quatro anos que permaneceu na unidade. Naquela época o curso de Pedagogia não era uma exigência para atuar na Educação Infantil, portanto ela era a única professora na unidade com Ensino Superior.*

A partir dessa história propomos algumas reflexões: Como se formam as professoras na educação infantil? Suas experiências pessoais influenciam a aprendizagem da docência? Como aprendem a ser professoras? Os cursos de formações são suficientes para a complexidade da docência? Quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras no início da docência? Quais as demandas formativas manifestas por elas? De que maneira podem se estabelecer relações de reciprocidade e solidariedade entre as professoras?

---

<sup>3</sup> “Foi Simon Veenman (1984) que popularizou o conceito de “choque de realidade” para referir-se à situação que muitos professores atravessam em seu primeiro ano de docência. Segundo esse autor holandês, o primeiro ano caracteriza-se por ser, geralmente, um processo de aprendizagem intensa — na maioria dos casos, do tipo ensaio-e-erro — caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático”. (Marcelo, 1999, p. 13)

Essas questões nos levaram a delimitar o objeto da investigação, definindo os seguintes objetivos da pesquisa: investigar como ocorre a aprendizagem da docência de professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Ribeirão Preto (SP). Neste processo investigativo, buscamos: conhecer e analisar a trajetória de vida, de formação e profissional das professoras que atuam na Educação Infantil; identificar e analisar as concepções de formação continuada que as professoras possuem e as demandas formativas manifestas.

Diante do exposto, a dissertação em questão está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se a esta introdução. O segundo capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira apresentamos um breve panorama histórico acerca formação de professores no Brasil. Na segunda seção trataremos dos seguintes conceitos: desenvolvimento profissional docente, aprendizagem da docência, carreira docente e suas fases/ciclos/etapas. Na terceira seção abordaremos as especificidades da educação infantil e a formação dos professores para a primeira etapa da educação básica após Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Por fim, discutiremos a docência na educação infantil e a busca por sua profissionalização.

O terceiro capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido, isto é, a fundamentação teórica-metodológica, bem como a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Neste capítulo também apresentaremos o Plano Municipal de Educação e o Estatuto do Magistério Municipal com o objetivo de contextualizar a política municipal para educação infantil e compreender o contexto em que a unidade escolar está inserida. Além disso, apresentaremos a unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, por meio de seu Projeto Político Pedagógico. Por fim, apresentaremos o perfil das professoras que participaram da pesquisa, cuja fonte de dados foi questionário.

O quarto capítulo trata da análise dos dados. Para melhor compreensão o capítulo foi organizado em três seções, na primeira e segunda seção apresentaremos o que as respostas abertas dos questionários revelaram sobre a aprendizagem da docência, concepções de formação continuada e demandas formativas manifestas pelas professoras. Em seguida as três entrevistas realizadas são narradas como trajetórias. E, na última seção realizamos a análise das entrevistas.

Nas considerações finais buscamos sintetizar as análises das falas das professoras, coletadas pelas questões abertas do questionário e pelas entrevistas, focando nos eixos anteriormente construídos - experiências como aluna e escolha da profissão, formação inicial, aprendizagem e início da docência, concepções de formação continuada e

demandas formativas manifestas - para responder à questão inicial da pesquisa. Além disso, apresentamos as contribuições da pesquisa e seus possíveis desencadeamentos.

## **2 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse capítulo discorreremos sobre os percursos históricos da formação de professores no Brasil, desde as primeiras escolas para formação de professores até as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. Contextualizamos historicamente a educação infantil, evidenciando seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica a partir da aprovação da LDBEN/96. Por fim, apresentamos conceitos que embasam teoricamente a pesquisa, como aprendizagem da docência; desenvolvimento profissional docente; fases, ciclos ou etapas da carreira docente e suas características.

### **2.1 Percursos históricos da formação de professores no Brasil**

Saviani (2009) e Tanuri (2000) concordam que a formação de professores no Brasil teve início após a Revolução Francesa, uma vez que os liberais defendiam a obrigatoriedade da instrução primária e a liberdade de ensino. Até o século XIX as pessoas que ensinavam eram chamadas leigos, pessoas que sabiam ler e escrever, porém não possuíam formação específica. Devido à expansão das escolas primárias, as Escolas Normais se tornaram necessárias para qualificar esses leigos no magistério. A princípio, as Escolas Normais correspondiam ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio. (Gatti, 2010, p.1356). De acordo com Tanuri (2000, p. 63): “[...] a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores”.

As Escolas Normais só tiveram êxito a partir de 1870, após um longo período de “criação e extinção”. (Tanuri, 2000). De acordo com a autora: “[...] à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço que gozava [...]”. (TANURI, 2000, p. 65)

O currículo das Escolas Normais sofreu diversas modificações ao longo da história. No início, era bastante rudimentar e de caráter prescritivo, ou seja, o currículo possuía poucas disciplinas que visavam ensinar como fazer. De acordo com Tanuri (2000, p.66) as primeiras Escolas Normais foram destinadas somente aos homens. Posteriormente foram criadas escolas para mulheres, porém, o currículo possuía características diferentes, era reduzido e exigia domínio de trabalhos domésticos. Não obstante, foi destinado às mulheres a educação das crianças pequenas.

Segundo Tanuri (2000) durante a primeira República no Brasil, não houve significativa expansão do ensino, apenas um movimento de continuidade do que já vinha acontecendo. “[...] o Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café”. (TANURI, 2000, p. 68). A autora afirma que as questões sociais, políticas e econômicas não favoreceram essa expansão, uma vez que a educação e a formação de seus professores não eram em si o centro desses interesses.

Como a União não estava comprometida com a expansão das escolas, coube aos Estados, a começar por estados mais progressistas, como o de São Paulo. No final dos anos 1920 as Escolas Normais já tinham ampliado a duração dos cursos e começavam a ganhar *status* profissional. Segundo Tanuri (2000, p. 68-69, grifo do autor) as principais ideias que embasaram reformas posteriores foram

[...] a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois grupos (elementar e complementar); a criação dos ‘grupos escolares’, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios.

A psicologia experimental era a base pedagógica daquele período: “[...] Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época”. (TANURI, 2000, p. 72)

A década de 1930 é marcada pela criação de cursos regulares de aperfeiçoamento para o magistério e para diretores de escolas. Em 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, em 1939, o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Saviani (2009, p. 145) destaca duas instituições que incentivaram a pesquisa na educação: “[...] o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando Azevedo”.

Em 1939 o curso de Pedagogia é regulamentado e passa a formar especialistas em educação, mas os professores continuavam a ser formados pelas Escolas Normais, em nível médio. Nos cursos bacharéis acrescentou-se um ano de formação didática para aqueles que quisessem se habilitar em licenciatura, e esse modelo ficou popularmente conhecido como “3+1”, ou seja, três anos de conhecimentos específicos na área e um ano

de disciplinas voltadas para didática (GATTI, 2010, p.1356; TANURI, 2000, p. 74). Apesar de elevar o nível de formação dos professores, Saviani (2009, p. 146-147) pondera

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos [...] Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

A política de expansão das escolas durante o período desenvolvimentista (sobretudo nas décadas de 1950 e 1960), ampliou também os Cursos Normais. Esse crescimento se deu sobretudo pelas instituições privadas. Em 1951, segundo publicações do INEP, existiam 546 Escolas Normais concentradas nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, dessas 168 eram públicas e 378 particulares. A partir de então, as matrículas foram crescendo, chegando a 347.873 em 1970. (TANURI, 2000, p. 77).

Com o golpe militar em 1964 as ideias de controlar e cercear a prática docente se intensificam. Por trás de um discurso que pretendia tornar a escola eficiente e produtiva o que acontecia nos bastidores eram cenas de horrores: repressão pesada e tortura à qualquer um que questionasse o regime, estudantes e professores desapareceram e, alguns para não serem mortos, foram obrigados a se exilar em outros países. De acordo com Tanuri (2000, p.79, grifos do autor)

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os 'neios' destinados a 'modernizar' a prática docente, para a 'operacionalização' dos objetivos – instrucionais e comportamentais -, para o 'planejamento e, coordenação e o controle' das atividades, para os 'métodos e técnicas' de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a 'recursos audiovisuais'.

O que acontece então com o golpe militar é que tudo o que caminhava no sentido progressista da educação sofre rupturas e essa falta de continuidade será um acontecimento recorrente como sinaliza Saviani (2009). O regime militar implementa

reformas, entre elas no ensino superior. A reforma universitária, implementada pela Lei 5540 de 28 de novembro de 1968, entre outras alterações, reorganizou o currículo do curso de Pedagogia, segundo Tanuri (2000, p.80) fracionando o curso em habilidades técnicas, passa a formar especialistas. Além disso, desloca para o curso de Pedagogia a formação de professores primários em Nível Superior por meio das disciplinas relacionadas à “Metodologia e Prática de Ensino do 1º Grau”. Segundo a autora, os impactos dessa reforma são

O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino do primeiro grau. [...] Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de ‘escola’ e, mesmo de ‘curso’ diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia”. (TANURI, 2000, p. 80, grifos do autor)

As consequências do regime militar, o qual durou 20 anos no Brasil, certamente seriam desastrosas. Diversos autores denunciam em suas pesquisas a “descaracterização” da formação de professores oferecida pelas Escolas Normais. De acordo com Tanuri (2000, p. 81, grifo do autor)

Inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o ‘esvaziamento’, a ‘desmontagem’, a ‘desestruturação’, a ‘perda de identidade’ ou a ‘descaracterização’ sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais.

Após um longo período de repressão e tortura, o regime militar como política de governo tem seu fim. As eleições diretas conquistadas por meio de manifestações intensas trazem novas perspectivas, inclusive para a questão educacional. No âmbito da formação de professores, em 1982 são implementados Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). De acordo com Tanuri (2000, p. 82)

O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.

Apesar dos poucos estudos sobre o projeto CEFAM no Brasil, Cavalcanti (1994) por meio de relatórios das Secretarias de Educação e observação participante, demonstra aspectos positivos para a qualidade da formação de professores

[...] enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para o ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora (TANURI, 2000, p. 83).

De acordo com Saviani (2009, p. 147), mesmo com resultados positivos e tentativas de extensão em território nacional o projeto não teve continuidade e os professores formados pelos CEFAMs não foram aproveitados nas redes públicas. Tanuri (2000, p.83) afirma que não foi concluída nem mesmo a avaliação do projeto. De acordo com a autora: “Certamente a descontinuidade administrativa no Ministério da Educação – onde cinco titulares ocuparam a pasta de 1985 a 1989 – dificultou a implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente”. (TANURI, 2000, p. 83)

Mesmo com algumas iniciativas registradas, os esforços não foram suficientes para formar com qualidade os professores. De acordo com Saviani (2009) devido a falta de continuidade nos projetos e programas e, de acordo com Tanuri (2000, p.) investimentos “de modo consistente e efetivo”. Em ambos os argumentos a ausência de políticas de Estado se faz presente. Num cenário geral, em 1996 dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que a grande maioria dos cursos de Pedagogia está concentrado na região Sudeste. De acordo com Tanuri (2000, p. 85): “No caso dos cursos de Pedagogia, existiam 337 dos quais 239 na iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais”.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96 foi aprovada, no entanto Cerisara (2002, p. 327-328) afirma que o processo de aprovação dessa lei não foi algo tão simples e tranquilo

Isso porque o percurso que foi da gestação do projeto inicial até a aprovação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 significou sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, sendo que a versão final da LDB revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público.

Pela nova lei o curso de Pedagogia passaria a formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, a formação oferecida até então pelos cursos normais em nível médio seria agora em nível superior. Esse fato transforma quantitativamente os cursos de Pedagogia no país, assim em 2006 o número de cursos de Pedagogia presenciais salta para 1424. O que observamos é a expansão dos cursos em outros Estados: Região Sudeste (38,7%), Região Nordeste (18,5%), Região Norte (17,1%), Região Sul (14,6%) e Região Centro-Oeste (11,2%). Outro dado interessante, é que em 2006 dos cursos de Pedagogia oferecidos eram 58,8% em instituições privadas e 41,2% em instituições públicas<sup>4</sup>.

Em 2016, em consulta à sinopse da educação superior, disponível também no site do INEP, encontramos os seguintes dados: 1506 cursos presenciais de Pedagogia, sendo 453 em universidades públicas (federais, estaduais e municipais) e 1053 em instituições privadas. No caso de cursos à distância (EaD) de Pedagogia existem 140 no total, sendo 49 em universidades públicas (federais, municipais e estaduais) e 91 em universidades privadas.

Assim, observamos que em 10 anos não houve uma expansão significativa dos cursos presenciais de Pedagogia no país, principalmente na esfera pública. O que houve de fato foi a expansão do ensino à distância (EaD). Muitas discussões ocorreram, especialmente em relação à matriz curricular do curso considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores de 2002. De acordo com Gatti (2010, p. 1357)

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em

---

<sup>4</sup> Consulta realizada no site: <<http://www.inep.gov.br>> em 02 de maio de 2018.

razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

No Brasil, até 2006 os cursos de Pedagogia possuíam matrizes curriculares muito diversas, a duração dos cursos também variava muito. Por isso em 2006 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 1 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia. Esse processo foi disputado, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) teve papel fundamental, uma vez que defendia a docência como a base do curso de Pedagogia. A resolução atribuiu ao curso de Pedagogia formar professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, para educação de jovens e adultos e de gestores escolares. Porém, de acordo com Gatti (2010, p. 1358)

Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil.

Os cursos de Pedagogia tiveram um prazo para se adequar às diretrizes, de modo geral o que observamos é que um curso com tantas atribuições: docência da educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental, direção, orientação, coordenação e supervisão escolar, necessidades educacionais especiais, entre outras; acaba por formar um profissional que sabe de tudo um pouco superficialmente, porém, nada profundamente. E, ainda assim o dilema proposto por Saviani (2009, p. 151) permanece atual: “O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos-metodológicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? ”

Corroborando com esse questionamento, Gatti (2010, p. 1370) ao afirmar

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino.

As discussões, tanto em âmbito acadêmico quando governamental, permanecem com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 e novos desafios são colocados. O PNE é um documento elaborado coletivamente e possui metas relacionadas à educação. Para cada meta são traçadas estratégias que permitem alcançar o objetivo traçado. A partir do PNE os estados e municípios devem elaborar planos próprios, tendo como base o PNE.

A partir da aprovação do PNE o Conselho Nacional de Educação (CNE) cria uma série de debates a respeito da formação dos profissionais do magistério. Sem dúvida esses debates possuem certas tensões, uma vez que há disputas de interesses e concepções a respeito de cada temática. O fim dos debates é a produção de um documento onde são explicitados os consensos produzidos por meio dos debates. Nesse caso, o documento são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs) estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Segundo Dourado (2015, p. 309) as DCNs estabelecem a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, garantindo conteúdo específicos de cada área, bem como fundamentos e metodologias, disciplinas relacionadas à gestão educacional, diversidade, necessidades educacionais especiais. Dourado (2015, p. 316) conclui

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica.

As DCNs de 2015 elevaram a formação de professores da educação básica a nível superior, além disso tratam da formação dos professores não apenas do ponto de vista da formação inicial, mas consideram a formação como algo contínuo, o que expressa o próprio acúmulo das produções acadêmicas sobre a temática, assim não será somente no curso de Pedagogia que o professor aprenderá a profissão. Hoje, é consenso entre pesquisadores que a aprendizagem da docência começa antes da graduação e vai além dela.

## 2.2 Contextualização histórica da educação infantil

Atualmente a educação infantil diz respeito às crianças de zero a cinco anos, porém nem sempre foi assim. Por muito tempo a criança foi tratada como um adulto em miniatura. Na época do Brasil escravista

Mott (1979) detectou que, nos relatos dos viajantes, a idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. De seis a doze anos ela aparece desempenhando alguma atividade, geralmente pequenas tarefas auxiliares. Dos doze em diante as meninas e meninos escravos são vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade. [...] A partir dos seis anos iniciava-se, para o menino branco, a aprendizagem do latim, da gramática, das boas maneiras nos colégios religiosos. [...] Na primeira infância, até os seis anos, a criança branca era geralmente entregue à ama-de-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso se adaptar ao ritmo de trabalho materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. Os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das funções intelectuais, e os segundos iniciando-se no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios. [...] O aspecto materno da condição feminina durante esse período não possuía uma valorização social especial, já que seu objeto, a criança pequena, também não a tinha. Cabia à criança apenas vencer o desafio de sobreviver, para ser, logo que possível, incorporada ao mundo adulto. Essa situação se transformará a partir do momento em que a criança e a mãe entram na mira do movimento higienista". (CIVILETTI, 1991, p. 33)

A ideia de educar crianças pequenas no Brasil tem influência francesa. A preocupação era com a saúde das crianças, especialmente as pobres, uma vez que os índices de mortalidade eram altíssimos. No entanto, as oportunidades nunca foram as mesmas para todas as crianças.

Se a mortalidade era alta entre as crianças brancas, o que dizer das condições de sobrevivência das negras? A escrava parturiente retornava geralmente ao trabalho em cerca de três dias [...] Para sobreviver, portanto, a criança escrava era incorporada ao trabalho da mãe. [...] Outros viajantes também falaram do hábito das negras amarrarem os filhos às costas a fim de conciliar o trabalho com os cuidados da criança. (CIVILETTI, 1991, p. 32)

Porém, o destino de muitas crianças, filhas de mães escravas era a Casa dos Expostos ou simplesmente Roda.

O nome de Roda, pelo qual tornou-se mais conhecida, deve-se a assimilação da instituição ao dispositivo onde eram depositadas as crianças. Trata-se de um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um

dos lados e que gira em torno de um eixo vertical. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja entregar um recém-nascido, ela avisa à pessoa de plantão tocando a campainha, imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta para fora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e, continuando o movimento, leva-o para o interior. [...] As crianças entregues à Roda eram geralmente encaminhadas para famílias que as criariam mediante pagamento da instituição. Teoricamente, dos 13 aos 18 anos os expostos receberiam das famílias um salário para trabalhar, e os que fossem devolvidos a Casa de Rodas iriam, no caso dos meninos, para o Arsenal de Guerra, a Escola de Aprendizes de Marinheiro (fundada pelo Império em 1873) ou para as oficinas do Estado. As meninas iriam para o recolhimento das órfãs, até saírem casadas (apud Cony, s.d.). Na realidade, porém, os índices de mortalidade eram altos e pouco se sabia do destino dos sobreviventes [...]. Os usuários da Roda eram basicamente os filhos das escravas, Estas muitas vezes a utilizavam na tentativa de livrá-las da escravidão. [...] Dentro desse contexto, colocar o filho na Roda representava uma esperança. A Roda recebia crianças de qualquer cor e preservava o anonimato dos pais. A partir de 31 de janeiro de 1775, as crianças escravas colocadas na Roda eram consideradas livres (Mott, 1979) [...] A Roda era também amplamente utilizada pelos proprietários que não queriam se responsabilizar pelos encargos de criação da prole de seus escravos. [...] Podemos verificar que o período de maior utilização da Roda foi de 1836 a 1871. A queda observada após esta data deve-se provavelmente à Lei do Ventre Livre e as campanhas abolicionistas [...]”. (CIVILETTI, 1991, p. 33-35)

Além de reduzir as mortes infantis e a transmissão de doenças, o objetivo era liberar mulheres para o trabalho e melhorar o rendimento dos homens. Para isso são inauguradas as primeiras creches e salas de asilos para educar crianças pobres. “Para tal, a creche funcionava de 5:30h às 20:30 h, fechando apenas aos domingos e dias de festas, o que nos dá uma ideia da extensão da jornada de trabalho na época”. (CIVILETTI, 1991, p. 37)

Porém, essa era a saída apenas para parte da população. Para as crianças oriundas de famílias abastadas, o destino era ficarem com suas mães, serem amamentadas por elas e educadas em casa. Assim: “As regras estavam socialmente bem definidas: às mulheres das classes abastadas, destinava-se a maternidade. Às pobres, o trabalho” (CIVILETTI, 1991, p. 37).

No período do Brasil escravista começou a se falar em creche, mas foi somente na República que essas instituições se consolidaram. As creches desde o princípio foram criadas e geridas por instituições filantrópicas. Essas instituições estavam vinculadas às igrejas e eram mantidas por meio de doações. A ideia de assistência social perdurou anos a fio no atendimento das crianças de 0 a 3 anos e, ainda hoje, podemos observar essa ideia assistencialista em alguns discursos.

Ainda hoje, as creches do município paulistano permanecem no órgão do bem-estar social, apesar das determinações legais. Em muitos outros municípios, a mudança já se realizou. Mas a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas da educação infantil brasileira. A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. [...] A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades”. (KUHLMANN JR., 2000, p.7-8)

A história dos jardins de infância foi um pouco diferente. Havia também uma preocupação com a mortalidade e condições de vida das crianças, porém a constituição da educação para crianças acima de 3 anos tomará outros rumos. Rosemberg (2003, p. 179) conta

Até o final dos anos 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e similares, instituições acolhendo exclusivamente ou principalmente crianças pobres; os jardins-de-infância, não especialmente destinado a crianças pobres.

Em 1862 na cidade de Castro, no Paraná, a professora Emília Faria de Albuquerque Erichsen fundou o primeiro jardim de infância do país. Educava crianças de 4 a 6 anos e suas atividades recebiam inspiração de Froebel. Segundo Oliveira (1996, p. 14-15)

No jardim de infância predominam atividades práticas autogeradas pelos interesses e desejos da criança, dado o poder de criar que Froebel defendia como sendo inato na criança. Froebel cria um modelo dividido em Prendas e Ocupações. As Prendas seriam materiais que não mudariam de forma: cubos, cilindros, bastões e lápides que, usadas em brincadeiras, possibilitam a criança formar um sentido da realidade e um respeito à natureza. Já as ocupações consistiram de materiais que se modificam com o uso: argila, areia e papel, que eram usados em atividades de recorte, dobradura, alinhavo em cartões em diferentes figuras estavam desenhadas, enfiar contas em um colar e outras. Canções completariam esta lista de sugestões de materiais e atividades,

todas elas realizadas junto com a professora, sob o estímulo desta (OLIVEIRA, 1996, p. 15).

Em 1875 são criados jardins de infância no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo. Esses foram influenciados pelo modelo europeu e eram financiados por entidades privadas. O primeiro jardim de infância público foi criado em 1986 na cidade de São Paulo (Oliveira, 2012, p. 22). Segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 8) existem alguns registros de jardins de infância localizados em praças públicas para crianças de 4 a 6 anos em meio turno, em Porto Alegre (SC) e Teresina (PI).

Segundo Kuhlmann Jr (2000, p. 9) “O parque infantil, na década de 1940, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas gerais, Recife Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança”.

As condições de vida para crianças pequenas e pobres era desumana, muitas crianças viviam nas ruas e outras trabalhavam como adultos, daí a necessidades de criar arranjos para essas crianças. Segundo Oliveira (1996, p. 17): “[...] a organização de parques infantis para filhos de operários nas décadas de 30 e 40, quando a mobilização dos trabalhadores por melhores condições de vida atuava como mecanismo de pressão sobre o reordenamento político que então ocorria e que era voltado para uma modernização do sistema econômico do país”.

Os jardins de infância se expandem pelo país e a partir da década de 1970 organismos internacionais passaram a interferir nas políticas para educação de crianças pequenas. A contrapartida dessa interferência serão empréstimos internacionais. Infelizmente esses empréstimos nunca chegaram às crianças, pois como afirma Rosemberg (2003) os maiores investimentos são feitos na outra ponta, nos salário e estrutura dos assessores. Não obstante as intervenções continuaram nas décadas subsequentes, incorporando novas instituições como o Banco Mundial (BM<sup>5</sup>).

Por exemplo, o técnico do BM que trabalha em Washington (bem como seu colega brasileiro) usa tecnologia dura e cara, é altamente especializado, tem vínculo empregatício, recebe bom salário, usufruirá de benefícios de aposentadoria, viaja em aviões, usa computadores de última geração. Não aceitaria em seu trabalho, o que propõem para o

---

<sup>5</sup> “Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (Bird), a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Um país, para integrar o Bird, deve primeiramente associar-se ao Fundo Monetário Internacional”. (PENN, 2002, p.9)

trabalha da educadora na creche: os restos do consumo, a sucata, etc. (ROSEMBERG, 2003, p. 191)

Nesse sentido, a qualidade da educação e os investimentos estão em segundo plano. Além disso, coloca-se um peso sobre a educação, como se ela fosse capaz de resolver problemas de desigualdade social, distribuição de renda, saneamento básico, saúde, desemprego. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 11, grifo do autor)

Projetava-se sobre os programas para a infância, a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Mas a implantação das políticas sociais junto aos ‘bolsões de ressentimento’ não se fez em um ritmo capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país. Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocaram em xeque a continuidade do regime militar.

A interferência dos organismos internacionais na educação infantil produziu efeitos nos dias atuais, especialmente na concepção dos governantes sobre a educação das crianças pequenas. Vivemos hoje, como reflexo dessas políticas de retrocessos na educação infantil, como o desinvestimento e a aceitação de profissionais com nível médio para fazer as atividades dos professores nas creches. De acordo com Rosemberg (2007)

A mitologia grega já me servira de inspiração: no final dos anos 1990, evoquei Sísifo, herói trágico que viveu a maldição de empurrar a pedra montanha acima, mas que por imposição dos deuses, de seu destino trágico, escorregava eternamente ladeira abaixo. Qual a maldição de Sísifo na educação infantil brasileira? Sua instabilidade, a ameaça constante de rebaixamento para soluções milagrosas e de ocasião, o que dificulta a construção contínua de sua identidade, de competências brasileiras para a instalação de um modelo brasileiro sólido de instituição educacional pública para crianças pequenas com qualidade e equidade (ROSEMBERG, 2007, p. 8).

Sem dúvida a aprovação da LDBEN/96 representou uma esperança para a qualidade da educação infantil. Cerisara (2002, p. 327-328) afirma

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de trata-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, pela primeira vez na história LDB das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o

Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Na década de 1980 e 1990 podemos observar extensa produção acadêmica sobre a Educação Infantil, professoras, pesquisadoras e militantes (sem que uma ocupação exclua a outra). Fúlvia Rosemberg (1942-2014); Maria Malta Campos, Tisuko Kishimoto, Lívia Maria Fraga Vieira, Sonia Kramer, Zilma Ramos de Oliveira, Eloisa Rocha, Ângela Barroso, Madalena Freire e tantas outras, menos conhecidas, menos lidas, professoras que olharam para as crianças pequenas e suas professoras, essas que defenderam e lutaram por uma escola pública, gratuita, de qualidade e para todos.

Resultados dessas pesquisas também produziram uma série de documentos e publicações institucionais: Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) – 1998; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – 2006; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – 2006; Orientações sobre convênios – 2009; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças – 2009; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2010; Diretrizes em ação – qualidade no dia a dia da educação infantil – 2015; Avaliação na educação infantil a partir da avaliação de contexto - 2015. E, mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular - 2018.

Para além dos embates e disputas de interesses que permeiam a construção de qualquer documento oficial, o avanço dessas publicações é o reconhecimento da educação infantil como parte primeira e fundamental da educação básica. A definição de conceitos como educação infantil; criança; currículo; proposta pedagógica são fundamentais para a elaboração de políticas públicas. Além disso, caracterizam as especificidades da educação de crianças pequenas. Os princípios, objetivos, eixos ou campos de experiências e avaliação definidos nos documentos oficiais devem orientar e direcionar as propostas formativas, seja no âmbito individual ou como grupo.

Quando nos referimos à Educação Infantil hoje precisamos ter o cuidado de esclarecer que, segundo a LDBEN/96 no Artigo 30º define que: A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Esse esclarecimento é necessário, pois ao longo da história podemos observar que esses dois tipos, historicamente se configuraram de maneiras distintas e com objetivos divergentes.

Acontece que, com a aprovação da LDBEN/96, não só a educação infantil passa a compor a educação básica, os profissionais que atuavam na educação infantil passam a ter uma nova exigência formativa. Os professores que antes possuíam nível médio precisaram cursar magistério e/ou Normal para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos e o curso de Pedagogia para trabalhar com crianças de 4 anos em diante. Essa mudança fez com que muitos professores alcançassem a formação dos professores que já trabalham no ensino fundamental I.

Porém, a educação infantil possui especificidades diferentes do ensino fundamental. Apesar de integrarem a educação básica, suas especificidades precisam ser consideradas. Temos na educação infantil crianças de 0 a 5 anos, um período longo de grande efervescência em relação ao desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Como demonstra Kishimoto (2001, p. 9)

É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem. [...] Pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações, expressar ideias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade.

Somado a isso, Rosemberg (2007, p. 9) destaca

Permanecer oito horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente, ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem avive e permanente como etapa da vida na sociedade. Não podemos nos esquecer que as crianças pequenas dispõem de inúmeras competências, de um rico e complexo potencial de sensibilidade e criatividade cada vez mais reconhecidos pela neurociência, pela psicologia e educação. Este potencial ultrapassa em muito os recortes das disciplinas escolares. Para ser alimentado, este potencial requer atenção individualizada (turmas pequenas); professores/as formados/as, capazes de acompanhar a curiosidade e a mobilidade da criança. Ora, se tolhido, este capital humano se vê desperdiçado hoje e amanhã como reconhece documento do País de Gales: a experiência de uma criança em uma creche ou pré-escola é experiência de vida.

No entanto, essas especificidades foram pouco contempladas pelo campo pedagógico. Segundo Rocha (2001, p. 27)

Os constructos já identificados pelas pesquisas analisadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias.

A autora faz uma comparação entre as concepções de ensino fundamental e educação infantil,

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objetivo fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 2001, p. 31).

Essa criança de 0 a 6 anos, possui em cada momento de sua vida necessidades específicas. Muitas dessas especificidades já foram discutidas no meio acadêmico. Como afirma Rosemberg (2007, p. 2)

[...] a sociedade passa a reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo. A sociedade reconhece que esta fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas. Loris Malagucci fala das cem linguagens da criança, metáfora para a amplitude de suas potencialidades. Economistas destacam o desperdício no capital econômico e humano ao não se investir em políticas para a infância. A neurociência enfatiza a importância da infância no desenvolvimento posterior do cérebro e das funções neurológicas.

Nesse sentido, Rocha (2001, p. 31) afirma

[...] o problema se coloca do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação de professores nesse âmbito.

No caso da mulher, que representa a maioria dos professores, especialmente na Educação Infantil, houve ao longo da história uma luta por direitos, como o direito ao voto que só aconteceu em 1947 no Brasil. Segundo Tanuri (2000, p. 66-67)

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos (Tanuri, 1979, p.41; Siqueira, 1999, p.220-221). De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciada nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema da mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (Schneider, 1993; Tanuri, 1979). A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão.

Como a educação infantil compreendia somente as crianças acima de três anos, pois como vimos anteriormente as crianças menores de 3 anos frequentavam às creches, e essas pertenciam à assistência social, por isso a formação inicial foi pensada somente para as professoras que trabalham na pré-escola. A formação das professoras da creche só foi consolidada com a aprovação da LDBEN em 1996. Há menos de duas décadas atrás

[...] algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro. Provavelmente esse curso teria sido oferecido pelo Colégio Bennett, metodista, que mantinha um curso normal e implanta, posteriormente, em 1939, o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, por iniciativa da educadora Heloísa Marinho. [...] Em 1949, começa o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso forma ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternas e jardins-de-infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor da IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados (KUHLMANN JR, 2000, p. 9).

O reflexo da formação de mulheres para educar crianças pequenas perdurou os anos posteriores e tem reflexos até hoje. Ao analisar os cursos de formação de professores durante 2001 a 2006, Gatti (2010) concluiu

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras (GATTI, 2010, p. 1362).

Corroborando Campos (1999, p.10)

Essas educadoras, na sua maioria mulheres, grande parte delas negras, muitas vezes estão vinculadas a programas educacionais fora da área de educação, ligados a órgãos de assistência social, a entidades filantrópicas ou comunitárias. Atendem os filhos da pobreza, aquelas crianças e adolescentes que costumam ser rejeitados pelos sistemas formais de ensino.

Entre esses dois sujeitos, criança e mulher, há a docência. Mizukami (2013, p. 23) afirma: “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos”. O desenvolvimento profissional irá refletir na sua profissionalidade. De acordo com Julia Oliveira-Formosinho (2002, p. 41): “O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

Gatti (2010, p. 1360) faz uma distinção entre profissionalidade e profissionalização. De acordo com a autora

[...] profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. [...] a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 29): “O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito às relações com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade”.

Sarti (2012, p. 325, grifo nosso) afirma

Um movimento de profissionalização docente vem assumindo destaque no campo educacional nas últimas décadas, apresentando-se como principal caminho para o *empowerment* (empoderamento) dos professores, ou seja, para torna-los mais autônomos e responsáveis pelo andamento dos trabalhos na escola. E a fim de profissionalizar os professores, **considera-se necessário elevar o nível de sua formação** de modo a inicia-los em valores, práticas e saberes acadêmicos-científicos.

Dados do último censo (2017) disponíveis no site do INEP apontam que 2,2 milhões de docentes atuam na Educação Básica Brasileira, desses 77,5% dos professores que atuam na Educação Básica possuem nível superior completo. Porém, ao olhar para os docentes que atuam na educação infantil, observamos uma realidade um pouco diferente: 260,3 mil professores atuam em creches. 61% Nível Superior, 20% Curso Normal/Magistério, 6,2 % Nível Médio e 0,5% Fundamental Completo. 311,4 mil professores atuam na pré-escola. 62,6% Nível Superior, 18,5% Normal/Magistério, 5,7% Nível Médio e 0,3% Fundamental Completo. Portanto, os dados revelam que ainda 30 % dos professores que atuam na educação infantil não possuem Nível Superior.

E mesmo esses professores formados em Nível Superior pouco tiveram em seu curso disciplinas relacionadas à educação infantil. Estudo feito por Gatti (2010) conclui que a educação infantil ocupa apenas 5.3% das disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia. Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002, p. 213) questionam

Todo esse movimento tem fomentado o debate em torno da especificidade que os professores de educação infantil devem assumir a partir da definição das creches e pré-escolas como instituições educativas não-escolares que devem desenvolver atividades de cuidado e educação de forma indissociável, em especial em questões relativas à formação delas. Esse debate tem com eixo algumas preocupações: como transformar essas instituições em um nível de ensino sem que elas reproduzam ou transportem para si certas práticas negativas (no sentido de cerceamento do gozo pleno da situação de infância) desenvolvidas nas escolas do ensino fundamental? Como formar os docentes da educação infantil sem que sigam o modelo de docência do ensino fundamental (enxergando na criança apenas aluno)? Como e onde formar esses profissionais?

Portanto, a necessidade de formação em nível superior e formação continuada para os professores de educação infantil; valorização do magistério, como plano de carreira e incentivo ao estudo/pesquisa; estrutura adequada, enfim condições que tornam possível uma educação de qualidade.

### 2.3 Aprendizagem e carreira docente

Assim como qualquer outra profissão, à docência é aprendida. Aprender a ser professor é um processo longo que não possui data certa para começar nem terminar. Por isso alguns autores se referem à formação como um “*continuum*”. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 4)

Com relação à aprendizagem da docência, Cole e Knowles (1993) vêm nos ensinando que é um processo contínuo que começa antes da preparação formal nos cursos específicos, prossegue ao longo deste e permeia toda a prática profissional. Essa aprendizagem é influenciada por diferentes fatores, entre os quais destacamos os cognitivos, os afetivos, os éticos, de desempenho, as crenças e os valores que têm os professores e o contexto em que atuam.

Por entender que a aprendizagem é um processo contínuo e complexo, utilizamos as expressões “desenvolvimento profissional docente” ao invés de “formação inicial e continuada”. Roldão (2006); André (2010); Nóvoa (1995); Imbérnon (2009); Marcelo (2009); Mizukami (2002); Cole e Knowles (1993), entre outros, são autores que defendem o conceito de desenvolvimento profissional docente, pois o mesmo sugere evolução e continuidade. Segundo André (2010, p. 175)

Em anos bem recentes, alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p.9) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Nesse sentido, Gonçalves (1995, p. 145, grifos do autor) aponta três perspectivas sobre as quais o desenvolvimento profissional pode ser analisado

[...] a do *desenvolvimento pessoal*, que concebe o desenvolvimento profissional como resultado de um processo individual; a da *profissionalização*, segundo a qual o desenvolvimento profissional é o resultado de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem; e, finalmente, a da *socialização*, também chamada de *socialização profissional ou socialização do professor*, que se centra na adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interativos [...]

De acordo com Marcelo (1999, p. 137) há três questões que precisam ser consideradas ao se abordar o conceito de desenvolvimento profissional docente. A primeira já explicitada acima, a ideia de evolução e continuidade que a formação deve ter. A segunda é a questão do contexto no qual está inserido o professor. Como sabemos as escolas possuem características comuns, porém cada escola possui uma cultura, que sofre influência da comunidade, da gestão, dos funcionários, das crianças e de seus professores. E, por fim, a terceira implica na resolução de problemas de modo coletivo, ou seja, é inviável conceber o trabalho docente apenas na dimensão individual. Para o autor todas essas questões devem levar à mudança, por meio de uma formação crítica e reflexiva.

Essa última questão pode ser vista também sob a ótica da colaboração. Essa colaboração pode se dar entre pares, por exemplo, professores iniciantes e professores experientes, como no caso do Programa de Mentoria *online* da UFSCar, outro exemplo, são as parcerias intergeracionais propostas por Sarti (2012); a colaboração pode se dar entre gestores e professores e, ainda entre a universidade em escola, por meio de estágios, grupos de pesquisas, e programas de extensão. Sobre essa questão Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 80) afirmam

A forma colaborativa de interação entre os pesquisadores e os professores enfatiza a importância do estabelecimento de propósitos e interpretações múltiplas. O sentido construtivo é dado pelo pressuposto de que o ensino está em permanente desenvolvimento. Nessa perspectiva, as situações consideradas dilemáticas ou problemáticas exigem a tomada de decisões e a construção de soluções coletivas.

Essa colaboração propicia a construção de comunidades de aprendizagens (ou comunidade de prática). De acordo com Reali et al. (2016, p. 126) esse tipo de comunidade trata-se de: “[...] um grupo de profissionais que, ao interagirem, modificam ou aprendem novas ações e conhecimentos e transformam suas identidades profissionais”. É válido pontuar que a construção de comunidades de aprendizagens leva tempo, uma vez que os participantes expõem suas concepções, dialogam, negociam, e decidem juntos, constituindo uma “identidade grupal”. As autoras afirmam que: “Nessas circunstâncias, entende-se que os participantes da comunidade colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente” (REALI et al., 2016, p. 127).

Nesse sentido, a aprendizagem entre os participantes é mútua e acontece tanto no plano individual, como no plano coletivo. Reali et al. (2016, p. 126): “Além desses níveis, pode-se acrescentar a possibilidade de serem construídas aprendizagens organizacionais pelas escolas às quais os professores estão vinculados”. Ressaltamos ainda que a aprendizagem da docência possui caráter processual, complexo e multidimensional. De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 82) afirmam que aprender a ser professor é um processo longo que ocorre por toda a vida. Essa aprendizagem não se dá somente em situações formais e escolhidas, como cursos de formação inicial ou continuada. A aprendizagem da docência também se dá pela observação de outros professores, enquanto estudantes ou mesmo com colegas de trabalho. Por isso, as autoras afirmam

Sabemos também que nos processos de aprendizagem profissional da docência ocupam lugar de destaque as teorias pessoais (ou crenças, valores, juízos, opiniões, concepções) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. Essas crenças são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal, experiências escolares e com a sala de aula. (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI, 2008, p. 82)

Para alguns autores a formação de professores deve ser entendida sob o prisma da educação de adultos, assim a Andragogia seria: “A arte de ajudar os adultos a aprender”. Knowles (1984) apud Marcelo (1999). Esses são os cinco princípios elementares para a educação de adultos

1- O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia. 2 - O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem. 3 - A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social. 4 - Produz uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdo. 5 - Os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de por fatores externos (KNOWLES, 1984, p.12 apud MARCELO, 1999, p. 55).

É preciso que os cursos de formação inicial e as formações continuadas se atentem para a questão acima suscitada, pois os docentes, ou futuros docentes possuem saberes

anteriores à formação, e esses devem ser reconhecidos. Podem inclusive ser usados como ponto de partida para desenvolver determinado assunto.

Como a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vida, alguns autores identificaram características comuns durante o desenvolvimento da carreira docente. Alguns autores denominam de fases, ciclos ou etapas (FULLER, 1969, KATZ, 1977; SIKES, 1985; VANDER VEN, 1988; HUBERMAN, 1971, 1974, 1990; LEITHWOOD, 1992; GONÇALVES, 2002), entre outros. Independente da nomenclatura adotada, todos fazem ressalvas a respeito de não as tratar como estanques ou fragmentadas. Essas fases, ciclos ou etapas não são lineares, e podem ocorrer de forma a entrecruzar determinados aspectos de uma em outra, nem todos os professores passam necessariamente por todas as etapas. A seguir apresentamos um quadro com as características das fases da carreira segundo Vander Ver (1988, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) e Huberman (1989). O quadro abaixo foi elaborado para facilitar a compreensão das fases, etapas ou ciclos da carreira docente. Optamos por Vander Ver (1988, apud Oliveira-Formosinho, 2002) por se tratar da análise de profissionais que atuam com crianças pequenas, “educadoras de infância”. Assim, fazemos a comparação com Huberman (1989) por se tratar de um autor clássico.

Quadro 1 – Síntese das fases, ciclos ou etapas da carreira docente.

VANDER VEN (1988) Citado por OLIVEIRA-FORMOSINHO (2002)	CARACTERÍSTICAS	CARACTERÍSTICAS	HUBERMAN (1989)
NOVIÇO	Não profissionais. Auxiliares ou assistentes.	Sobrevivência e descoberta. Choque de realidade.	ENTRADA NA CARREIRA
INICIANDO	Formação sub-profissional. Entusiasmo e espontaneidade.		
INICIADO	Profissionais formados.	Comprometimento definitivo. Tomada de responsabilidades.	ESTABILIZAÇÃO
COMPLEXO	Possuem experiência e alguns estão envolvidos em cargos de gestão	Mais motivados, dinâmicos e empenhados. Busca por mais autoridade e prestígio.	DIVERSIFICAÇÃO
INFLUENTE	Formadores	Crise existencial. Várias fases com características diferentes.	PÔR-SE EM QUESTÃO
		Lamentar o período de ativismo (saudosismo). Menos sensíveis e vulneráveis.	SERENIDADE E DISTANCIAMENTO AFETIVO
		“Rezingões”. Queixam-se dos alunos, da política, dos colegas.	CONSERVANTISMO E LAMENTAÇÕES
		Consagram mais tempo aos interesses exteriores à escola.	DESINVESTIMENTO

Fonte: Elaboração da autora com base nos autores Vander Ver e Huberman.

Os primeiros anos da docência são marcados por duas tendências gerais: “sobrevivência” e “descoberta”. De acordo com Huberman (1989, p. 39, grifos do autor)

[...] O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. [...] Em contrapartida, o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado grupo social.

Em relação aos primeiros anos da docência os pesquisadores concordam que são os anos mais importantes para a constituição da identidade docente. Quanto ao tempo de duração do início da carreira não há consenso, alguns autores indicando um período de três anos, outros de cinco anos. Contudo, na literatura há um consenso de que essa fase é predominantemente solitária e que, em alguns casos, os professores tendem a imitar acriticamente outros profissionais.

Em linhas gerais, os primeiros anos da docência compõem uma fase em que o professor aparentemente sofre um tipo de ‘miopia’ (Grossman; Thompson; Valencia, 2001), pois focaliza suas ações em competências mais voltadas para a sua socialização na instituição escolar e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula, como o controle da disciplina dos alunos, do que propriamente o processo de ensino e aprendizagem (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI, 2008, p. 83, grifos das autoras).

Considerando essas características do início da docência, diversos autores (MARCELO, 1999; MARIANO, 2006A, 2006B; FLORES, 2010; PAPI E MARTINS, 2010; LIMA, 2006, entre outros) apontam a importância de programas que tenham a intenção de acompanhar os professores nos primeiros anos da docência. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 86)

Programas de indução ou de acompanhamento do professor iniciante por profissionais mais experientes nas primeiras etapas de sua carreira são poucos no Brasil. Quando um profissional em início de carreira recebe algum tipo de apoio em suas dificuldades, esta é geralmente uma iniciativa voluntária de um colega mais experiente, sem caráter institucional.

A segunda fase é denominada por Huberman (1995) como “Estabilização”. É quando se decide que realmente será professor e elimina outras possibilidades pensadas anteriormente. Nessa fase se sentem um pouco mais confiantes e confortáveis, e de acordo com Huberman (1995, p. 40): “[...] as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos”. Esse estágio é denominado por Vander Ven apud Oliveira-Formosinho (2002, p. 97) como “Iniciando – prático principiante”. De acordo com a autora essa fase é característica comum que professores busquem dar continuidade em sua formação inicial, buscando cursos de especialização e pós-graduação. Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 67, grifo do autor)

Podem até ser ‘demasiado’ afetuosos. Isso é refletido nas fantasias de salvação, que é um fenômeno desenvolvimentista dos que se iniciam em profissões de ajuda a pessoas. Trazem, contudo, entusiasmo e espontaneidade ao seu trabalho. O grau de qualidade da sua contribuição é provável e profundamente dependente da qualidade de supervisor e do estilo de supervisão.

A terceira fase, segundo Huberman (1995) é da “Diversificação”. Nessa fase os professores já se sentem bastante seguros para experimentar novos métodos e modos de fazer diferentes. Também estão mais motivados e empenhados na profissão, buscando fugir da rotina e da mesmice. Esse estágio é denominado por Vander Ven apud Oliveira-Formosinho (2002, p. 67) como “Iniciado – Prático Informado”.

A quarta fase para Huberman (1995) é “Pôr-se em questão”. A monotonia do cotidiano aliado ao desencanto gera uma crise existencial e alguns professores podem se questionar em relação a carreira. Esse estágio para Vander Ven apud Oliveira Formosinho (2002, p. 69) é denominado “Complexo – Prático Complexo”, a autora afirma

Nesse nível de desenvolvimento profissional, tornam-se disponíveis duas vias opcionais, em termos de carreira: a prática-direta e a via indireta ou contextual envolvendo funções como a supervisão, a administração, o ensino de outros adultos, a advocacia a favor da educação de infância e a investigação.

A quinta fase é denominada “Serenidade e Distanciamento Afetivo” segundo Huberman (1995). Nessa fase os professores estão mais serenos e sabem lidar melhor com situações imprevistas. De acordo com o autor: “As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível alcançar até o momento [...]”. (HUBERMAN, 1995,

p.44). Para Vander Ven apud Oliveira-Formosinho (2002, p. 71) esse é o “Estágio de Influência – Prático Influyente”. Para a autora nem todos profissionais chegarão a esse estágio, pois aqui se trata de formadores, profissionais que influenciam e formar outros profissionais.

No entanto, para Huberman (1995) haverá ainda outras fases. De acordo com o autor a fase seguinte será “Conservantismo e Lamentações”. Nessa fase os professores tendem a ser mais rígidos e dogmáticos, também são nostálgicos e por isso desesperançosos em relação ao futuro. E, por fim, “O Desinvestimento”. Nessa fase os professores se dedicam mais a sua vida pessoal do que as questões relativas a educação.

É preciso reiterar que essas características são tendências evidenciadas em pesquisas feitas por outros autores e sistematizadas por Huberman (1995). Não significa, portanto, que todos os professores apresentaram essas características, nem que passaram por todas as fases apresentadas de forma linear e gradativa. Cada professor tem uma história e experiências distintas e por isso professores que estão em diferentes fases da carreira possuem demandas formativas próprias. Sobre isso, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p.79) afirmam

Com relação à carreira docente, a literatura da área de formação de professores vem destacando a existência de diferentes fases, com características e problemáticas próprias, o que nos leva a considerar que futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes apresentam competências profissionais distintas e demandas de formação específicas.

Considerar as demandas formativas desses professores como ponto de partida e inseri-los na elaboração e execução de formação, seja inicial ou continuada (sem responsabilizá-los e desconsiderando outros fatores que interferem na qualidade da educação), além de valorizar os professores, possibilita que a formação esteja mais próxima de suas reais demandas fazendo com que os professores sejam coautores dos objetivos para a educação de crianças, jovens e adultos.

Embasmama-nos na investigação realizada por Lima (2015) na qual a pesquisadora buscou conhecer as necessidades formativas de professores iniciantes no Ensino Superior. De acordo com a autora, o conceito de necessidade é entendido: “[...] como a **distância entre uma situação real e uma ideal**”. (LIMA, 2015, p. 345, grifo nosso)

Segundo Lima (2015) o conceito de necessidades formativas é polissêmico e ambíguo, uma vez que possui caráter objetivo e subjetivo. Rodrigues e Esteves (1993)

também apontam para a ambiguidade do conceito. Devido à complexidade do tema, nos deteremos a apresentar o que os dados revelaram acerca das demandas formativas manifestas, tomando a ideia acima destacada, buscando evidenciar, na opinião das professoras, aquilo que falta.

As demandas formativas manifestas são subjetivas, pois representam as ideias individuais das professoras. Nesse sentido, não devem ser tomadas como únicas, nem servirem como base para elaboração de propostas formativas. As demandas manifestas expressam um: “[...] conjunto de desejos, expectativas, problemas, carências e deficiências encontradas na ação de desenvolver a prática educativa”. (MARCELO, 1992, p. 66).

Considerando esses pressupostos teóricos sobre a aprendizagem da docência e a carreira docente, esta pesquisa investigou como ocorre a aprendizagem da docência de professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Ribeirão Preto (SP). A partir desse objetivo, buscamos conhecer e analisar a trajetória de vida, de formação e profissional das professoras que atuam na Educação Infantil. Além disso, identificamos e analisamos as concepções de formação continuada e as demandas formativas que essas professoras manifestam. Na próxima seção discorreremos sobre o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse capítulo apresentamos o caminho metodológico percorrido durante o desenvolvimento da investigação. Contamos os percursos históricos da educação infantil no município de Ribeirão Preto, bem como o contexto de atuação das participantes, buscamos informações no Estatuto do Magistério e Plano Municipal de Educação. Por fim, por meio do Projeto Político Pedagógico discorreremos sobre a unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida. Com base nos dados coletados pela aplicação do questionário, buscamos traçar um perfil das professoras da unidade escolar.

#### 3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Sobretudo a partir da década de 1980, as pesquisas relacionadas à educação incorporarão metodologias de pesquisa anteriormente utilizadas nas ciências sociais, como antropologia e etnografia para compreender objetos de pesquisa, tendo como base a questão da subjetividade. É nesse cenário que as pesquisas qualitativas aumentam significativamente no campo da educação, uma vez que essa abordagem tem como pressuposto o estudo das percepções pessoais, que é possível por meio da aproximação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa. Nesse sentido, André (2007, p. 121, grifo da autora) afirma

Ganham força os estudos ‘qualitativos’, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discursos, de narrativas, de histórias de vida.

De acordo com Bogdan e Bicklen (1994, p. 16, grifo do autor) nas pesquisas qualitativas podem ser identificadas as seguintes características:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Além disso, Bogdan e Bicklen (1994, p. 48-50) explicitam cinco características presentes nas pesquisas qualitativas. Primeira, a fonte dos dados é o ambiente natural, e

o investigador o principal instrumento; segunda, descrição detalhada dos dados; terceira, o processo é mais interessante do que o resultado em si; quarta, a análise dos dados vai se constituindo no decorrer da pesquisa, ou seja, não se tem o controle de tudo que vai acontecer desde o princípio da pesquisa. E, por fim, a quinta é a produção de significados.

É relevante considerar também que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p.94): “A opção qualitativa advém basicamente de três razões – a duração do caso em estudo (2, 3, 4 anos), a relação das investigadoras com o caso e ainda a natureza das temáticas em estudo”. A autora afirma

As investigações qualitativas envolvem então o uso intencional de uma variedade de materiais empíricos (estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, observação, textos históricos, interações e textos visuais) que descrevem momentos, problemáticas e significados, tanto rotineiros, quanto não-rotineiros, nas vidas individuais e grupais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 97)

Uma vez que as pesquisas qualitativas buscam compreender a complexidade das relações por meio da interpretação dos dados, a realidade não é única, mas sim interpretada e construída. Nesse sentido, retomando o objetivo geral da pesquisa em tela: investigar como ocorre a aprendizagem da docência de professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Ribeirão Preto (SP), utilizamos algumas características do estudo de caso para fundamentar a singularidade e a generalização da pesquisa e, elementos da pesquisa em uma perspectiva de histórias de vida para análise das entrevistas.

Na busca por compreender essas micro relações sociais situadas em um contexto mais amplo, consideramos que esta pesquisa se aproxima de algumas características do estudo de caso, a saber: particularidade, singularidade, descrição detalhada e generalização naturalística (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p 14).

Este estudo investiga uma situação específica, ou seja, o interesse pelo particular está presente ao procurar compreender o processo de aprendizagem da docência de professoras que atuam na Educação Infantil que atuam em um contexto específico (rede municipal de Ribeirão Preto). A característica da singularidade leva em consideração que as aprendizagens não são iguais para todas as professoras. Afinal, a literatura da área de formação de professores mostra que a aprendizagem da docência é um processo complexo e contínuo, não é linear, que envolve elementos cognitivos, afetivos, éticos, crenças pessoais entre outros.

Nesta pesquisa a descrição detalhada implica em produzir um relatório que apresente os dados brutos e a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. É importante ressaltar que esse fazer essa descrição densa não implica que o pesquisador se exima de realizar uma análise aprofundada.

A generalização naturalística adotada não é uma mera aplicação dos resultados independentemente do contexto e momento histórico. Por isso é necessário descrever detalhadamente os dados para que o leitor consiga compreender suas nuances e poder por si próprio avaliar o que e como pode ser usado em seu contexto Stake apud Alves-Mazzotti (2006, p. 12). Assim,

Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou 'generalização naturalística', conceito introduzido em artigo publicado em 1978, como uma alternativa à generalização baseada em amostras consideradas representativas de uma população. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 12).

Assim, a generalização naturalística não cabe ao pesquisador, mas sim ao leitor, que a fará se considerar necessário, levando em conta as especificidades do contexto em que está inserido.

De acordo com Bueno (2002, p. 17): “[...] o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social”.

Segundo Bueno (2002, p. 18) há dois tipos de materiais que podem ser usados no método biográfico: os primários, que são narrativas ou relatos recolhidos por um pesquisador e os secundários, que são documentos, fotografias, diários entre outros. A autora afirma que por algum tempo as investigações privilegiaram as fontes secundárias por conta de sua aparente objetividade, no entanto é justamente a subjetividade presente nos materiais primários que permite ao pesquisador analisar as nuances do objeto a ser pesquisado.

Recentemente diversos autores (BUENO, 2002; DOMINICÉ, 2006; JOSSO, 2007, entre outros) tem evidenciado a importância dos métodos autobiográficos e história de vida como instrumentos para a formação de adultos. Para Dominicé (2006, p.350): “A reconstrução do horizonte biográfico necessita de um trabalho de formação, que não se

reduz a um único registro psicológico de desenvolvimento pessoal. Ela aponta para uma globalidade, feita da aliança de saberes múltiplos e de aprendizagens complementares”.

Ademais, Dominicé (2006, p. 351) problematiza a questão da articulação entre sujeito e estrutura, uma vez que o sujeito está localizado em um determinado espaço-tempo. Sobre esse dilema, Bueno (2002, p. 20) afirma: “A subjetividade constitui dentro desse quadro uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social, o que não se faz sem uma invenção de estratégias e métodos”.

No que tange aos instrumentos metodológicos utilizados, aplicamos inicialmente três questionários que serviram de teste. Nosso objetivo era verificar se as questões propostas gerariam dados consistentes para responder as questões propostas pela investigação. Após os testes, aplicamos o questionário para todas as professoras que atuavam na unidade escolar, dos 30 questionários entregues, obtivemos 26 devoluções. O fato da grande participação das professoras pode ser pelo fato de que a pesquisadora era professora na unidade há cinco anos e possuía bom relacionamento com as professoras.

O objetivo do questionário foi colher dados abrangendo um número maior de professoras. Assim, o questionário foi organizado em três partes. A primeira parte pedia informações pontuais, como idade, gênero, cor-raça e tempo como professora. A segunda parte com perguntas abertas sobre a trajetória profissional, verificando motivos para escolha da docência, opção pela educação infantil e apoio nos anos iniciais. A terceira com perguntas abertas sobre a formação inicial e continuada, que versavam sobre cursos de magistério, graduação e pós-graduação, questões também sobre suas percepções a respeito das formações. O questionário pode ser consultado na íntegra no Apêndice A.

É válido pontuar que a escolha em propor questões abertas está relacionada com o fato de que com um questionário dessa maneira o participante da pesquisa

Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próximo sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. (LAVILLE; DIONNE, 1998, p. 186).

Verificamos grande participação das professoras e empenho em responder as questões, isso ocasionou uma rica produção dos dados que auxiliaram na compreensão do problema de pesquisa. A partir de aspectos revelados nas respostas das questões abertas do questionário, elaboramos um roteiro semiestruturado para as entrevistas, que

está disponível no Apêndice B, com o objetivo de aprofundar algumas questões, sobretudo relativas à aprendizagem da docência na educação infantil.

Das 26 professoras que devolveram o questionário, todas foram convidadas a participar da entrevista, entretanto apenas seis professoras demonstraram interesse. Das seis entrevistas realizadas, selecionamos três entrevistas por acreditar que os dados obtidos nos ajudariam a compreender o problema da pesquisa. As entrevistas foram feitas seguindo um roteiro, mas muitos assuntos se estenderam e, ao longo da entrevista, foram postas outras questões que não estavam no roteiro. Ademais, na realização da entrevista foram tomados alguns cuidados, como, os mencionados por André (2013, p.31)

Stake (1995) fornece boas sugestões sobre como conduzir a entrevista. Antes de tudo ele alerta que se a entrevista não for muito bem planejada de antemão, pode não atingir seu objetivo. Fazer perguntas e ouvir é muito fácil, afirma Stake, mas fazer uma boa entrevista não é nada fácil. Segundo ele, o pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações. Pré testar a entrevista numa situação similar à real deve ser uma rotina. No desenrolar da entrevista, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário. É importante que o pesquisador faça o relato da entrevista o mais próximo possível de sua ocorrência, para que não perca detalhes importantes.

É importante ressaltar que de acordo com o Parecer nº 79227017.3.0000.5504 (CCAEE) o projeto de mestrado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

A seguir, com o intuito de retratar o contexto de atuação das professoras, apresentaremos os percursos históricos da educação no município de Ribeirão Preto e as problemáticas envolvendo o Plano Municipal de Educação de 2015.

### **3.2 Percursos históricos da educação infantil em Ribeirão Preto**

Conta Lages (2016, p. 135) que o primeiro professor a ensinar as primeiras letras para meninos na cidade de Ribeirão Preto foi Moisés Fernandes do Nascimento, em 1871. Segundo o autor

A partir de 1874, a Câmara de Ribeirão passou a regulamentar as escolas locais, obrigando os professores a renovarem seus títulos. E os primeiros títulos reconhecidos foram os do casal de professores Bernardino Almeida Gouveia Prata que assumiu uma classe de meninos e Dona Eugênia de Almeida que assumiu a de meninas em uma escola criada pela Câmara. Havia naquela época distinção de classes para um e outro sexo. (LAGES, 2016, p. 135)

Foi também um dos primeiros professores da cidade Pedro Xavier de Paulo, conhecido como Pedro Tudo. Pedro Tudo sabia ler e cobrava para escrever cartas. De acordo com Lages (2016, p. 23) somente em 1892 foi inaugurada a primeira escola estadual primária. A regulamentação do ensino municipal aconteceu em 1904 por meio da lei nº104. Em 1907 o ensino municipal foi reformado pela lei nº 128. Somente em 1920, com a lei nº 240 foi instituída a obrigatoriedade do ensino primário no município. Na ocasião foi criado o cargo de Inspetor Escolar, que teria função semelhante ao diretor de escola. Em relação aos professores da época, Jayme (2012, p.122-123, grifo do autor) afirma

Invariavelmente, não existiram mestres com formação pedagógica especializada, eram docentes ‘improvisados’ que apenas exigiam a memorização e reprodução do assunto ensinado- então a razão do professor de grego lecionar matérias escolares tão distintas. Médicos, advogados, engenheiros, políticos formaram o corpo docente ginásial. A posição destes homens conferia-lhes, segundo os usos da época, os vocativos ‘doutor’ ou ‘coronel’ - que, por sua vez, legitimavam-lhes a sapiência e competência. Em verdade, não era exatamente assim. A legislação estadual que dispunha sobre a criação do Ginásio de Ribeirão Preto determinava que as nomeações dos profissionais seriam feitas independente de concurso, permitindo assim a contratação que seguia quesitos partidários, não habilidade e conhecimento.

Segundo Jayme (2012, p. 103) a faixa etária atendida nessa época dos 7 aos 12 anos. No caso dos menores, quem cuidava da educação eram as associações e entidades filantrópicas, instituições privadas que recebiam subsídios governamentais e doações de famílias ricas. O objetivo dessas instituições era: “[...] higienizar e disciplinar valores e hábitos”. (JAYME, 2012, p.103). Uma vez que muitas crianças eram moradores de rua ou não tinham um lar adequado, segundo ideal da classe dominante. De acordo com a autora

A filantropia praticada por indivíduos abastados, ao doarem recursos a diversas instituições como hospitais e associações é costume antigo. A novidade consistiu no uso da imprensa para exaltação dos nomes

caridosos com o intuito não apenas de simples engrandecimento, mas sim para construírem sobrenomes em uma sociedade em que a posse econômica é a medida para grande parte das coisas. Entre estes beneméritos, eram usuais colaboradoras as mulheres de famílias tradicionais, também enredadas nas tramas de cordialidade e favor junto aos seus maridos (JAYME, 2012, p.105).

Corroborando Fonseca (2015, p. p.464):

Como parte dessa população crescente de Ribeirão Preto havia o contingente de crianças. Para elas a escola era o que se tinha na cidade desde que as cadeiras de primeiras letras surgiram por aqui no início da segunda metade do século XIX. Quanto àqueles para quem a escola não era o encaminhamento preferencial, a exemplo das crianças desvalidas, somente em 1917 a cidade teve seu primeiro orfanato, apenas para meninas, e na década de 1940, um educandário, misto de orfanato e escola profissional. Em todo esse tempo, a tutela, quando formalizada sob o arbítrio do judiciário, ou sua versão informal, na qual crianças eram incorporadas a uma outra família, que não a sua e nem sempre de parentes, para serem criadas, dando por retribuição o serviço. Em todo esse tempo, a tutela, quando formalizada sob o arbítrio do judiciário, ou sua versão informal, na qual crianças eram incorporadas a uma outra família, que não a sua e nem sempre de parentes, para serem criadas, dando por retribuição o serviço.

Como exemplo dessas instituições, podemos citar o Asylo Anália Franco. De acordo com Johansen (2017, p. 72) consta no regimento da instituição de 1925 a instituição de um jardim de infância. Segundo Jayme (2012, p.138, grifos do autor)

Tornar-se professora, em especial, rendia às mulheres considerável projeção social em relação a outras ocupações consideradas femininas e igualmente relacionadas à figura materna e aos afazeres domésticos: enfermeiras, costureiras, bordadeiras, parteiras e modistas. Enquanto o magistério transformava-se em trabalho de mulher, havia também a desvalorização da profissão, pois no início da profissionalização docente, as atividades em sala de aula foram concebidas enquanto extensão da maternidade, atividade de entrega e doação aos alunos, verdadeiros ‘filhos espirituais’. Ademais, dado o caráter precário do ensino em algumas escolas normais, as normalistas eram depreciadas frente ao curso superior.

Diferente da educação para crianças de 0 a 3 anos, as crianças de 4 anos em diante foram educadas nos jardins de infância, que inicialmente educavam somente crianças de famílias ricas, posteriormente se expandiram significativamente nos municípios, atendendo especialmente crianças de famílias pobres.

Assim, o primeiro parque municipal em Ribeirão Preto foi inaugurado em 1951, o Parque Infantil Municipal do Barracão. Segundo Ferreira (2015, p.66)

Entre 1960 e 1964, quatro parques são inaugurados na gestão de Condeixa no comando da prefeitura: em 1960, é inaugurado na Vila Paulista; em 1963, na Vila Recreio (atual Parque dos Bandeirantes); em 1964, na Vila Abranches; e, em 1965, no bairro Santa Cruz do Jacques (atual Jardim Irajá), que recebeu o nome de Parque Infantil Ana Gabarra.

Nas décadas posteriores, a expansão da educação infantil se tornou pauta das promessas eleitorais, e, aos poucos as instituições foram se desvinculando a assistência social e sendo incorporados à educação, sobretudo na década de 1980, devido a reivindicações de professores, acadêmicos, militantes, entre outros. As professoras que trabalhavam com crianças maiores de 4 anos, deveriam ter formação em nível médio, magistério, pois a exigência do curso superior de Pedagogia aconteceu somente após a aprovação da LDBEN em 1996.

A educação de crianças de 0 a 3 anos era responsabilidade da Assistência Social até 1999. Neste ano, por meio da Lei Complementar nº 826/1999, que era o prazo máximo estabelecido pela LDBEN nº 9394/96 em seu artigo 89, as creches passaram a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação. O primeiro concurso público municipal foi em 2004. Somente em 2012, as educadoras de creche foram reconhecidas como Professor I e passaram a ter os mesmos direitos que as professoras que trabalhavam com crianças de 4 e 5 anos.

Cabe ressaltar que o fato da Educação Infantil pertencer à Secretaria Municipal da Educação (SME) não mudou de maneira significativa o olhar de algumas professoras. Como afirma Kuhlmann Jr (2000, p. 7): “A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”.

Outro fato que merece destaque é a formação em nível superior das professoras, como podemos observar nas tabelas abaixo.

A primeira tabela diz respeito às professoras (PII) que trabalham nas Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e a segunda tabela se refere às professoras (PI) que trabalham nas Centro de Educação Infantil (CEI).

Tabela 1 – Percentual de docentes de **pré-escolas** com formação em nível superior no município de Ribeirão Preto (2007 a 2014).

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>2011</b>	61,8	50	<b>89,1</b>	62,4
<b>2012</b>	76,7	66,7	<b>91,6</b>	66,6
<b>2013</b>	80,3	60	<b>95,1</b>	68,4
<b>2014</b>	81,1	66,7	<b>95,6</b>	66,7

Fonte: Plano Municipal de Educação (PME) de 2015

Tabela 2 – Percentual de docentes de **creche** com formação em nível superior no município de Ribeirão Preto (2007 a 2014).

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>2011</b>	61,8	42,9	<b>55,7</b>	52,7
<b>2012</b>	58,5	50	<b>59,8</b>	57,3
<b>2013</b>	76,4	50	<b>82,2</b>	61,4
<b>2014</b>	77,6	66,7	<b>84,2</b>	60

Fonte: Plano Municipal de Educação (PME) de 2015

Essa diferença é notória ao comparar os dados das tabelas ao analisar o ano de 2011, na coluna municipal há 89,1% de professoras formadas que trabalham em EMEIs e apenas 55,7% das professoras que trabalham em CEI formadas em nível superior.

No entanto, podemos observar na segunda tabela que há um salto de 59,8% para 82,2% de professoras que trabalham em CEI com nível superior entre os anos de 2012 e 2013. Esse salto se deve às mudanças no Estatuto do Magistério Municipal de Ribeirão Preto (Lei Complementar nº 2.524/12). A principal mudança foi que as professoras que trabalhavam nas CEIs com a denominação Educadores de Creche tiveram seus direitos incorporados ao Estatuto, a nomenclatura mudou para Professor I, e a carga horária foi reduzida de 8h/a semanais para 6h/a semanais com equiparação salarial da hora aula do Professor II, que trabalham com crianças de 4 e 5 anos em EMEIs e 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

De acordo com o Estatuto do Magistério Municipal há no município duas formas de ser professor na educação infantil: Professor I para crianças de 0 a 3 anos e Professor II para crianças de 4 e 5 e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5ºano). Há também unidades de atendimento diferentes para a educação infantil: Centro de Educação Infantil

(CEI) para crianças de 0 a 3 anos e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para crianças de 3 a 5 anos. Atualmente temos em Ribeirão Preto 35 CEIs e 41 EMEIs.

A organização de 1/3 (um terço) da carga horária para estudo como prevê a Lei Federal nº 11.738/2008 está prevista no Estatuto do Magistério Municipal e foi organizada da seguinte forma no município

Artigo 21 - A jornada de trabalho dos profissionais da Área de Docência será composta por:

I - Trabalho Docente com Aluno (TDA): compreende o exercício da docência em cumprimento ao currículo, em atividade direta com a coletividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos;

II - As horas atividades serão distribuídas em:

a) Trabalho Docente Coletivo (TDC): compreende o tempo dedicado à formação do docente e à atuação com a equipe escolar, às reuniões pedagógicas e de pais; na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar; no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade escolar e da Secretaria Municipal da Educação;

b) Trabalho Docente Individual (TDI): compreende o trabalho desempenhado pelo professor em hora e local de sua livre escolha e destinado à preparação das atividades pedagógicas.

§ 1º - O descumprimento das horas atividades destinadas ao Trabalho Docente Coletivo e Individual prejudica a caracterização do efetivo exercício para fins de pagamento e de contagem de tempo de serviço público municipal, nos termos da legislação municipal vigente.

§ 2º - Caberá à Secretaria Municipal da Educação disciplinar a estratégia, procedimentos e fluxos de cumprimento das horas de Trabalho Docente Coletivo - TDC, a fim de garantir a efetividade da sua execução.

Em 2014 a SME propôs que cada unidade escolar enviasse um professor representante para a Secretaria da Educação, esse professor recebia informações e repassava para os outros professores da unidade escolar. Esse formato recebeu diversas críticas de professores uma vez que a função do professor representante era semelhante à de coordenador pedagógico, cargo que estava previsto no estatuto do magistério, mas que nas escolas de educação infantil não existia. Assim, a proposta do professor representante não teve êxito. Nos anos que se seguiram a SME indicou textos para estudo nos TDCs, mas os professores afirmavam que os textos eram muito complexos e sem conexão com a prática pedagógica, inúmeras devolutivas foram enviadas à SME sobre como os professores gostariam que fosse a formação continuada. Outra tentativa foi o oferecimento de cursos e palestras oferecidas pela SME para serem descontadas nas horas de TDC. Aos poucos os TDC mensais na escola com a presença de todos os professores foram perdendo seu sentido e sua importância.

Recentemente a SME criou o Centro de Avaliação, Acompanhamento e Formação (CAAF)<sup>6</sup>, onde professores da rede são indicados e afastados de seus cargos para elaborar as propostas de formação presencial e online. O CAAF é composto por professores da rede, afastados de seus cargos, para elaborar e executar as propostas de formação continuada para seus pares. Inicialmente a proposta do CAAF, resumidamente, era promover encontros mensais nas escolas, além disso, os professores precisariam cumprir uma quantidade de horas em atividades *online* por meio de uma plataforma digital elaborada pela equipe do CAAF. Essa proposta sofreu algumas alterações, sobretudo no decorrer de 2018. No último semestre de 2018 e início de 2019 houve uma consolidação nas propostas de formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, porém devido a limitações de tempo não foi possível analisar essas propostas formativas.

O que observamos e que ficará evidente nos relatos das professoras é que a formação continuada na rede municipal de Ribeirão Preto é marcada por tentativas de curta duração e com pouca participação dos professores. Além disso, fator que exerce forte influência sobre a educação municipal é a política partidária. Essa influência pode ser observada na indicação de diretoras para ocuparem o cargo e de modo mais amplo no processo de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação.

O Plano Municipal de Educação (PME) é um documento que deve ser elaborado por todas as cidades tendo como base o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento deve ser decenal e deve utilizar as metas nacionais e estabelecer estratégias para alcançá-las. Ribeirão Preto é uma das poucas cidades do Estado de São Paulo que, até a data da defesa dessa dissertação, não havia aprovado o PME. Desde 2007 professores, pais de alunos e entidades discutem a elaboração de um Plano Municipal, porém, nunca conseguiram sua aprovação pela Câmara dos Vereadores. De acordo com o documento:

Nessa primeira etapa, um total de 76 instituições encaminharam seus relatórios contendo diagnósticos e propostas sobre a educação no município, o que representou cerca de 1.500 membros da comunidade escolar envolvidos no processo. A segunda etapa envolveu a realização de Plenárias Regionais para o debate e apresentação de propostas. Foram realizadas oito sessões de agosto a setembro de 2007. [...] Essa

---

<sup>6</sup> Criado por meio da portaria nº 0071 de 17 de janeiro de 2018. A portaria concede a professores efetivos afastamento para exercerem as funções de Coordenação e Assessoramento Pedagógico nas unidades escolares da rede municipal, nos termos da legislação vigente, pelo período compreendido entre 01 de janeiro a 31 de dezembro de 2018. Atualmente o que está em vigor é a Resolução nº 11 de 30 de julho de 2018.

etapa contou com aproximadamente 583 presentes, sendo que em cada uma das quatro Plenárias Temáticas participaram 77, 191, 164 e 151 pessoas, com uma média de 146 participantes por plenária. [...] Finda essa etapa, iniciou-se o trabalho de sistematização dos elementos de diagnóstico e das propostas surgidas nessa primeira fase. Foram realizadas várias reuniões que contaram com a participação dos relatores responsáveis pelos diferentes temas debatidos e dos membros da Comissão Coordenadora. Desse processo nasceu o documento base ‘Plano Municipal de Educação: uma Construção Coletiva’ que serviu de referência para discussão e votação na I Conferência Municipal de Educação. Concluído o documento base, de 06 a 09 de agosto de 2007, na EMEFEM Dom Luiz do Amaral Mousinho, foram eleitos os delegados para a I Conferência Municipal de Educação (nos termos do Regimento aprovado pela Comissão Coordenadora (Anexo II). Essa etapa contou com 261 participantes, o que corresponde a uma participação média de 65 presenças diárias. Finalmente, no período de 16 a 18 de maio de 2008, que encaminhou para o executivo. O executivo, por sua vez, não encaminhou ao legislativo, não se dando continuidade no processo para tramitação da proposta na Câmara Municipal de Ribeirão Preto. O plano homologado foi disponibilizado no site da Secretaria Municipal de Educação para consultas públicas, em qualquer tempo (PME, 2015, grifos do autor).

Esse documento, mesmo sem a aprovação da Câmara dos Vereadores vigorou até 2014, data em que o novo PNE foi aprovado. A partir da aprovação do PNE cada município deveria elaborar seu PME. Assim em 2015 aconteceram audiências públicas para elaborar o documento. As audiências foram divulgadas no diário oficial e contaram com a participação de professores, alunos, pais, representantes dos sindicatos, associações, instituições privadas e filantrópicas. Foi construído assim, coletivamente o PME de Ribeirão Preto, popularmente conhecido como o PME de 2015. No item que trata da valorização dos profissionais do magistério o documento previa 5 metas e 44 estratégias que estão no Anexo 1.

Porém, devido a acontecimentos políticos ocorreram alterações na redação do referido documento. No ano de 2016, após vir à tona grande esquema de desvios de verba públicas pela gestão da prefeitura em vigência, operação que ficou conhecida como “Sevandija”, o PME construído em 2015 ficou engavetado. Em 2017 a Secretaria Municipal da Educação (SME) sinalizou que a execução do PME era inviável sob o aspecto financeiro e criou uma comissão interna para reelaborar o documento. Além de não apresentar a análise financeira, desprezou a participação da comunidade. Em 2018 há uma mudança na condução da SME e criou-se uma nova comissão interna e em junho

de 2018 reapareceu o PME<sup>7</sup> totalmente modificado. As principais alterações foram a retirada de estratégias importantes que visavam a qualidade da educação no município, outras estratégias tiveram seus verbos alterados, desresponsabilizando o município pela valorização dos profissionais da educação. Essa descontinuidade de políticas públicas acaba por não contemplar nem os professores nem as crianças.

Em tempos de retrocessos, precisamos reafirmar questões que aparentemente estão superadas, como a integração entre cuidar e educar. Para Kuhlmann Jr (2000, p. 64) apud Voltarelli e Monteiro (2016, p. 840): “[...] imprescindível tomar a criança como ponto de partida para se pensar em propostas pedagógicas na creche”.

Ignorando a extensa produção acadêmica a respeito do tema; as diretrizes e publicações nacionais, estaduais e municipais; e, sobretudo práticas exitosas de professoras de educação infantil, gestores públicos então propondo a contratação de apoio com nível médio para realizar as atividades de cuidado nas escolas de educação infantil. Escondem, por trás do discurso de racionamento de gastos, a descaracterização do trabalho pedagógico da educação infantil, por meio de sua precarização. Como afirmam Voltarelli e Monteiro (2016, p.840): “A instituição de educação infantil é um espaço caracterizado pela integração da ação de cuidar e educar”.

### **3.3 Contexto de atuação das participantes**

Dando continuidade ao retrato do contexto de atuação das professoras, nesta seção, inicialmente, descrevemos o projeto Político Pedagógico da unidade escolar, bem como observações feitas pela pesquisadora, especialmente no que tange à formação continuada para as professoras de educação infantil da rede municipal. Na segunda parte apresentaremos informação coletadas pelo questionário sobre a idade, gênero, cor-raça, exercício do magistério e formação inicial buscando identificar características das professoras da unidade escolar.

#### **3.3.1 Projeto Político Pedagógico da unidade escolar**

---

<sup>7</sup> O documento pode ser consultado na íntegra no link: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/pdf/plano-educacao.pdf>>

O “Projeto Pedagógico” da unidade escolar na qual atuavam as professoras no momento da coleta de dados desta pesquisa, teve duração de 2014 a 2017. Por meio do levantamento socioeconômico feito em março de 2014 pode-se concluir que a comunidade escolar é pobre. De acordo com o documento: “O empobrecimento da sociedade, devido a sua má distribuição de renda e a migração constante de famílias em busca de melhores oportunidades de vida, aumenta consideravelmente, e anualmente, a procura por vagas nessa EMEI”.

A unidade escolar fica localizada em um bairro periférico da cidade de Ribeirão Preto. No entanto, o bairro é bem estruturado, possui saneamento básico, iluminação, pavimentação asfáltica, posto de saúde, mercados e farmácias, pequeno comércio e outras unidades de educação infantil.

A unidade escolar possui mais de 500 alunos de 3 a 5 anos. Desses, 80% das famílias responderam ao questionário socioeconômico. As famílias declararam: renda familiar de 1 a 2 salários mínimos (70%); 2 filhos (55%); não possuem plano de saúde (85%); possuem casa própria (44%), casa alugada (42%); moram em três cômodos (80%).

Em relação à profissão dos pais, as mulheres prestam serviços de limpeza, faxina, serviços gerais e do lar. Há também recepcionistas, balconistas, vendedoras e operadoras de caixa e manicures. Os homens, em sua maioria, são pedreiros, pintores, vendedores autônomos, motoristas, vigilantes, porteiros, operadores de máquinas, serviços gerais, mecânicos, carpinteiros. É visível o tráfico de drogas nas esquinas do bairro, inclusive nas proximidades da unidade escolar. A escolaridade das famílias é metade ensino fundamental completo e metade incompleto.

A maioria dos pais considera a unidade escolar “muito boa”. Declararam que a escolha da escola foi feita por conta da localização. Algumas mães responderam que colocaram a criança na escola para trabalhar. Outras por orientação de familiares, “para ser alguém na vida”, “para aprender a ler e escrever”.

Os pontos positivos levantados pelas famílias: bom nível de aprendizado; professores capacitados; trabalho desenvolvido com dedicação; incentivo à cidadania e amizade; boa estrutura e organização; boa alimentação; ambientes diversificados. Os pontos negativos: falta de segurança nos horários de entrada e saída, falta de dentista e enfermeiro na escola.

A unidade escolar passou por uma reforma recente, que durou mais de três anos. Atualmente a unidade conta com: uma diretoria e uma secretaria interligadas e um banheiro; dois banheiros de funcionários; dois banheiros de professores; um banheiro de

cozinheiras; dois almoxarifados; uma cozinha; uma dispensa; um refeitório; 14 salas de aula; 6 banheiros infantis; dois parques de areia; uma quadra coberta; uma sala de TV; uma biblioteca; um laboratório de informática e uma sala de professores. A escola teve em 2017 11 turmas de maternal II e 19 turmas de Etapa I e II.

Em relação a formação continuada das professoras, o documento afirma que são usados os horários de Trabalho Docente Coletivo (TDC) semanais e mensais. Segundo o projeto pedagógico: “A formação continuada dos profissionais da educação é fundamental para a efetivação de práticas educativas de qualidade. O professor deve assumir uma postura de inovar constantemente seus conhecimentos, pois a atividade da docência exige um pensar permanente, para desconstruir teorias arraigadas e construir novos conceitos contribuindo com seus conhecimentos para a adequação as mudanças da sociedade e para a qualidade do ensino”.

É possível observar divergências na concretização do documento. Por meio de observações realizadas pela pesquisadora, a unidade escolar se divide entre professores que atuam nos maternais (PI) e professores que atuam nas etapas (PII). Isso é uma problemática presente em toda a rede, pois é recente o ingresso dos PI no estatuto do magistério (2012). Além disso, antes da mudança do estatuto, os PI eram denominados educadores de creche e por isso existe certa rejeição por parte dos PII em reconhecer os PI como professores.

Ao longo de 2017, período da coleta de dados desta pesquisa, foi possível presenciar horários de TDC semanais e mensais, estes que deveriam ser destinados à formação continuada, na realidade eram usados para transmitir recados e resolver problemas práticos da unidade, como organização de eventos. A formação continuada em si ficava a cargo da disposição individual de cada professor e entre alguns grupos, como professoras do maternal do período da tarde, que usavam o TDC diário para trocar experiências e fazer leituras coletivas.

Nos momentos de TDC mensal, no qual estavam todas as professoras da unidade escolar, não foi proposto leitura de nenhum texto ou estudo de algum material, nem discussão coletiva de um problema. Todas as reuniões seguiram dinâmica parecida. A diretora iniciava a reunião transmitindo recados de ordens prática, como recados das cozinheiras ou da limpeza, recados da Secretaria Municipal de Educação. Em seguida discutiam a organização de algum evento na escola, como Dia das mães, Festa Junina ou de Encerramento, como seria a decoração e organização e o que cada um deveria fazer. Por fim, perguntava se alguém tinha mais assunto a tratar e encerrava a reunião.

No caso dos TDCs diários, são cumpridos de modo diferente por Professor I (PI) e Professor II (PII). As PI cumpriam o TDC diário 40 minutos após a jornada de trabalho, manhã ou tarde. As PII cumpriam o TDC diário dentro da jornada, três horas/aula saem da sala e outro professor de Enriquecimento Curricular (EC) assumia a turma.

No caso das PII, como cada professora cumpria o TDC diário sozinha ou no máximo com mais uma professora, cada uma usava o horário de uma maneira. Algumas preparavam atividades, outras realizavam pequenas leituras, outras tomavam café e faziam um lanche, outras simplesmente relaxavam. A diretora da unidade raramente vezes acompanhou os momentos de TDC diário, pois é necessário dizer que todas as escolas de educação infantil do município (CEIs e EMEIs) têm como núcleo gestor somente o diretor.

Os anos que trabalhei nessa unidade escolar foram fundamentais para estabelecer relações de confiança e reciprocidade com minhas colegas, o que motivou a escolhê-la como campo de investigação e que tornou possível a grande aceitação por parte das professoras em participar da pesquisa.

### **3.3.2 Características das professoras**

Um dos objetivos de utilizar o questionário como fonte de coleta de dados, foi a possibilidade identificar características das professoras da unidade escolar, buscando informações sobre a idade, gênero, cor-raça e tempo de docência. Os dados do questionário foram tabulados e as respostas das questões abertas foram organizadas em tabelas no programa da Microsoft Excel.

Da totalidade de professoras que responderam ao questionário, 15 são professoras PII (atuam nas Etapas I e II) e 11 são professoras PI (atuam nos Maternais II). Todas as professoras que responderam ao questionário são mulheres. A maioria das professoras não escolheu um nome fictício para a pesquisa. A faixa etária das professoras é variada, entre 30 e 66 anos. Algumas professoras PI moram no bairro onde a escola está localizada, a maioria das professoras mora em bairros de classe média localizados nas proximidades da escola e poucas professoras moram em bairros distantes ou em cidades da região. A maioria das professoras se declarou branca. Duas professoras se declararam pardas, uma amarela e uma preta.

Em relação à formação inicial, 18 professoras cursaram a habilitação em magistério em nível médio. Todas as professoras são formadas em Pedagogia – cursos

presenciais, em sua maioria por universidades privadas. Algumas delas possuem outras graduações como Biologia, Fonoaudiologia, Letras e Administração, Direito, Matemática e Educação Física. 17 professoras fizeram pós-graduação, a maioria em psicopedagogia em cursos à distância oferecidos por instituições privadas. Poucas professoras fizeram especialização ou cursos nos últimos cinco anos sobre educação infantil. Apenas uma professora possui mestrado.

Podemos constatar que todas as professoras possuem ensino superior e muitas delas buscaram continuar seus estudos por meio de cursos de pós-graduação. Interessante observar a procura das professoras por cursos relacionados à psicopedagogia. Inferimos que esse interesse pode estar relacionado ao rentável mercado de cursos de especialização; entre outros aspectos relacionados a “psicologização” da infância.

Com relação ao tempo de atuação docente, apresentamos a seguir um quadro sobre o tempo de atuação relacionando com a fase da docência considerando o proposto por Gonçalves (2002).

Quadro 2 - Etapas da carreira (GONÇALVES, 2002, p.163) e quantidade de professoras

<b>Etapas da carreira</b>	<b>Anos de experiência</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Início (Choque do real, descoberta)</b>	1-4	1
<b>Estabilidade (Segurança, entusiasmo, maturidade)</b>	5-7	4
<b>Divergência positiva ou negativa (Empenho, entusiasmo ou descrença, rotina)</b>	8-15	8
<b>Serenidade (Reflexão, satisfação pessoal)</b>	16-25	10
<b>Renovação do interesse ou desencanto (Renovação do entusiasmo ou desinvestimento e saturação)</b>	26-40	7

Fonte: Elaboração da autora

A maioria das professoras trabalha manhã e tarde, e algumas à noite com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que totaliza 38h/a semanais. Professoras PI trabalham um período com turmas de Maternal II e o outro período como Apoio na própria escola. O Apoio tem como principal função substituir faltas de outros professores. Professores II, trabalham dois períodos com turmas diferentes, já que as turmas nessa

escola são de período parcial. A maioria das professoras da unidade escolar é efetiva, tendo somente duas contratadas em regime CLT.

A predominância de mulheres na educação, especialmente na educação infantil também pode ser observada na escola; a faixa etária das professoras merece destaque, uma vez que a grande maioria está nos anos finais da carreira. Por fim, destacamos o fato de que a maioria das professoras trabalha o dia todo e faz parte do quadro efetivo de funcionários do magistério municipal.

Após apresentar as participantes desta pesquisa e seu contexto de atuação, no próximo capítulo nos voltamos para a análise dos dados coletados a partir dos questionários e das entrevistas.

## **4 APRENDIZAGENS DAS PROFESSORAS EM ANÁLISE**

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados levando em consideração os objetivos da pesquisa. Em uma primeira leitura dos dados buscamos identificar elementos que evidenciam como as professoras de educação infantil aprendem/aprenderam a ser professoras, isso possibilitou que, em uma segunda leitura, identificássemos as concepções de formação continuada das professoras e as demandas formativas manifestadas por elas.

Para isso, nos embasamos na análise de prosa, proposta por André (1983, p. 67). Segundo a autora, a análise de prosa é uma forma de analisar os significados dos dados, proporcionando uma análise de conteúdo mais abrangente e flexível. Nesse sentido, André (1983) sugere que os dados sejam organizados em tópicos e temas que vão sendo elaborados e reelaborados durante o processo de análise.

Assim, nos vários momentos nos quais nos colocamos diante dos dados, aprimoramos nossa compreensão sobre as professoras e construímos pontes entre teorias e práticas possibilitaram a construção dos seguintes eixos de análise:

- a) Experiências como aluna e escolha da profissão;
- b) Formação inicial, aprendizagem e início da docência;
- c) Concepções de formação continuada;
- d) Demandas formativas manifestas.

Para melhor compreensão, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira seção analisaremos os dados obtidos pelas questões abertas do questionário. Na segunda seção as três entrevistas serão narradas como trajetórias de vida. E, na terceira seção evidenciaremos os aspectos recorrentes revelados pelas falas das professoras, por meio dos questionários e entrevistas, a fim de responder aos objetivos traçados para a presente pesquisa.

### **4.1 Aprendendo a ser professora que atua na educação infantil**

As questões abertas do questionário foram organizadas em duas partes. Na primeira parte as perguntas versavam sobre a trajetória profissional, por isso as questões tratavam da escolha da docência, opção pela educação infantil e anos iniciais da docência. Na segunda parte as questões abordavam a formação inicial e continuada, assim perguntamos se as professoras haviam cursado magistério, pedagogia e outras formações;

perguntamos também se essas formações possibilitaram conhecimentos adequados para trabalhar com crianças pequenas. Nessa parte provocamos as professoras a refletirem um pouco sobre a formação continuada.

A seguir apresentaremos os dados analisados à luz da teoria. Ideais romantizados, tensões dos primeiros anos da docência, magistério como formação inicial, limitações da formação inicial, fontes de aprendizagem, formação continuada centrada apenas no professor e descontextualizada, especificidades desconsideradas da educação infantil, ausência de direcionamento institucional, subestimação das professoras, pouco incentivo ao estudo e pesquisa, entre outros são revelados pelas respostas das professoras.

#### **4.1.1 Escolha profissional**

Questionadas sobre a escolha da profissão, as professoras responderam, via de regra, que foi por influência familiar; pela admiração pelas professoras; por gostar de crianças; por amor ao conhecimento. Como podemos observar nos excertos a seguir:

“Escolhi ser professora por que me encantei com minha professora da primeira série (Tia Benedita). Uma negra linda, doce, educada, dedicada e atenciosa” (Eliana).

“Escolhi ser professora para ficar um período com meus filhos” (Stela).

Ao serem questionadas “Porque escolheu trabalhar na educação infantil”, as professoras responderam: por ser produtivo e frutífero investir na primeira infância; por encantamento com as crianças menores; por ser a base da educação; por gostar da parte lúdica.

Os dados mostram que a concepção das professoras em relação à docência na educação infantil é, ainda, romantizada, pois revela uma concepção de criança idealizada. Voltarelli e Monteiro (2016, p.836) apontam para a necessidade de considerar a criança como um sujeito, que possui uma história singular, capaz de ser protagonista, produtor de cultura. Para tanto, é necessário superar uma visão “autocêntrica”, esta

[...] atrapalha o trabalho do professor em perceber a criança enquanto sujeito de direitos, garantidos por leis e diretrizes nacionais, as quais têm se preocupado em garantir o atendimento adequado em uma instituição educativa não apenas assistencial, mas promotora de educação e cuidado voltado para o desenvolvimento integral da criança,

remonta-se o cenário e caráter complexos abarcados pelo tema. (VOLTARELLI; MONTEIRO, 2016, p.836)

Corroborar Oliveira-Formosinho (2002, p.80)

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações em que exercem a profissão.

#### 4.1.2 Formação inicial

Das 26 professoras que responderam ao questionário, 18 cursaram a habilitação em Magistério em nível médio. Para as professoras a habilitação em Magistério é considerada como formação inicial, como pode ser exemplificada nos excertos a seguir:

“O magistério foi extremamente importante em minha vida profissional” (Olga).

“Minha formação inicial, magistério, proporcionou a aquisição de conhecimentos importantes para trabalhar na educação infantil. Os professores eram muito competentes, o conteúdo era bem direcionado e as matérias metodológicas ajudaram muito” (Lilian).

“O magistério me ajudou muito, principalmente por conta da carga horária obrigatória de estágio” (Carol).

Por se tratar de um curso em nível médio, que na época equivalia ao Ensino Médio, alguns estudantes optavam pelo Magistério devido à possibilidade de conseguir trabalho. Esse aspecto pode ser exemplificado pelo relato de uma das professoras:

“Minha família sempre teve uma vida muito difícil, então quando completei idade para cursar o ensino médio minha mãe me incentivou a escolher o magistério, pois na sua concepção seria bom escolher uma profissão. Nessa época as meninas costumavam estudar e ao mesmo tempo trabalhar no comércio, minha mãe não queria que eu seguisse esse caminho, ela dizia que as pessoas eram exploradas nesse tipo de trabalho e que o magistério me ajudaria a ter uma vida diferente” (Lilian).

Apesar dos poucos estudos sobre a habilitação em Magistério em nível médio, Cavalcanti (1994) apud Tanuri (2000) por meio de análise de relatórios das Secretarias de Educação e observação participante, demonstra aspectos positivos para a qualidade da formação de professores

[...] enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para o ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora. (TANURI, 2000, p.83)

Ainda sobre a formação inicial, o questionário apresentou a seguinte questão: “Sua formação inicial te possibilitou conhecimentos adequados para trabalhar com crianças pequenas?” Para esta pergunta as respostas ficaram divididas entre sim e não. Quatorze professoras responderam sim e justificaram: “através da formação adquiri conhecimentos”; “bons professores serviram de inspiração”; “todo aprendizado possibilita melhor atuação profissional”; “os estágios e práticas supervisionadas ajudam muito”. Doze professoras responderam não e justificaram: “aprendi na prática”; “cursos são excessivamente teóricos”; “os cursos têm pouca carga horária de estágio e prática docente”; “os cursos têm poucas disciplinas sobre educação infantil”. Algumas das respostas versam sobre a necessidade de maior articulação entre teoria e prática:

“Sobre a formação inicial, os cursos de Pedagogia devem mostrar a realidade que os futuros professores encontrarão. Os aspectos psicológicos e práticos, e as dificuldades devem ser abordadas desde o início do curso. Práticas pedagógicas exitosas devem estar presentes desde o início. Um bom estágio (remunerado) conveniado com as redes de ensino, também teria grande valor para os profissionais da educação” (Alice).

A partir das respostas das professoras podemos inferir que a formação inicial não é suficiente para que o professor consiga lidar com toda a complexidade de educar, sobretudo crianças pequenas. Para Mizukami et al. (2002 p. 14), o professor defronta-se na sala de aula com

[...] múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação. Essas situações estão além dos

referenciais teóricos e técnicos e, por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação.

O trabalho docente, em qualquer nível de ensino, demanda a capacidade de lidar com as incertezas, com as variáveis, é necessário construir e ampliar conhecimentos, desenvolver atitudes em contato direto com a prática. Tancredi (2010) pontua que a docência exige um conhecimento prático derivado e construído ao longo da ação docente, isto é, no contato com os alunos, ao compartilhar com os pares conhecimentos e práticas, ao resolver as situações do cotidiano escolar. De acordo com a autora, “esse conhecimento prático não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser aprendido pela experiência direta, pela observação crítica e também analisando a própria experiência como aluno e como professor” (TANCREDI, 2010, p. 44).

#### **4.1.3 Anos iniciais da docência**

A maioria das professoras respondeu que teve incentivo no início da carreira da família, especialmente da mãe. Sobre as dificuldades enfrentadas no início da carreira algumas professoras pontuaram as tensões vivenciadas:

“Um dia se é estudante, no outro tem que ‘dar conta’ de uma sala cheia de crianças, sem ter a menor ideia de como fazer isso” (Elaine).

“Diante das dificuldades que enfrentamos e descaso da secretaria da educação, quase exonerei em meu primeiro ano de exercício” (Dê).

“No início da carreira há necessidade de atuar sob supervisão assim como acontece no curso de Medicina, uma ‘residência’ a fim de auxiliar o docente em diversas dúvidas” (Sonia).

Os depoimentos revelam que o sentimento de solidão, uma das características do início da docência (LIMA, 2006; MARCELO; VAILLANT, 2009; dentre outros) pode ser agravada pela falta ou o pouco apoio da gestão e/ou dos pares dado ao professor iniciante. As dificuldades vividas no início da carreira são apontadas por diversos autores, como: MIZUKAMI (2002); ANDRÉ (2002); PAPI; MARTINS (2010); Mariano (2006), entre outros. De acordo com Papi e Martins (2010, p. 5)

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores

no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional.

Como evidencia Mariano (2012, p. 92): “Não há uma política que focalize esse momento de inserção na prática, tampouco um incentivo ao trabalho coletivo”. Mariano (2006) também aponta que esse professor pode ter receio de buscar ajuda, de se expor, agregado a isso está a dificuldade em encontrar com quem compartilhar as angústias, os conflitos vividos. Além disso, segundo Lima (2006), muitas vezes, o professor iniciante sente que precisa lidar e resolver sozinho as situações conflitantes, ou seja, que a responsabilidade para superar os conflitos é somente sua. Sobre isso, Voltarelli e Monteiro (2016, p.838) afirmam que “[...] a atitude aberta para a análise reflexiva de sua própria prática e dos demais colegas de trabalho poderia contribuir para o desenvolvimento profissional, aprimorando a aprendizagem na docência”.

#### **4.1.4 Aprendizagem da docência**

A partir da concepção processual de aprendizagem da docência, anteriormente anunciada, os dados mostram que a aprendizagem da docência na educação infantil descrita pelas professoras está relacionada à experiências práticas, situações vivenciadas no dia-a-dia; nas observações e inserções nos estágios; observando a prática de outras professoras; trocando experiências com colegas mais experientes; em oficinas e cursos práticos; com orientação de coordenadores pedagógicos em colégios particulares. Os excertos apresentados a seguir exemplificam algumas respostas:

[Aprendi por] “Intuição, tentativa/erro e lembrança de antigos professores. Esse foi o início, depois procurei dar continuidade a minha formação por meio da literatura, conversando e observando a prática pedagógica de colegas” (Lilian).

“Estou em constante formação e aprendizado” (Sonia).

“Ao longo de minha jornada tive vários momentos que me fizeram crer que é possível aprender sempre” (Alice).

Os dados revelam como o desenvolvimento profissional docente se estende por toda a vida. Assim, à docência possui múltiplas fontes de aprendizagem, e para cada experiência, seja como aluno ou professor, o sujeito atribui um significado diferente, que poderá ou não ser incorporado em sua prática, como discutem os autores Roldão (2006); André (2010); Nóvoa (1995); Imbéron (2009); Marcelo (2009); Mizukami (2002); Cole e Knowles (1993); Tancredi (2010); Voltarelli; Monteiro (2016), entre outros. Como afirma Oliveira et al (2006, p. 2)

Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc.

Corroborar Tancredi (2010, p.28)

[...] o professor constrói seu próprio conhecimento profissional, e faz isso de forma pessoal, processual, incorporando e transcendendo os conhecimentos que adquiri nas fontes citadas e em outras que não o foram. Faz isso a partir dos conhecimentos e experiências que acumula ao longo da vida pessoal e da carreira. Naturalmente ele não aprende sozinho, pois a docência, embora tenha em certo sentido, um caráter individual, exige aprendizagem coletiva.

Especificamente sobre a docência na educação infantil, os dados corroboram com a afirmação de Voltarelli e Monteiro (2016, p.845): “Os saberes profissionais serão constituídos através de tentativas e erros, os quais serão vivenciados pelo professor iniciante por meio do trabalho realizado cotidianamente com as crianças”.

#### **4.1.5 Concepções de formação continuada**

Os dados revelaram algumas concepções das professoras sobre a formação continuada. Neste trabalho, nos pautamos em Davis et al (2012, p. 13) sobre as abordagens a respeito da formação continuada que podem ser divididas em dois grupos: as centradas no professor e as centradas na equipe escolar. As primeiras, centradas no professor, podem ser subdivididas em três grupos: a primeira defende a formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional, tendo como principal representante Hargreaves (1995) apud Davis et al (2012); a segunda vê a formação continuada como meio de suprir os déficits da

formação inicial dos professores; e a terceira que pauta a formação continuada pelo ciclo de vida profissional.

No caso da formação continuada que se centra no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, as abordagens podem ser divididas em duas: a primeira que defende o coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas; e a segunda que acredita na formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um *locus* de formação contínua e permanente para todos nela presentes.

Segundo Davis et al (2012, p. 12), Hargreaves: “[...] aponta que, se o conhecimento daquilo que se ensina e de como se ensina são centrais para a boa docência, não se pode deixar de lado a importância de se conseguir dar sentido à docência, identificando os propósitos e as razões pelos quais a sociedade precisa de professores e os sentidos que estes atribuem ao ato de ensinar”. As dimensões éticas, políticas e emocionais enunciadas pelo autor, podem ser exemplificadas pelo excerto a seguir:

“Creio que a melhor “formação contínua” para o professor é a sua valorização, ou seja, saber quais os anseios, metas e prioridades os professores tem com relação as propostas pedagógicas que sua comunidade escolar necessita e almeja para alcançar êxito no âmbito escolar e fora dele, e rever possíveis falhas para que as propostas aconteçam de forma satisfatória. Há algum tempo, tínhamos pausas/respiros pedagógicos (se assim posso dizer) que aconteciam no início dos períodos letivos (fevereiro/julho) com palestras ou oficinas direcionadas à educação infantil. Essas atividades davam um novo fôlego, renovavam e enriqueciam nossa prática cotidiana. As feiras pedagógicas de educação infantil e congressos de educação que aconteceram em algumas gestões municipais foram formações muito significativas para nós” (Manuela).

Sobre esses aspectos Tancredi (2010, p. 47) afirma

Se o envolvimento do próprio professor na construção de uma carreira bem-sucedida é imprescindível para proporcionar aprendizagem de boa qualidade para todos os alunos, ele precisa dispor de recursos para isso, tanto no aspecto financeiro como na disponibilidade de tempo e material.

Algumas professoras revelaram em suas respostas a necessidade de um direcionamento nas propostas de formação continuada, essa função poderia ser atribuída a um coordenador pedagógico, como exemplificam esses excertos:

“As formações como acontecem hoje parecem distante das escolas, não são específicas para elas. Como vem de cima para baixo não conseguem atender as necessidades. Por isso a formação continuada deveria ser na escola, com uma **coordenadora pedagógica** que conhecesse a realidade da escola. As formações deveriam partir da prática das escolas, considerando seu perfil e assim fundamentando teoricamente as práticas” (Lia). Grifo nosso

“Hoje o professor trabalha dois períodos com salas lotadas e sem apoio necessário. Temos na escola apenas professores, funcionários e um diretor. O professor fica muito sozinho na sala de aula. A escola precisaria contar com apoio de **coordenador pedagógico**, orientador educacional, enfermeiro, professor auxiliar...” (Lucia). Grifo nosso

Recentemente, na rede municipal de Ribeirão Preto ocorreu um processo de contratação – via concurso público - de coordenadores pedagógicos, porém, estes foram encaminhados às escolas de ensino fundamental. Nas escolas de educação infantil (CEI e EMEI) há apenas um diretor, que é indicado pelo Secretário da Educação. Apesar de a literatura reconhecer o coordenador pedagógico como um articulador das ações formativas na escola, Davis et al (2012, p. 16-17) faz algumas ressalvas

[...] nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente – realizada nas escolas mediante a ação do coordenador pedagógico – tem sido adotada nas políticas públicas de formação, observando-se a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor. Adicionalmente, nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele. Dessa maneira, corre-se o risco de perder o caráter colaborativo e coletivo do trabalho do coordenador, uma vez que ele se vê obrigado a seguir as determinações políticas assumidas pelo governo federal, estadual ou municipal. Com isso, não só ele perde sua independência, como contribui para a alienação do trabalho docente, ao assumir, sozinho, a coordenação pedagógica da escola, relegando os professores à função de executores de ações que lhes são externamente impostas.

Os dados também revelam outra concepção de formação continuada recorrente entre as professoras: a troca de conhecimentos e experiências. Sobre isso Voltarelli e Monteiro (2012, p. 846) afirmam

Essa troca faz com que o professor aprenda a refletir sobre o que precisa manter e o que mudar em sua atuação profissional, contribuindo para o

desenvolvimento do docente diante das situações imprevistas do cotidiano escolar, auxiliando-o a tomar decisões rápidas para atender as especificidades e a complexidade do ato de ensinar.

Corroborando Tancredi (2010, p. 17-19)

[...] que a reflexão e a pesquisa são elementos importantes para professores compreenderem melhor seus próprios conhecimentos, concepções e valores para olharem de forma mais crítica a própria prática e para se disporem a alterá-la, tendo em vista aprendizagens mais profundas e significativas dos alunos. [...] O tempo e o apoio de teorias e pares podem ajudar a compreender as situações e as decisões tomadas de forma mais clara, o que por sua vez ajuda a refazer o processo, investir em outros caminhos e a aprender com a própria experiência.

Os excertos a seguir exemplificam essa concepção:

“Acredito que o universo da educação infantil tenha muito mais a oferecer do que o que temos acesso hoje. Temos muitas práticas pedagógicas perdidas, pela pouca oportunidade de encontros do grupo de professores como um todo. Hoje, percebo fragmentos de trabalhos, ideais semeados sem muita repercussão e motivação das equipes gestoras de nossa educação, mesmo em âmbito nacional” (Manuela).

“Precisamos trabalhar com a verdade, dificuldades devem ser discutidas, problemas devem ser resolvidos, parcerias se fazem necessárias, pois há uma complexidade em cada ser humano e todos temos o direito de crescer e ser um cidadão participativo na sociedade” (Marcia).

“Acho que deveria ter mais diálogos ou grupos que estão realmente interessados em buscar formas e conceitos para trabalhar em sala de aula, muitos buscam conhecimento para aumentar seu nível, subir de cargo” (Elisabete).

“Acredito que a formação deva fornecer materiais atualizados sobre a teoria e também uma interação entre professor e equipe de formação, onde o professor traga suas dificuldades da sala e a equipe forneça material pedagógico possibilitando uma interação com outros profissionais, como da saúde e assistência social” (Marina).

“Existia um grupo na prefeitura, SAP (Serviço de Apoio Psicopedagógico) no qual participei e as crianças eram atendidas por grupos interdisciplinares. A equipe contava com psicóloga, fono [fonoaudiólogo] e pedagoga. Um trabalho que não deveria ter acabado” (Lucia).

“A formação mais significativa para mim foi quando nós, as professoras de maternal, nos reuníamos no TDC diário para ler e estudar os materiais do MEC por conta própria” (Marina).

Tive a oportunidade de participar como professora da unidade escolar dos momentos relatados pela professora Marina. De fato, foram momentos significativos, em que, nós professoras, conseguimos formar uma comunidade de aprendizagem, que socializava saberes e trocava experiências, buscando fundamentação teórica para solucionar problemas. Como afirmam Reali et al. (2016, p. 126)

No caso da docência, tais comunidades podem ter um peso substancial na responsabilidade de professores às demandas originadas pelas políticas educacionais, no seu engajamento na construção de condições de ensino mais adequadas para seus alunos e, conseqüentemente, nas mudanças em suas práticas docentes.

Davis et al. (2012, p. 17, grifos dos autores) corrobora

[...] por via da colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência a respeito de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino. Pode-se dizer, portanto, que o foco está em fazer da escola uma ‘comunidade de aprendizagem’ (Fullan, Germain, 2006), na qual se observe e se fale acerca do que se faz e, especialmente, na qual o que foi observado converta-se em *feedback* para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

A concepção de formação continuada que tenha como foco a troca de experiência entre pares; e, entre professores e outros profissionais, pode ser tratada também como uma demanda formativa, nesse sentido trataremos a seguir das demandas formativas manifestas pelas professoras.

#### **4.1.6 Demandas formativas manifestas**

Seguem alguns excertos que exemplificam as demandas formativas manifestas:

“A formação continuada deveria contribuir com minhas práticas e que não fique querendo só conhecer dúvidas” (Jana).

“Acho que deveria formar uma comissão envolvida diretamente com a educação infantil, criando canais de participação e dando os rumos necessários para o processo de formação dos professores, auxiliando-os em sua prática pedagógica” (Dê).

Nos excertos acima, podemos notar como há uma carência em relação à prática. Alguns formadores afirmam que professores gostam de respostas prontas, no entanto, por vezes, alguns professores consideram que as formações são excessivamente teóricas. Alguns professores não conseguem perceber como a teoria pode colaborar com a prática e há formadores que pouco se preocupam em relacionar a discussão teórica às questões práticas. Assim, pessoas que deveriam em princípio ser parceiros, se tornam inimigos, não conseguindo dialogar. Essa falta ou falha na comunicação poderá resultar em poucos benefícios para a formação dos professores, que declinará nas crianças. Muitas vezes, essa situação ocasiona um sentimento de subestimação, este pode ser exemplificado no excerto a seguir:

“Acho que deveria mudar a visão que a equipe de formação tem do professor de educação infantil, principalmente para o PEB I, percebo que não sabem quem nós somos, nossa formação, nossa experiência, como trabalhamos, nossa realidade, nosso cotidiano” (Lu).

Esse distanciamento acontece também em relação à produção acadêmica, segundo Zeichner (1998): “Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas, a maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas”.

Acerca dos cursos de formação continuada que as professoras consideram mais significativos, as respostas foram: cursos oferecidos pelo Estado (PROFA); feiras pedagógicas; formações que as professoras escolheram e investiram com recursos próprios; cursos sobre libras/autismo/TDAH. Os seguintes depoimentos ilustram essas considerações:

“Acredito que é importantíssimo que haja interesse da rede em formar continuamente seus profissionais. Porém, as que mais valeram foram as que escolhi e fiz por conta própria” (Alice).

“Atualmente participo de um grupo de estudos na USP [na cidade de Ribeirão Preto] que trata da análise do discurso e abrange diversas áreas do conhecimento, inclusive o discurso infante. Está sendo ótimo” (Sonia).

Nesse sentido, Tancredi (2010, p.56) afirma

O desenvolvimento dessa consciência exige ao menos três coisas: conhecimento, experiência e reflexão. Dessas três, decorre a pesquisa como aliada dos professores, em seus diversos sentidos. Inquietações e reflexões potencializam a pesquisa, que modifica conhecimentos e práticas. Indo um pouco mais além, a complexidade da prática docente e a diversidade de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que os professores precisam adquirir e desenvolver parece não ter fim.

Por outro lado, algumas professoras responderam “nenhum”. Como podemos ver no excerto a seguir, quando a professora pontua que muitas formações não consideram a realidade escolar e que determinadas condições objetivas de trabalho prejudicam a participação docente nas formações:

“Nenhuma formação que fiz foi significativa porque as formações abordam possíveis soluções para as dificuldades ou desafios sem considerar o contexto da escola e fatores que interferem no trabalho pedagógico como falta de materiais, falta de tempo para preparar as atividades, excesso de burocracia e preenchimento de papéis, falta de estrutura e outros aspectos” (Jana).

Por fim, é importante pontuar que a formação continuada de professores deve ser tratada como salvadora da qualidade da educação, pois há outros fatores que interferem na qualidade. Além disso, a responsabilidade da formação deve ser interesse do próprio professor, do diretor/coordenador, da rede, da equipe de formação, do Secretário da Educação, enfim, de todos os agentes envolvidos na educação. Como exemplifica o excerto abaixo:

“Quais as condições do estabelecimento de ensino (materiais, disponibilidade de espaços) contribuem para a prática docente do profissional?” (Sonia).

Sobre esse aspecto, André (2013, p. 36) afirma

Não há dúvida de que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; uma organização do trabalho escolar que propicie suporte físico, pedagógico e emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes.

Por fim, foram manifestas outras demandas formativas, como parcerias com universidades; estágios bem supervisionados que levem a prática não só observação; a interação entre professores iniciantes e experientes; o relacionamento com as famílias; a formação pedagógica dos funcionários da cozinha e limpeza. De acordo com Papi e Martins (2010, p. 2)

Dessa forma, além de implicar uma postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor, isso pode ocorrer na medida em que os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização.

Sem a pretensão de esgotar o debate acerca das demandas formativas, concluímos que as professoras de educação infantil manifestam desejos de formação continuada que lhes ajude a melhorar sua prática, e, sinalizam para a troca entre pares como algo desejado.

Com o objetivo de aprofundar as questões propostas pela pesquisa, narramos a seguir as trajetórias de três professoras, histórias de vida recolhidas por meio de entrevistas.

#### **4.2 Histórias de vida: trajetórias de três professoras de educação infantil**

As histórias de vida das professoras narradas a seguir evidenciam como as experiências pessoais e profissionais se misturam em cada trajetória. Fica claro, a subjetividade e individualidade de cada uma, ao contar suas experiências como aluna, escolha da docência como profissão, opção pela educação infantil, concepções sobre formação continuada, e, as demandas formativas manifestas. Nesse sentido, Dominicé (2006, p. 350) afirma: “A reconstrução do horizonte biográfico necessita de um trabalho de formação, que não se reduz a um único registro psicológico de desenvolvimento pessoal. Ela aponta para uma globalidade, feita de aliança de saberes múltiplos e de aprendizagens complementares”.

Por entender o desenvolvimento profissional como um processo, optamos por apresentar as entrevistas como trajetórias. Essas trajetórias foram contadas de forma oral para a pesquisadora e redigidas como narrativas. Diversos autores apontam para o potencial das narrativas, tanto em pesquisas acadêmicas como em propostas formativas. Oliveira (2011, p.290) afirma: “A construção e reconstrução das histórias pessoais e

sociais das pessoas têm inspirados muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências”.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 43) a profissionalidade docente das “educadoras de infância” possui alguns aspectos semelhantes à professores que atuam com outras faixas etárias, no entanto, a docência na educação infantil possui especificidades.

Oliveira-Formosinho (2002) enumera quatro características específicas da docência na educação infantil. A primeira: Derivadas da globalidade, a vulnerabilidade e dependência da família.

A criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, ao seu processo de crescimento e à sua vulnerabilidade. [...] A *globalidade da educação da criança pequena* reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve. [...] A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde) chama a atenção da vulnerabilidade da criança devido à sua tenra idade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 44-45).

A segunda: Derivadas das características das tarefas. Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 46-47, grifo da autora)

Essa globalidade da educação da criança pequena – que reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve – e a perspectivação da criança como um projeto fazem com que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas. [...] Hoje em dia, muitos defendem de tal modo essa ligação cuidados/educação que propõem um novo conceito – ‘*educare*’.

O terceiro: Baseadas em uma rede de relações alargadas.

As relações e interações que se requerem das educadoras da infância, a vários níveis, são também responsáveis pelo âmbito alargado de seu papel. [...] Assim, de muitos tipos e diferentes tipos de interação com crianças, com pais e mães, com auxiliares da ação educativa, com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários, com outros profissionais – tais como psicólogos e assistentes sociais – representam uma singularidade da profissão de educadora e constituem mais um fator nessa abrangência de papel. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.47-48)

E por fim, o quarto: Baseadas na integração e nas interações.

- Podemos assim dizer que tanto a interação quanto a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras.
- A centralização na criança e na globalidade da sua educação requer *integração de saberes*;
- A centralização na educação e nos cuidados requer *integração de funções*;
- A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer *interações e interfaces*;
- A relação com a comunidade *requer interações e interfaces* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.49, grifos da autora).

Portanto, analisamos as histórias de vida das três professoras, buscando evidenciar os eixos de análise utilizados anteriormente; além disso, focalizamos nosso olhar para encontrar elementos que nos ajudem a compreender como elas se constituíram como professoras de educação infantil.

#### **4.2.1 Trajetória de Elisabete**

A professora Elisabete tem 54 anos e reside na cidade de Ribeirão Preto, natural de Morro Agudo. Quando era criança não fez educação infantil, pois na época a maioria das crianças entrava na escola no 1º ano. Ela não se lembra da primeira professora, pois nesse ano teve muitas professoras, mas se lembra da segunda, que a marcou muito, a professora era muito carinhosa e dava muita atenção.

Era uma criança que falava muito em sala de aula, a mãe foi chamada várias vezes na escola por causa disso, além de falar muito era questionadora e muito participativa, desde pequena. Segundo Elisabete, naquela época o ensino era muito rígido, havia uniforme e muitas regras e as professoras que conversavam e davam um pouco de atenção eram diferentes.

Na primeira infância, Elisabete, não se recorda de experiências ruins, somente na faculdade. Ela queria fazer engenharia, mas a família não possuía condições financeiras, por isso cursou Matemática. Ministrou aula por dois anos, mas não gostou. Ministrava aula para adolescentes no noturno e dizia que ninguém gostava da matéria, conta a professora que os alunos estavam cansados com frequência, pois trabalhavam o dia todo. Em suas palavras: “Era muito frustrante, pois eu queria ensinar, mas estavam exaustos e isso foi me desanimando”. Sobre os primeiros anos da docência, Tancredi (2010, p. 43) afirma: “[...] um período de intensas aprendizagens e ao mesmo tempo de inúmeros

dilemas, inseguranças, incertezas, conflitos”. Essa experiência de Elisabete a fez desistir da docência, trabalhou em outras áreas e só voltou a ser professora anos depois.

Depois que a filha nasceu parou de trabalhar para cuidar da criança e começou a receber outras crianças em casa, com o tempo tinha uma pequena escola dentro de casa. As crianças gostavam de ficar na casa dela, pois ela incentivava brincadeiras, jogos e pintura, além de brincar junto com as crianças.

Quando a filha tinha aproximadamente 4 anos, Elisabete começou a cursar habilitação em Magistério, nível médio. No primeiro ano do ensino fundamental sua filha teve problemas no processo de alfabetização. A filha se queixava com frequência que o professor era muito rígido. Então, Elisabete procurou uma psicóloga para a filha e segundo a profissional a criança estava em conflito com o professor, por isso não conseguia aprender. Então, Elisabete resolveu falar com o professor, fato que não mudou muito a atitude dele. Por isso, Elisabete ensinava, em casa, a filha a ler e escrever. A partir dessa experiência Elisabete sentiu necessidade de continuar os estudos estudar, fez o curso de Pedagogia, e depois especialização em Psicopedagogia.

Por meio dos relatos de Elisabete podemos afirmar que suas **experiências como aluna** não influenciaram a **escolha da docência**, mas sim o crescimento de sua filha, que provocou novos questionamentos e desejo de buscar mais conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Ao recordar o período no qual cursou Magistério, Elisabete indica as potencialidades dessa habilidade para a formação docente:

“O Magistério que eu fiz é uma coisa que nunca deveria ter acabado, principalmente onde eu fiz. Professores formadores mesmo, não era só teoria e nada de prática, ou só prática e nada de teoria. Era realmente vivenciar e mostrar que nessa prática você tem uma teoria que embasa ela, e nessa prática nós tínhamos uma supervisão, que nos acompanhava nos estágios. No estágio na educação infantil assumi uma sala por 15 dias, a pedido da diretora. E lá tinha que fazer registro da aula todos os dias. A diretora estava sempre por perto e me elogiava para as outras professoras, ela gostava do jeito que eu me relacionava com as crianças. Isso gerava um certo ciúmes das outras professoras e, muitas ficavam contra mim. Depois de nove anos em uma escola particular, voltei nessa escola como professora efetiva, eu continuei fazendo as mesmas coisas, a minha relação com as crianças continuava a mesma. As outras professoras falavam que eu era assim porque estava começando, mas elas não conseguiam perceber que eu não estava começando, eu já tinha uma prática, já tinha determinadas coisas que eu acreditava e que via que davam certo”. (Elisabete).

Para a professora sua **formação inicial**, o Magistério, em nível médio, foi fundamental para o **início da docência**, uma vez que no curso tinham disciplinas teóricas e práticas que dialogavam entre si.

Ao longo de dez anos em Morro Agudo, Elisabete contou que algumas professoras foram influenciadas por ela, buscando refletir e mudar algumas práticas.

Em 2012, Elisabete foi aprovada em um concurso público e se mudou para Ribeirão Preto, pois a família residia na cidade e a remuneração era melhor. Quando efetivou em Ribeirão Preto, como Professor I, segundo Elisabete, “foi um novo começo”. Como afirma Tancredi (2010, p. 43)

Um professor que tenha lecionado 10 anos nas series iniciais do ensino fundamental, por exemplo, pode se sentir iniciando a carreira quando assume a educação de crianças de 4 anos. [...] junto ao grupo específico precisa reaprender sobre as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças dessa faixa etária e seus interesses, sobre o currículo, a seleção dos conteúdos, as atividades mais adequadas, o relacionamento com os responsáveis, entre outras inúmeras coisas.

Inicialmente foi muito difícil, pois a escola passava por uma reforma e para ela, o fato de não ter coordenador pedagógico como em Morro Agudo, deixava o trabalho sem direcionamento. Elisabete contou que a grande diferença de uma cidade para outra é que em Morro Agudo, as professoras tinham liberdade para desenvolver o trabalho pedagógico, os objetivos eram traçados no início do ano pelas professoras e, esses objetivos eram acompanhados no decorrer do ano pela equipe gestora. Em Ribeirão Preto, como não havia direcionamento e acompanhamento da prática pedagógica o desenvolvimento do trabalho ficava individual e muitas vezes, intuitivo.

A questão da formação continuada também foi destacada por Elisabete, ao comparar a docência nas duas cidades. Elisabete contou que: “No início do ano letivo e no mês de julho em Morro Agudo, havia uma semana pedagógica, com palestras, oficinas. Uma vez na semana as professoras faziam a formação na escola, que durava duas horas, quem fazia a formação era a coordenadora da escola, sempre com um texto, ou um material, troca de experiências, nunca ficavam ociosas. Às vezes pediam ajuda a outros profissionais como psicólogos e enfermeiros”.

Elisabete também disse que quando as professoras solicitavam dispensa para participar de eventos e congressos eram autorizadas a isso. Segundo, Elisabete: “Todos

os cursos são aproveitados na prática, mesmo o que já vimos em outros momentos, por que às vezes nos perdemos e até para pensar o que pode ser aplicado ou não”.

Ao falar sobre a formação continuada na rede municipal de Ribeirão Preto, Elisabete disse: “O TDC mensal é usado apenas para passar recados, tiveram poucos que recebemos algum profissional, tipo psicólogo. Em alguns TDCs a equipe de formação enviou alguns textos para estudo, mas os textos foram mal aproveitados”. Ao ser questionada sobre como o TDC deveria ser, Elisabete disse:

O TDC mensal deveria ter um acompanhamento, se não tem o coordenador, o diretor deve fazer, ou um professor com condições. O problema é que muitos professores não querem usar o tempo para isso, já existe uma cultura, de não usar esse momento para trocas e estudo e é muito difícil romper com isso, pois muitas vezes a diretora não quer se indispor com as professoras. Ou você busca sozinha ou deixa para lá, falta apoio e orientação de um coordenador pedagógico, eu tive um aluno cadeirante que ficou um ano inteiro sem apoio e eu mesma não tive formação para trabalhar com ele. (Elisabete).

Elisabete mostrou preocupação com professores que buscam na formação continuada apenas progressão na carreira, para Elisabete os professores deveriam buscar a formação continuada principalmente para sua aprendizagem e para melhorar sua prática. Segundo Elisabete:

É muito difícil motivar aquele professor que não quer buscar a formação continuada. Os professores novos já chegam desanimados e sem vontade de buscar. A maioria dos professores busca cursos para subir de nível (plano de carreira) e não pelo conhecimento em si. As condições materiais e a formação continuada precisam andar juntas. O desenvolvimento de uma boa prática, depende do professor e, se não tem condições favoráveis o professor terá que buscar, terá que sair da zona de conforto. (Elisabete).

Elisabete teve experiências em formar outras professoras em Morro Agudo. Nessa experiência observou que as professoras buscavam conhecimentos práticos, e com isso ela resolveu partir das brincadeiras e aos poucos trazia textos teóricos sobre o tema. Ela contou que as professoras receberam muito bem a formação ministrada por ela, pois já a conheciam como professora e ela conseguiu atender uma das demandas formativas daquele grupo de professores, que eram conhecer mais sobre as brincadeiras na educação infantil.

Elisabete também teve experiências como coordenadora e diretora de uma creche filantrópica em Morro Agudo. No entanto, mesmo com essas experiências, hoje, Elisabete não gostaria de ser gestora nem formadora, pois segundo ela: “Não há interesse das

professoras, muitas professoras fazem participam das propostas de formação continuada apenas por obrigação”.

Quando questionada sobre quais temas deveriam ser abordados na formação continuada, Elisabete disse:

Investiria novamente nas brincadeiras, porque as professoras praticam muito o brincar livre, colocando brinquedos e deixando as crianças brincarem sem nenhum objetivo ou direcionamento; questionaria outras formas de brincar, como intervir, quando intervir, como estimular brincadeiras, quais brincadeiras são interessantes para cada faixa etária. Incluir músicas, teatro e outras linguagens. A formação continuada poderia incluir também outros funcionários da escola, como cozinheiros e pessoal da limpeza. (Elisabete).

Para Elisabete, a formação de professores depende também dos princípios do governo vigente. Segundo a professora: “Se é mais progressista há uma valorização maior dos professores, a gente sente isso”.

A trajetória de Elisabete revela que suas **concepções de formação continuada e demandas formativas manifestas** se voltam à relação entre teoria e prática, tomando como ponto de partida as necessidades observadas em um determinado grupo, por alguém que faz parte desse grupo; valorização e incentivo aos professores promovendo condições de trabalho para que possam realizar formações não havendo prejuízo de seus vencimentos; mostra os conteúdos que ela julga serem importantes para as professoras de educação infantil, colocando o brincar e as diferentes linguagens como eixos das propostas pedagógicas e, por fim, a formação de outros profissionais que atuam na escola.

A perspectiva de Elisabete sobre a necessidade da construção de comunidades de aprendizagens pode ser constatada nesse excerto: “A gente precisava de alguém que falasse assim: Alguém tem algum problema que quer falar, o que podemos fazer sobre isso, o que outras professoras fariam. E a partir daí construímos juntas uma solução”. (Elisabete).

#### 4.2.2 Trajetória de Débora

A professora Débora tem 50 anos e mora em Ribeirão Preto. Débora contou que quando criança existia poucas escolas de educação infantil na cidade e por isso entrou na escola no primeiro ano, antiga primeira série, a escola, assim como Elisabete.

Débora contou que a escola era muito rígida e tradicional. O professor entrava e todos tinham que se levantar, na sala não podia conversar, nem questionar. Somente no recreio as crianças podiam brincar e conversar.

Débora fez habilitação em magistério, nível médio, e fez muitos estágios, ultrapassando a carga horária obrigatória, relata que teve bons professores que aliavam teoria e prática. Segundo Débora, o curso apresentava muita teoria sobre educação infantil e propunha visitas à orfanatos com acompanhamento das professoras. Desde o estágio Débora se preocupava com as crianças que ficavam quietas e que tinham dificuldade para interagir com outras crianças. Aos poucos foi desenvolvendo estratégias para incentivar essas crianças a participar, pois em sua concepção: “a criança precisa se sentir segura e confortável para falar e o professor precisa proporcionar essas situações, pode ser na roda, nas cantigas ou mesmo se dispor para ouvir a criança”.

Quando a professora cursou o magistério não sabia ainda se ia ser professora, pois precisava trabalhar para ajudar no sustento de sua família. Foi, então, trabalhar como secretária em um escritório médico e por isso fez graduação em Administração. Em Ribeirão Preto, a prefeitura fez o primeiro concurso público para prover cargos para professores e ela participou da seleção, mas, a princípio, não foi nomeada e continuou trabalhando como secretária. Um dia a professora foi ao cinema assistir ao filme “Um tira no jardim de infância” e enquanto todos riam, a professora estava aos prantos. Saiu da sala de cinema com a certeza de que era aquilo que queria ser: professora na educação infantil. Duas semanas depois foi nomeada pelo concurso para professor e deixou o curso de Administração. Débora foi empossada no mês setembro e era a quarta professora a assumir a turma, pois as anteriores tinham abandonado a sala, diante dessa situação ela relata: “Cai de paraquedas naquela sala, sem nenhuma orientação ou preparação”. De acordo com Tancredi (2010)

Aprender a ser professor durante o período que antecede a escolha profissional, quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor, por só se perceber o lado mais visível da profissão. Essa imagem, não poucas vezes, desmorona logo que se ingressa no curso de formação básica ou quando se começa a lecionar. (TANCREDI, 2010, p.15)

Ao analisar o relato de Débora, podemos constatar que suas **experiências como aluna**, assim como Elisabete, não foram influenciadoras na **escolha da docência**. A

insatisfação com o curso de Administração e com o trabalho que realizava, fizeram com que Débora buscase realização profissional na docência.

Buscou, então, no curso de Pedagogia respostas para situações que vivia na prática, porém, em sua perspectiva, o curso foi extremamente teórico. Além disso, não teve nenhuma disciplina sobre educação infantil. Sobre esse aspecto, Rocha (2001, p. 27) afirma: “De fato, em sua trajetória, o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não-escolares, tais como a creche e a pré-escola”.

Depois da graduação a professora fez outros cursos, como por exemplo, sobre contação de histórias, artes plásticas e dobraduras. No início da carreira, Débora contou que os próprios professores da rede davam oficinas e que os cursos eram muito bons, especialmente, pois possibilitavam trocas de experiências, uma vez que os grupos eram pequenos.

Débora contou que no início de sua carreira, as escolas de educação infantil do município contavam com diversos profissionais como: dentista, professora de música, contadores de histórias, e, também coordenadores regionais, por isso a equipe de formação da secretaria estava mais presente nas escolas.

Na primeira escola que trabalhou não teve apoio, foi muito difícil, cada um fazia o seu trabalho e não havia muitas trocas, nem ajuda. Quando foi para a educação infantil, no ano seguinte, foi um pouco melhor. Débora considera que é muito importante receber bem e ajudar professores novos, buscando uma relação de troca, onde ambos podem oferecer algo. Sobre as dificuldades no início da carreira, a professora contou:

“No começo da carreira tínhamos muitos alunos por sala, eram 32 alunos, também faltava muitos materiais e como as famílias eram muito carentes, nós comprávamos muito material. Faltava até papel sulfite. Também tinha muito conflito entre quem era concursado e quem não era, isso gerava uma tensão muito grande, pois minha turma foi a primeira de professores concursados”. (Débora).

Ao analisar a **formação inicial** de Débora, observamos que houve um espaço de tempo entre a formação do Magistério, nível médio e o **início da docência**. Quando fez o curso de Pedagogia, já atuava como professora e para ela, observar na prática, a teoria que os professores abordavam nas disciplinas foi interessante, pois ela também levava para as aulas na faculdade suas inquietações da prática.

Sobre a relação entre a formação continuada oferecida pela secretaria da educação e o governo, Débora relembra que:

“Tivemos dois secretários da educação que marcaram por ter uma visão diferente sobre a formação dos professores, na primeira semana de aulas havia um ‘Encontrão’. Era o encontro de todos os professores com o secretário da educação para dar boas-vindas, ele dava uma palestra no sentido de motivar os professores. Um deles foi o César Callegari. Eles atendiam os professores pessoalmente se tivesse algum problema grave e tinha continuidade nas propostas de formação. Depois quando o prefeito Jábali<sup>8</sup>, entrou acabou tudo. Foi um governo muito difícil, que desvalorizou muito os professores”. (Débora).

Fazendo uma comparação com a formação que teve no início da carreira com a proposta atual, a professora afirma que:

“Antigamente tínhamos mais oportunidades para trocar experiências, hoje o TDC como está organizado não permite muitos momentos de trocas, a maioria das vezes estamos sozinhas. Hoje falta direcionamento, falta alguém que diga como deve ser organizado o TDC coletivo. Há muita preocupação em fazer uma devolutiva, que às vezes é uma pessoa que faz em nome de todos e não há troca. O coordenador pedagógico faz muita falta nesse sentido”. (Débora).

Atualmente, a professora considera que a formação oferecida pela secretaria da educação, não colabora muito com a prática, pois, ela observa que no TDC diário algumas professoras trocam experiências, enquanto outras professoras usam o tempo para descansar ou tomar café. Débora usa esse horário para preparar atividades ou ler algum material. Assim, como no depoimento de Elisabete inferimos a necessidade de construção de comunidades de aprendizagem:

“O TDC mensal também poderia ser melhor aproveitado com trocas de experiências ou mesmo situações complicadas que vivemos e que muitas vezes não sabemos como lidar, muitas vezes precisamos de ajuda de outros colegas e mesmo de outros profissionais, mas nos sentimos sozinhas. Principalmente quando tem crianças com necessidades especiais, pois não temos orientação para trabalhar com essas crianças”. (Débora).

Sobre formar outros professores, Débora respondeu que gostaria de ter essa experiência, pois possibilitaria a socialização de uma de suas práticas que é começar suas

---

<sup>8</sup> Luiz Roberto Jábali foi prefeito de Ribeirão Preto entre 1997 e 2000.

aulas com alongamento e relaxamento, depois fazer uma roda de conversa e trabalhar com cantigas. Débora disse que gostou muito de participar da entrevista, pois lembrou muitas experiências do passado que estavam guardadas em suas memórias. Durante o desenvolvimento da pesquisa a professora Débora se aposentou.

Ao analisar a trajetória de Débora podemos constatar que suas **concepções de formação continuada e demandas formativas manifestas** possuem certo saudosismo em relação ao passado, enaltecendo as formações que teve no início da docência. Suas concepções mostram a necessidade de ter uma pessoa para dar direcionamento às formações, ou seja, um formador que oriente e trace objetivos, junto às professoras, para a formação continuada. Uma demanda formativa presente nos relatos de Débora, bem como no de Elisabete é a importância de momentos para troca de experiências.

### 4.2.3 Trajetória de Luiza

A professora Luiza tem 41 anos e reside em Bonfim Paulista, distrito de Ribeirão Preto. Luiza cursou a educação infantil em uma escola municipal e foi influenciada na escolha da profissão por suas professoras dessa época. Ela contou que: “Eu me recordo de situações onde, eu via esta professora, e dizia, naquela época, com 5 anos, eu vou ser professora”. A Professora Luiza foi a única professora das três entrevistadas que teve experiências na educação infantil como aluna.

Na primeira série do ensino fundamental, Luiza conta que foi alfabetizada com a cartilha “Caminho Suave”, ela se lembra de muitos detalhes deste material, como algumas atividades e versinhos. Luiza também se lembra de todas as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e de suas relações com cada uma delas.

Diferente de Elisabete e Débora, por meio do relato de Luiza, verificamos que suas **experiências como aluna** exerceram influência na **escolha da docência**.

Em relação a formação inicial, Luiza cursou a habilitação em Magistério, nível médio. Luiza considera que essa formação foi muito boa, pois, segundo ela, além das matérias que versavam sobre os conteúdos, os estágios eram importantes uma vez que as observações que as alunas faziam nas escolas serviam como material para discussão em sala de aula. Quando cursava o último ano do Magistério ingressou no curso de Pedagogia e, durante um ano fez os dois cursos concomitantemente.

Pouco tempo depois, foi nomeada em um concurso público para ser professora de educação infantil. Luiza contou que no início da docência teve muitas dificuldades, pois

a educação infantil no município era muito precária, faltava materiais, e as turmas tinham muitas crianças, chegavam a ter 32 alunos. Além disso, não havia uma pessoa que orientasse o trabalho pedagógico, o que fazia com que a professora tomasse algumas decisões seguindo sua intuição. Por meio do relato de Luiza é possível exemplificar a afirmação de Tancredi (2010, p. 45)

É por isso que os cursos de formação jamais conseguirão favorecer sua plena aquisição, mas podem oferecer conhecimento inicial, ajudar a realizar as primeiras experiências em situações simuladas ou em inserções supervisionadas nas escolas como professores-estagiários, ensinar a observar para além das aparências, a perceber variadas influências em várias situações, a discutir concepções que sustentam as práticas, entre inúmeras outras aprendizagens. Aspectos importantes, sem dúvida, mas que nunca terão, pela própria natureza, a complexidade do cotidiano da sala de aula.

Por meio dos relatos de Luiza, podemos notar a importância do curso de Magistério, assim como para Elisabete. Este curso, de nível médio, possibilitou conhecimentos para o **início da docência** e o curso de Pedagogia, complementou a **formação inicial**.

Quando já trabalhava na prefeitura como professora, Luiza contou que o curso PROFA<sup>9</sup> foi muito importante em sua carreira. Segundo ela, o curso: “Trouxe uma bagagem enorme para minha vida profissional”. O curso teve duração de um ano, uma vez por semana as professoras se encontravam presencialmente com as formadoras, que de acordo com Luiza, “tinham muita experiência e conhecimento teórico”. Sobre o PROFA, Luiza revela que:

Nós começávamos com uma análise do desenvolvimento da criança, e tinham algumas atividades que fazíamos em grupo, existia uma troca muito grande. As turmas eram pequenas e cada turma tinha um formador. O curso veio do MEC. Então ia desde o desenvolvimento infantil, diferentes teorias sobre linguagem, a parte teórica era muito boa e a prática também. Nós estávamos em sala de aula, e eu estava com uma sala de alfabetização, eu aplicava mesmo, comecei a trabalhar com listas do mesmo campo semântico, foi um divisor de águas. E eu trago algumas coisas até hoje, como trabalhar com projetos, contextualizar os assuntos. E a partir daí, fiquei 12 anos em uma escola em que a diretora, a gestão, ela valorizava muito os projetos, e lá nós pudemos experimentar, degustar, saborear o PROFA. E hoje eu utilizo muitas práticas, mas eu vejo que muitas também não cabem mais. (Luiza).

---

<sup>9</sup> PROFA significa Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Para conhecer o programa na íntegra acesse o link: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf> >

Luiza contou que quando o PROFA foi oferecido às professoras da rede, o governo que estava à frente da prefeitura era, segundo ela, progressista e por isso Luiza acredita que o olhar para a valorização das professoras era diferente.

Na escola em que Luiza atuou por 12 anos, as professoras tinham o hábito de apoiarem umas às outras e trocaram muitas experiências e atividades. Era uma escola pequena e por isso as professoras conheciam todos os alunos, nesse sentido, algumas vezes, as professoras preparavam atividades específicas, como música, cotação de histórias ou brincadeiras e convidavam os alunos de outras turmas para participar, naqueles momentos os alunos já não eram mais de determinada turma ou professora. Essa experiência, exemplifica a afirmação de Tancredi (2010, p. 48)

No Brasil não há muitos espaços institucionais para que professores experientes e bem sucedidos “adotem” professores não tão experientes e nem tão bem sucedidos. As trocas muitas vezes são ocasionais, em oportunidades construídas caso a caso. Perde-se assim uma ótima oportunidade de potencializar o conhecimento individual e transformá-lo em coletivo, de uma escola, uma comunidade.

Luiza saiu da escola para assumir uma função na Secretaria de Educação. Quando retornou para sala de aula, viu que a prática de propor atividades para todas as crianças independente da turma não era realizada em outras escolas. Nesse sentido, Luiza pontuou que a gestão influencia muito às práticas formativas desenvolvidas nas escolas. Porém, o fato de ter apenas um profissional na direção de uma escola de educação infantil, que acumula funções administrativas e pedagógicas dificulta muito o desenvolvimento do trabalho, segundo Luiza. Para ela o ideal seria ter um coordenador pedagógico que pudesse acompanhar o trabalho das professoras.

Sobre o TDC, Luiza afirmou que é importante tentar ver o outro lado, o lado de quem está na equipe de formação atualmente. No entanto, afirma que a formação oferecida pela rede é precária, e para ela seria necessária uma mudança de paradigmas, isto é, uma mudança e olhar para a criança e para o professor de outra maneira. Segundo Luiza, as práticas de formação envolvem escolhas políticas. Para ela, “O TDC é uma farsa”, pois a única atividade que ela faz nos momentos de TDC é planejar as aulas e, para ela, isso é muito pouco.

Para Luiza, o primordial é que tivesse uma pessoa para direcionar a formação, segundo a professora: “poderia ser um professor mais experiente, um formador, um

coordenador pedagógico, ou mesmo o diretor, mas que tivesse condições para se dedicar a essa função”. Outra questão seria a organização do tempo, de acordo com a professora o TDC deveria ser organizado da seguinte maneira:

Teria que ser toda semana, e que nós tivéssemos um eixo, que seria o norte e poderia estar relacionado à faixa etária das crianças que estamos naquele ano, para sabermos de onde partimos e onde queremos chegar. E teria um momento para estudo, então, na primeira semana seria de estudo teórico, na semana seguinte seria a observação na prática do que foi estudado, que poderia ser de um aluno ou da turma, e daria um *feedback* para a diretora, que poderia ser escrito ou não, mas que fosse real. Na semana seguinte novamente estudo e depois na semana seguinte, a prática. Seguindo um eixo, um objetivo para cada mês. (Luiza)

Por meio da análise da trajetória de Luiza, vemos que suas **concepções de formação continuada e demandas formativas manifestas** estão relacionadas à troca de experiências; necessidade de orientação e objetivos estabelecidos coletivamente por um formador e professoras; e diálogo entre teoria e prática.

### 4.3 Aspectos revelados: contribuições da pesquisa

O processo investigativo nos permitiu verificar aspectos recorrentes revelados na análise das respostas dos questionários e nas entrevistas em relação à aprendizagem da docência; concepções de formação e demandas formativas.

As professoras de educação infantil participantes da investigação aprenderam a ser professoras por meio de experiências pessoais e profissionais vividas como alunas, como mães; espelhando-se ou não em seus professores; nos cursos de formação inicial; observando e trocando experiências com outros professores, com as crianças; em palestras e cursos presenciais e à distância, em oficinas, em tantas outras vivências. Como afirma Tancredi (2010, p. 42)

[...] Em todos esses momentos em que pensamos no ser professor, mas como alunos, aprendemos uma imagem, um modelo de ser professor e ensinar. Entretanto, a intencionalidade dessa análise retrospectiva é agora diferente, pois o objeto do estudo também o é (à docência e sua aprendizagem), assim como somos, nós mesmos, diferentes.

No que tange as entrevistas, Elisabete, Débora e Luiza são professoras que possuem trajetórias diferentes. Ao longo do tempo, suas experiências foram constituindo

suas concepções. As trajetórias dessas professoras experientes mostram pessoas verdadeiras, com desejos, e problemas reais. Revelam como elas foram se constituindo como professoras, as dificuldades que vivenciaram no início da carreira, o compromisso com a educação infantil e o desejo de continuar aprendendo. Como afirma Tancredi (2010)

E assim vai a aprendizagem de ser professor se realizando ao longo da carreira (e da vida), passando por todas as etapas inevitavelmente, até tornar-se a aposentadoria um ponto próximo. Mesmo assim, os professores continuam aprendendo e tentando superar suas dificuldades e ampliar seus conhecimentos. (TANCREDI, 2010, p. 16)

Aspecto recorrente nas trajetórias das três professoras é a escassez de falas que nos permitam identificar as especificidades da educação infantil, sobretudo no que diz respeito à globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. Como afirma Oliveira-Formosinho (2002, p. 46)

De fato, o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça essa “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação.

A abrangência do papel da “educadora de infância” não foi identificada nas trajetórias das professoras. Chamamos atenção para que questões que envolvem higiene, alimentação, segurança, bem como socialização, desenvolvimento, aprendizagem das crianças pequenas sequer foram citadas como demandas formativas. Oliveira-Formosinho (2002, p.47): “em princípio quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas de sua função”.

Assim, a ideia da transposição de conceitos e práticas do ensino fundamental para a educação infantil, apesar do acúmulo de produção acadêmica a respeito das especificidades e necessidades das crianças pequenas, é um tema cadente. Como afirma Rocha (2001, p. 28)

Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares, com vistas ao enquadramento social, através de práticas e atividades que se propunham como mais adequadas à pouca idade das crianças.

Nas histórias de vida das professoras, a observação da prática e troca de experiências com outras professoras foi expressa como uma fonte de aprendizagem, mas também como uma demanda formativa. No entanto, para Oliveira-Formosinho (2002, p.48): “[...] a interação, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras”. Praticamente não há nenhum relato de interação com outros profissionais, como psicólogos, enfermeiros, fonoaudiólogos, assistentes sociais, pediatras; além da necessária e fundamental, interação com as famílias das crianças.

Em relação as concepções de formação continuada reveladas pelas professoras, podemos constatar que assim como na literatura há abordagens que estão centradas no professor e outras centradas em grupos colaborativos, essas questões também são evidenciadas pelas falas das professoras. Ou seja, a formação continuada trata-se de um tema complexo, sobretudo por se tratar da aprendizagem de adultos, sujeitos que possuem crenças, valores e modos de pensar e fazer. Portanto, como afirma Davis et al (2012, p.18)

Além de delinear, executar, acompanhar e avaliar as modificações que o coletivo profissional quer imprimir em sua atuação profissional, os professores precisam também aferir seu impacto na escola como um todo, aprendendo, sobretudo, a negociar conflitos e discordâncias, evitando acordos rápidos e simplistas que não constituem, de modo nenhum, uma solução. Quando tais problemas aparecem, é necessário que os conflitos sejam explicitados, mesmo que gerem incertezas e rupturas nos grupos envolvidos e promovam a sensação de ameaça e de desequilíbrio. Se os profissionais da escola souberem ser esse um passo necessário para passar de um estado insatisfatório para outro, mais gratificante, no qual se alcança uma visão compartilhada acerca do que se espera da escola e do que é preciso fazer para atingir esse fim, conflitos e incertezas serão devidamente apreciados.

Diante das respostas dadas pelas professoras nos questionários, podemos inferir que algumas demandas formativas são semelhantes, como: cursos que aliem teoria e prática; parcerias com outros profissionais; temas específicos da educação infantil, como cuidar e brincar; formação voltada para a necessidade de cada escola; pausas, “respiros” pedagógicos; congressos e feiras pedagógicas; divulgação de práticas exitosas; discussão das dificuldades em grupos; autonomia para escolher o que irá estudar; formação pedagógica de outros profissionais que trabalham na escola; trocas de experiência entre pares. Como afirma Nóvoa (1995, p.31)

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico

e científico) das sociedades contemporâneas está centrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

Mesmo tendo trilhados percursos diferentes, Elisabete, Débora e Luiza revelam em suas narrativas demandas formativas que também apareceram nas respostas das questões abertas do questionário, como: diálogo ente teoria e prática; momentos para trocas de experiências; e o direcionamento das formações. Sobre esse aspecto Tancredi afirma

A troca entre os pares – e não apenas de atividades que podem ser usadas em sala de aula, mas de conhecimentos sistematizados e experiências – ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar. (TANCREDI, 2010, p. 18)

As demandas manifestas podem ser tomadas como ponto de partida para que se caminhe em direção a questões objetivas no que diz respeito a formação de professores na educação infantil. Como afirmam Voltarelli e Monteiro (2016, p.837): “[...] promover uma educação que valorize o convívio com as diferenças, que priorize as expressões infantis, que agregue as famílias nas creches, optando por considerar o ato de brincar como um `favorecedor de descobertas`”.

As propostas formativas precisam levar em conta também demandas das crianças. Como afirma André (2010, p.176): “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”.

Além disso, é fundamental que se considere o contexto, pois além das especificidades da educação infantil, existem especificidades locais e culturais. Como afirmam: “Nesse sentido, as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira e de **características contextuais mais específicas**”. (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI, 2008, p.82, grifo nosso)

Corroborando Tancredi (2010, p.21)

[...] o tipo de pesquisa que se espera do professor é aquela que apoia a prática profissional e que oferece orientação para novas práticas. A grande contribuição do envolvimento dos professores na pesquisa da própria prática é reduzir a incerteza, facilitar o julgamento, contribuir para compreender e mudar a prática, construindo conhecimentos novos. Nada obsta, entretanto, que os professores sejam também pesquisadores acadêmicos [...] Nesse caso, precisam ir além das respostas mais imediatas, coletar dados de forma mais sistemática e, ao longo do tempo, fundamentar a pesquisa em teorias conhecidas, elaborar relatórios organizados sob determinada forma, apresentá-los à comunidade acadêmica para validação, entre outros aspectos. Uma importante contribuição é, nesse exemplo mais específico, conhecer a realidade de dentro dela mesma e fazê-la conhecida de modo a favorecer a compreensão de situações semelhantes que ocorram em outros contextos.

Diante do exposto, as contribuições da pesquisa podem ser vistas de dois prismas: o primeiro é o percurso formativo que cada professora participante da pesquisa percorreu, ao lembrar histórias, refletir sobre a docência e suas aprendizagens; assim como o percurso formativo da pesquisadora. O segundo prisma nos retorna à pergunta inicial da pesquisa: como ocorre a aprendizagem da docência de professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Ribeirão Preto (SP). Esses dois prismas serão detalhados no capítulo a seguir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, podemos admitir alguns consensos. O primeiro, que a qualidade de atendimento das crianças pequenas passa pela formação dos professores que atuam com essa faixa etária, mas que não é a única e exclusiva condição para que essa qualidade seja atingida. O segundo, que os professores aprendem a ser professores durante sua vida e por isso todas as etapas precisam ser cuidadosamente pensadas, especialmente os anos iniciais da carreira, como apontam as pesquisas. O terceiro consenso é que a educação infantil possui especificidades que precisam ser a base das propostas de formação, especialmente a formação continuada para professoras que atuam na educação infantil. E, por fim, que os professores precisam ser ouvidos sobre o que desejam e esperam de sua própria formação. Não somente isso, precisam estar inseridos ativamente na construção dessas propostas formativas e das políticas de formação de professores, conscientes sobre seu papel seja no âmbito local ou social. Não para que as formações se restrinjam às demandas dos professores, mas para que os formadores as utilizem como ponto de partida, tomando-as como demandas subjetivas, ajudando os professores a conhecer e refletir acerca das demandas objetivas, problematizando a partir de sua prática e incorporando novas ideias e conseqüentemente novos modos de fazer.

Retomando a questão inicial da pesquisa: como ocorre a aprendizagem da docência de professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Ribeirão Preto (SP), podemos concluir que não há um modo único, uma vez que a aprendizagem de ser professor se dá ao longo da vida e que cada sujeito tem experiências próprias, as quais atribuem diferentes sentidos. O que sabemos é que a aprendizagem da docência passa por experiências como aluno; experiências relacionadas à maternidade; cursos de formação inicial, seja de nível médio e/ou superior; troca de experiências entre pares; observação de práticas de professores mais experientes; orientação de coordenadores pedagógicos e gestores; cursos de formação continuada; palestras, oficinas, e porque não filmes, músicas, peças teatrais.

Diante do acúmulo de produção acadêmica a respeito do tema penso que uma das contribuições da pesquisa foi a minha própria aprendizagem. Nesses dois anos, tão breves e tão intensos, me redescobri. Tive pouco apoio da Secretaria Municipal de Educação, assumi faltas injustificadas para cursar disciplinas obrigatórias do Mestrado, perdi minha licença prêmio e parte dos meus vencimentos, tive que abonar para realizar a prova de proficiência, para qualificar e defender a dissertação, perdi parte de minhas férias. Mesmo

com o Estatuto do Magistério afirmando o direito dos professores da rede municipal cursarem pós-graduação, com e sem prejuízo dos vencimentos.

Tive que conciliar meu trabalho na escola, a pesquisa e minha vida pessoal, o que inclui meus filhos. Ser mulher e não se contentar com o que a sociedade machista nos impõe não é fácil. Mas, diante de todas as dificuldades, olho para mim e já não sou mais a mesma: me sinto capaz, me sinto uma professora-pesquisadora.

Tenho comigo uma enorme responsabilidade com as professoras que participaram da pesquisa, pois minha intenção era transmitir seus anseios, desejos, demandas, esperando que elas consigam traçar individualmente este trajeto. Oxalá essa dissertação consiga motivar e inspirar outras professoras, especialmente as que trabalham nas creches, a continuarem estudando.

Há ainda muito que ser investigado no campo da educação infantil e formação de professores, como a construção da identidade, a profissionalização docente, a educação de crianças de 0 a 3 anos, a documentação pedagógica e tantos outros.

O grande desafio que está colocado é aproximar o conhecimento acumulado das professoras de educação infantil. Há inúmeras formas de fazer isso, mas essa é uma história para outra expedição, com certeza será uma aventura repleta de perguntas constantes e respostas incompletas. Quem deseja embarcar?

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, (49):51-54, maio/1983.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, dez/2010.
- \_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013a.
- \_\_\_\_\_. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educação em Revista*. n°. 50. Out./Dez. 2013b.
- \_\_\_\_\_. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n.1, p.119-131, set. 2007.
- BOGDAN, R. & BILKEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vidas de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.
- CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a Educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002.
- CERISARA, A.B.; ROCHA, E.A.C.; SILVA FILHO, J. J. da. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, p.31-40, 1991.
- DAVIS, M. M. R. N. et al. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: FCC/DPE, 2012.
- DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, Â. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

FERREIRA, D. M. Os parques infantis de ribeirão preto: um estudo sobre sua implantação. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo – USP, 2015.

FONSECA, S. C. da. Ribeirão Preto e a chegada da assistência institucional à infância ao oeste novo. *Cadernos de História da Educação*. v. 14, n. 2, mai./ago. 2015.

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

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

JAYME, L. de R. *A educação pública na Petit Paris paulista (Ribeirão Preto – 1890/1920)*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2012.

JOHANSEN, C. C. *A interiorização da assistência à infância e a experiência do Asylo de Orphans Anália Franco em Ribeirão Preto (1901-1925)*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2017.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo. Suplemento 4, p.7-14, 2001.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n.º14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

LAGES, J. A. *Ribeirão Preto revisitada*. Ribeirão Preto: Nova Enfim, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

LIMA, E. F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LIMA, Emilia F. Sobre(vivências) no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emilia F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 91 -100.

MARCELO, C. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa Dom Quixote, 1992.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

- MARIANO, A. L. S. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em educação – Universidade federal de São Carlos (UFSCar), 2006a.
- MARIANO, André L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emilia F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006b. p. 17-26.
- MIZUKAMI, M. das G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A., et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- MIZUKAMI, M.G. et al. *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista Educação Pública Cuiabá*, v. 20, n.43, maio/ago. 2011.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. et al. construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PAPI, S. de O. G. e P. L. O. MARTINS. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez/2010.
- PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.2, mai;ago, 2011.
- PENN, H. Primeira infância: a visão do banco mundial. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.7-24, março/2002.
- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli, MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.
- REALI, A. M. de M. R et al. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. *Educação*. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 121-132, janeiro-abril 2016.
- RIBEIRÃO PRETO (SP). *Lei Complementar nº 2.524*, de 5 de abril de 2012. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal de ribeirão preto e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/pdf/estatuto-magisterio.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Nº16, jan/fev/mar/abr, 2001.

ROLDÃO, M. do C. A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, set/2007.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007.

\_\_\_\_\_. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pró-Posições*. Vol.14, nº1, jan/abri, 2003.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.38, n.2, p.323-338, abr/jun, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. V.14, n.40, jan./abr., 2009.

TANCREDI, R. P. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. N.14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

VOLTARELLI, M. Ap. e MONTEIRO, M. I. Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 16, núm. 50, out/dez, 2016.

ZEICHENER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. &P., E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.



## APÊNDICE A – Questionário

### 1- Dados pessoais

Nome completo: \_\_\_\_\_

Nome fictício para a pesquisa: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Bairro onde reside: \_\_\_\_\_

Cor-raça (segundo categorias do IBGE):

( ) Branca ( ) Parda ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Indígena

### 2- Trajetória profissional

Por que você escolheu ser professora?

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo é professora? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha na educação infantil? \_\_\_\_\_

Por que você escolheu trabalhar na educação infantil?

\_\_\_\_\_

Como aprendeu a ser professora na educação infantil?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Teve apoio no início da carreira? \_\_\_\_\_ Se sim, de quem e como foi?

\_\_\_\_\_

Há quanto tempo está nessa escola? \_\_\_\_\_

Com qual turma está esse ano? \_\_\_\_\_

Em qual (is) período (s) leciona: \_\_\_\_\_

É efetiva ou temporária? \_\_\_\_\_ Qual sua carga horária semanal? \_\_\_\_\_

Já teve experiência em outros níveis/etapas de ensino? \_\_\_\_\_

Se sim, em quais e por quanto tempo?

\_\_\_\_\_

### 3- Formação inicial e continuada

Magistério: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição Onde Realizou a Graduação: \_\_\_\_\_

Possui Outra Graduação: \_\_\_\_\_ Se sim, qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Realizou Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Se sim, em qual nível? (Especialização/Mestrado/Doutorado) \_\_\_\_\_

Em Qual Área? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Fez outros cursos na área da educação (últimos cinco anos)? \_\_\_\_\_ Se sim,  
quais? \_\_\_\_\_

Sua formação inicial (magistério e/ou graduação) te possibilitou conhecimentos  
adequados para atuar com crianças pequenas? Porque?

---

---

---

Como acha que deveria ser a formação continuada na educação infantil?

---

---

---

Qual formação continuada você realizou que lhe foi mais significativa? Por quê?

---

---

---

Existe algo sobre a formação de professoras na educação infantil que gostaria de relatar  
que não foi contemplado no questionário?

---

---

---

## APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada

1. No questionário muitas professoras responderam que foram influenciadas por suas professoras na escolha da profissão. Você tem lembranças da época em que estava na escola? Conte o que lembra: professores marcantes, experiências boas ou ruins, amizades.
2. Muitas professoras fizeram Magistério, você acha que o curso te preparou para ser professora? Conte um pouco dessa formação.
3. Quais as diferenças e semelhanças da formação no Magistério e em Pedagogia. Você teve disciplinas sobre educação infantil?
4. Como foi o seu estágio? Você fez estágio na educação infantil? Você acha que o estágio colaborou para sua formação?
5. Você fez cursos depois que se formou em Pedagogia? Se sim, quais?
6. Como é sua relação com as colegas de trabalho? Vocês tem o hábito de trocar experiências sobre a prática? Se sim, em quais momentos fazem isso?
7. Algumas professoras responderam no questionário que tiveram apoio de colegas mais experientes no início da carreira. Com você foi assim? Conte como foi esse apoio?
8. Quais as dificuldades que enfrentou quando começou a trabalhar na educação infantil?
9. Algumas professoras responderam no questionário que aprenderam a ser professoras através de cursos. Você acha que cursos colaboram para a formação continuada? Se sim, como?
10. A maioria das professoras teve experiência no ensino fundamental antes de ingressar na educação infantil. Você acha que a experiência em outros níveis de ensino ajudam no trabalho na educação infantil?
11. Quando entrou na educação infantil teve alguma preparação/orientação sobre como trabalhar com essa faixa etária?
12. Sobre a formação inicial ter possibilitado conhecimentos adequados para atuar com crianças pequenas, algumas professoras responderam que sim e outras que não. Na sua opinião o que e como deveriam ser abordados na formação continuada para colaborar com a prática pedagógica?
13. Como é a formação continuada na rede municipal? Você acha que essa formação colabora com a prática na educação infantil?

14. Como é o TDC? Você acha que o TDC contribui para o planejamento do seu trabalho? Como você avalia o TDC?
15. Para você como deveria ser o TDC? Quais temas/assuntos você gostaria que fossem abordados? De que maneira (através de textos, vídeos, discussões, oficinas, dinâmicas, etc)?
16. O TDC diário é feito coletivamente? Como aproveita esse momento?
17. Como você usa os horários de TDC na escola?
18. Como você avalia as reuniões pedagógicas que acontecem na escola (TDC Mensal)? Como você acha que esse momento poderia ser organizado pensando na prática da educação infantil?
19. Algumas professoras responderam no questionário que a formação continuada deveria estar pautada na valorização das professoras. Você concorda? O que compreende como valorização profissional das professoras?
20. Quais outros aspectos além da formação continuada interferem na qualidade do trabalho?
21. Muitas professoras responderam no questionário que cursos teóricos não colaboram com a prática, uma vez que já tiveram esse conhecimento na formação inicial. O que você pensa sobre isso? Você acha que a teoria pode ajudar na prática pedagógica? Se sim, como? Na sua prática você faz pesquisas e/ou usa artigos acadêmicos?
22. Alguma vez ao longo da sua carreira você já foi convidada para ministrar algum curso para outras professoras? Você gostaria de oferecer formação para suas colegas de trabalho? Se sim, qual tema abordaria e como faria?
23. Algumas professoras citaram no questionário a necessidade de formação para os funcionários da escola (limpeza e cozinha). Você concorda? Se sim, como e quem deveria fazer essa formação?
24. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a formação continuada que não abordamos na entrevista?

## **ANEXO 1- Plano Municipal de Educação (PME) Ribeirão Preto/2015**

### **METAS**

META 15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, atendimento à política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16. Incentivar a formação, em nível de pós-graduação, de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PEE.

META 18. Instituir planos de carreiras que assegurem os direitos dos profissionais da educação do Estado e dos Municípios, com critérios de evolução e promoção que reconheçam e valorizem seu trabalho e sua experiência, tendo como objetivo a qualidade do ensino, de acordo com os prazos e demais condições estabelecidas na meta 18 do Plano Nacional de Educação.

### **9.3. ESTRATÉGIAS**

9.3.1. Garantir que todos os professores de creche, públicas e privadas, em exercício no município, tenham formação correspondente à sua área de atuação profissional.

9.3.2. Promover debates com as instituições de educação superior visando à adequação dos currículos dos cursos de formação de professores, no que se refere especialmente a:

- a. educação infantil, principalmente sobre o atendimento de crianças de 0 a 3 anos;
- b. educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- c. educação de jovens e adultos;
- d. questões etnicorraciais e de orientação sexual;
- e. educação ambiental visando o desenvolvimento sustentável.

9.3.3. Desenvolver programa de concessão de bolsas de estudos para formação dos profissionais da educação básica em nível de pós-graduação sem prejuízos dos vencimentos.

9.3.4. Instituir e manter programas de melhoria das condições dos estágios profissionais de licenciatura, nas redes de ensino públicas, por meio da concessão de bolsas e outros incentivos.

9.3.5. Assegurar a todos os profissionais da educação, de acordo com a natureza de seu trabalho, o direito e as condições para que participem de atividades formativas e de aperfeiçoamento profissional sem prejuízos dos vencimentos.

9.3.6. Assegurar que as horas de trabalho pedagógicas na unidade escolar se constituam como momento de formação do profissional da educação inclusive com disponibilidade de equipamentos e ferramentas adequadas para o desenvolvimento das atividades.

9.3.7. Instituir mecanismos de concessão de licenças para aperfeiçoamento e formação continuada, de modo a promover a qualificação sem prejuízo da aprendizagem dos estudantes.

9.3.8. Instituir programa de bolsas de estudos para professores de línguas estrangeiras para fins de aperfeiçoamento profissional no exterior.

9.3.9. Constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir da titulação e da habilitação profissional.

9.3.10. Assegurar a oferta permanente de cursos de formação continuada para os profissionais da educação, nas diferentes áreas de atuação (docência, coordenação, direção, apoio administrativo e operacional etc).

9.3.11. Assegurar a participação dos profissionais da educação na definição do perfil dos cursos de formação continuada e na avaliação dos mesmos.

9.3.12. Implantar, em até três anos da vigência desse PME, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, destinados a funcionários de serviços gerais, professores, coordenadores e diretores de escola da educação infantil, ensino fundamental e médio.

9.3.13. Propiciar na formação continuada dos profissionais da educação os conhecimentos como código Braille, linguagem de LIBRAS e em LIBRAS, técnicas que facilitem o acesso do aluno com deficiência ao ensino em geral e outros com a mesma finalidade.

9.3.14. Promover a capacitação de professores na perspectiva das novas tecnologias educacionais, visando incrementar a inclusão digital e metodologias inovadoras no trabalho educacional.

9.3.15. Ampliar e atualizar o acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários impresso e digital, bem como incrementar programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, a serem disponibilizados para os professores da rede pública.

9.3.16. Divulgar endereços eletrônicos para subsidiar a atuação dos professores da educação básica, disponibilizados gratuitamente, inclusive com ferramentas de acessibilidade.

9.3.17. Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

9.3.18. Assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas públicos de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação.

9.3.19. Promover a isonomia salarial entre os professores com a mesma titulação, nos respectivos sistemas de ensino, independentemente do nível de atuação.

9.3.20. Implementar, gradualmente, e segundo critérios de cada sistema de ensino público, municipal e estadual, uma jornada de trabalho de tempo integral para os titulares de cargo efetivo, cumprida em um único estabelecimento escolar executando atividades de apoio pedagógico.

9.3.21. Elaborar e implantar o módulo de funcionários nas escolas da rede municipal, no prazo de dois anos, e cumprimento imediato na rede estadual, considerando a condição da unidade escolar, para que haja funcionários concursados para o desempenho de suas atividades.

9.3.22. Assegurar, por meio de parceria com a Secretaria da Saúde, estrutura de apoio aos profissionais da educação, clínica, psicológica, fonoaudiológica, vacinação e exames médicos periódicos, visando promover a qualidade de vida e do ensino, no ambiente de trabalho.

9.3.23. Criação e ampliação de política de mediação de conflitos, por meio da atuação de profissionais diretamente nas escolas dos sistemas públicos de educação.

9.3.24. Estabelecer remuneração adequada para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008.

9.3.25. Promover o reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação e o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação equivalente.

9.3.26. Realizar a revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, na data-base, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal.

9.3.27. Incorporar aos salários todos os benefícios oferecidos na forma de bônus, abonos, gratificações ou prêmios, sendo vedada a implantação de quaisquer benefícios que sejam vinculados aos resultados das avaliações de rendimento escolar dos estudantes.

9.3.28. Garantir que, em todos os concursos ou processos seletivos voltados à docência, seja incluída uma prova didático-prática de ensino.

9.3.29. Estruturar um sistema de atribuição de aulas que evite rotatividade dos docentes e que estimule a sua permanência na unidade escolar.

9.3.30. Realizar concursos públicos de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais da educação, Professores, Supervisores, coordenadores e orientadores educacionais na rede de ensino pública, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar 5% do total, assegurando-se o que determina o artigo 85 da Lei nº 9.394/96, o qual dispõe que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por profissional não concursado, por mais de três anos.

9.3.31. Instituir Curso de Formação para o profissional ingressante:

a. para os profissionais do magistério, cuja avaliação não terá caráter eliminatório, como parte integrante do período de estágio probatório, na forma a ser disciplinada pelos sistemas de ensino;

b. para os demais profissionais, cuja avaliação não terá caráter eliminatório, como parte integrante do período de estágio probatório, na forma a ser disciplinada pelos sistemas de ensino.

9.3.32. Promover o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva por meio de incentivos incorporados aos salários.

9.3.33. Garantir a criação e provimento dos cargos de professor intérprete de LIBRAS, professor de LIBRAS, professor ouvinte bilíngue e professor surdo de acordo com o decreto LEI 5626/2005 em todos os níveis, sistemas e modalidades de ensino.

9.3.34. Reestruturar e adequar as condições de trabalho e o número de alunos por módulos de alimentação vigentes, de modo a garantir os direitos dos profissionais da área da alimentação, visando à qualidade dos serviços prestados.

9.3.35. Criar mecanismos para que os professores afastados por qualquer motivo sejam substituídos, garantindo pelo menos um profissional fixo por unidade, por período e proporcional ao número de alunos, de modo que as necessidades educacionais ocorram de forma qualitativa e contínua.

9.3.36. Assegurar que todos os títulos, independentemente de sua data de diplomação sejam garantidos na evolução da carreira profissional sem exigência de um período mínimo entre as promoções.

9.3.37. Assegurar ao servidor afastado por problemas de saúde o direito a contagem de tempo como efetivo exercício, desde que motivados por doenças incapacitantes ocasionadas por motivos profissionais ou infectas contagiosas.

9.3.38. Estabelecer o módulo do número de alunos na rede de ensino pública de forma progressiva e com início no segundo ano da aprovação deste PME atingindo a meta proposta até cinco anos.

#### Educação Infantil

Respeitar o código de obras e estabelecer como meta para a Educação Infantil, desde o primeiro ano letivo subsequente a vigência do PME, a seguinte relação professor/aluno: Berçário I de 4 a 12 meses, 4 crianças por professor; Berçário II de 13 a 24 meses, 6 crianças por professor; Maternal I de 25 a 36 meses, 10 crianças por professor; Maternal II a partir de 37 meses, 12 crianças por professor; Etapa I de 4 a 5 anos, 18 crianças por professor e Etapa II de 5 a 6 anos, 20 crianças por professor. Reavaliar a quantidade de alunos de acordo com as matrículas de alunos com deficiência e também de acordo com a demanda de faixa etária para composição de turmas, passando pela aprovação do Conselho de Escola.

#### Ensino Fundamental

- a. primeiros, segundos e terceiros anos – 20 alunos
- b. quartos e quintos anos – 25 alunos.
- c. sextos aos nonos anos - 30 alunos.

9.3.39. Promover o reenquadramento dos aposentados das redes estadual e municipal de ensino respeitando a isonomia salarial com os cargos de igual característica e jornada, na ativa, incluindo todos os benefícios adquiridos ao longo da carreira transformando o vale alimentação em cesta nutricional.

9.3.40. Definir regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores públicos ligados ao regime próprio e aposentadoria dos entes federados (Estado e Município).

9.3.41. Estabelecer mecanismos legais que regulamentem a contratação de professores emergenciais para substituir faltas abonadas e afastamentos de qualquer natureza garantindo aos profissionais contratados os direitos da CLT.

9.3.42. Criar mecanismos de combate à violência escolar eliminando a espetacularização da violência associada à criminalização do professor.

9.3.43. Promover os mesmos direitos de carreira para professores e demais profissionais readaptados.

9.3.44. Garantir aos professores e profissionais readaptados o vínculo com a unidade escolar e SME, porém desvinculada da sala de aula, de modo que suas aulas sejam oferecidas a profissionais efetivos.