



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo

***APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ESCRITA DE SI***

Teresina - PI
2018

KELLY KARINE SOUSA RODRIGUES FIGUEIREDO

**APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ESCRITA DE SI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Teresina - PI
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

F475a Figueiredo, Kelly Karine Sousa Rodrigues.
Aprendizagens docentes na educação infantil :
vivências pedagógicas e escrita de si / Kelly Karine Sousa
Rodrigues Figueiredo. – 2018.
158 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2018.
“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares
Barbosa Lima”.

1. Educação infantil. 2. Prática docente.
3. Constituição de aprendizagens docentes. I. Título.

CDD 372

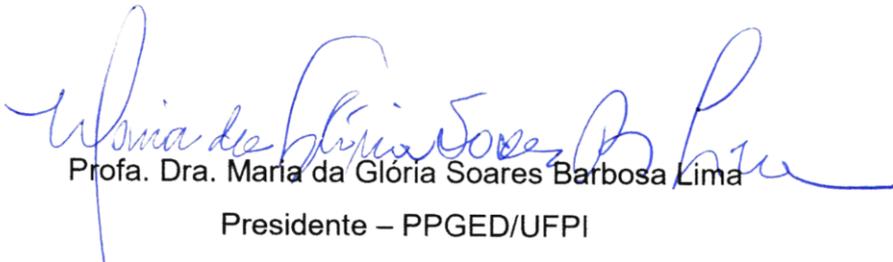
KELLY KARINE SOUSA RODRIGUES FIGUEIREDO

**APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ESCRITA DE SI**

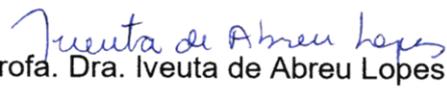
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 20 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora


Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Presidente – PPGED/UFPI


Prof. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna - PPGED/UFPI


Prof. Dra. Iveuta de Abreu Lopes
Examinadora Externa - UESPI

Aos meus queridos pais, Francisco Rodrigues do Nascimento (*in memoriam*) e Marina Silva Sousa Rodrigues, que me incentivaram a lutar pelos meus objetivos, ensinando que o estudo é a ponte para o sucesso.

Ao meu amado esposo, Joaquim Figueiredo, pelo incentivo, companheirismo e paciência a mim dedicados.

Aos meus filhos, João Gabriel, Marco Antônio, Joaquim Lucas e Ana Clara, que me ensinam a cada dia o verdadeiro sentido do amor. A vocês, dedico as minhas vitórias e todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis. (Fernando Pessoa)

Quando olhamos para trás percebemos quanto foi grande essa caminhada, cheias de sonhos, tristezas, alegrias, nervosismo, aprendizagens, companheirismo, descobertas, escolhas, dúvidas enfim foi um percurso vivido com grande intensidade, mas que contribuíram imensamente para o meu amadurecimento pessoal e profissional. Agora com o sentimento de dever cumprido quero agradecer a todos que direta e indiretamente contribuíram nessa jornada.

Primeiramente quero agradecer a Deus e a minha mãe do céu, Maria, mãe de Jesus, que nunca me abandonou, me ajudando e dando força para seguir em frente.

Aos meus pais, Francisco Rodrigues do Nascimento (*in memoriam*) pelo incentivo do estudo. À minha mãe, Marina Silva, mulher guerreira, companheira, batalhadora e sempre dedicada aos filhos, obrigada pelos momentos de carinho, incentivo e por ajudar meus filhos na minha ausência.

Ao meu querido esposo, Joaquim Figueiredo, pelo amor, companheirismo e incentivo a correr atrás dos meus objetivos.

Aos meus filhos amados, João Gabriel, Marco Antônio, Joaquim Lucas e Ana Clara, que sempre torcem por mim. Com certeza vocês foram essenciais na realização desse sonho.

Aos meus irmãos, agradeço imensamente por serem presente nas nossas vidas.

As minhas cunhadas, que são presentes de Deus nas nossas vidas. Obrigada em especial a minha cunhada Adriana, que me ajudou muito na realização desse trabalho.

A Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, minha querida orientadora, obrigada por ter iluminado o meu caminho com suas orientações e valiosas contribuições. Agradeço a Deus, todos os dias, por ter a colocado no meu caminho.

Às professoras que participaram da qualificação, Profa. Dra. Antonia Edna Brito, Profa. Dra. Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira e Profa. Dra. Carmen Lúcia de oliveira Cabral, pelas valiosas contribuições;

Agradeço aos colegas da 27ª turma de Mestrado pelos valiosos debates em sala de aula. Esses momentos foram muitos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Torço muito por vocês!

Às minhas companheiras de estudo Nathália Belfort e Ana Lúcia pela paciência, incentivo e pelo apoio nos momentos que precisei. Vocês estarão sempre no meu coração.

Aos professores do Mestrado em Educação, pela competência e ricas contribuições.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por me conceder o afastamento para estudo.

Agradeço de maneira especial às professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Tia Jane: Adriana, Eliane, Érica, Noelly e Raione que dispuseram de seu tempo, para narrarem suas histórias. À professora Karina, diretora da escola pesquisada, minha imensa gratidão. Sem o empenho de vocês não seria possível atingir nosso objeto de estudo.

Enfim, a todos que direta e indiretamente me ajudaram a conquistar essa vitória. Meus sinceros agradecimentos.

FIGUEIREDO, Kelly Karine Sousa Rodrigues. **APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: vivências pedagógicas e escrita de si. Dissertação (Mestrado em Educação). 158f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMO

Discussões referentes às aprendizagens para tornar-se professor têm-se ampliado no seio do trabalho científico, notadamente neste século XXI, colocando o professor e sua formação no centro do debate educativo, focalizando, dentre outras questões pertinentes, sua historicidade formativa, suas aprendizagens para ser professor e saber ensinar e seu exercício profissional docente. Diante dessa realidade esta investigação delinea como objeto de estudo: constituição de aprendizagens docentes na educação infantil e define os seguintes objetivos: geral - analisar a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática docente do professor de educação infantil; específicos – caracterizar as aprendizagens do professor da educação infantil sobre o ensinar em seus percursos formativos e nas práticas docentes; compreender a importância das aprendizagens subsidiadas pela prática docente na educação infantil; descrever os contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil. Tendo em vista o entendimento de que as aprendizagens de professores não se encerram com o término de um curso, configurando-se movimento contínuo e progressivo no decorrer de sua trajetória de vida pessoal e profissional, orienta-se pelas seguintes questões norteadoras: como os professores aprendem para exercitar a prática docente na educação infantil? Quais aprendizagens relativas ao ensinar são constituídas no seu percurso formativo? Que contextos de aprendizagens subsidiam a docência na educação infantil? Trata-se de pesquisa narrativa, orientada pelo método auto(biográfico), apoiada em Souza (2006), Clandinin e Conelly (2011), Delory-Momberger (2012). Focaliza narrativas de 5 (cinco) professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI, em Teresina-Pi. Emprega como mecanismos de produção de dados a entrevista narrativa, orientada por Jovchelovitch e Bauer (2010) e o memorial de formação, fundamentado em Passeggi (2010), Josso (2004; 2007), como meios que viabilizam a compreensão do objeto pesquisado e a rememoração da história pessoal e profissional das interlocutoras, descrevendo processos constitutivos de suas aprendizagens em seus percursos formativos e de prática docente na educação infantil. Emprega para análise de dados a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Tem sua fundamentação teórica assentada, dentre outros, em Tancredi (2009), Voltarelli e Monteiro (2016), García (1999), Reali e Reyes (2009), Reali e Mizukami (2002). Entre outros indicativos, apresenta como principais conclusões: as professoras/interlocutoras, em suas narrativas, apontam como contextos de aprendizagens os percursos de formação inicial e de formação continuada; a realidade da sala de aula na educação infantil; as vivências e troca de experiências com os pares no dia a dia da escola; e, ainda, os contextos de formação em serviço.

Palavras-chave: Educação infantil. Constituição de aprendizagens docentes. Prática docente.

FIGUEIREDO, Kelly Karine Sousa Rodrigues. **APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: vivências pedagógicas e escrita de si. Dissertação (Mestrado em Educação). 158f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

ABSTRACT

Discussions about learning to become a teacher have expanded within scientific work, notably in the twenty-first century, placing the teacher and his education at the center of the educational debate, focusing, among other pertinent questions, his formative historicity, his learning for being a teacher and to know how to teach and their professional teaching. Faced with this reality, this research delineates as object of study: constitution of teacher learning in children's education and defines the following objectives: general - analyze the constitution of learning that gives support to the teaching practice of early childhood education; specific - characterize the teacher learning on the early childhood the teaching itself in its formative routes and in the teaching practices; understand the importance of learning subsidized by teaching practice in children's education; describe the contexts of learning that support teaching in children's education, considering that the learning of teachers does not end with the end of a course, becoming a continuous and progressive movement of his personal and professional life trajectory . Through this context, it is guided by the following questions: how do teachers learn to practice teaching in early childhood education? What are the gains with these practices constituted in their training? What contexts of learning subsidize teaching in children's education? It is a narrative research, guided by the auto (biographical) method, supported by Souza (2006), Clandinin and Conelly (2011), Delory-Mombeger (2012). This study focuses narratives of 5 teachers from a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Teresina-Pi. As data production mechanisms, it is used the narrative interview, guided by Jovchelovitch and Bauer (2010) and the training memorial, based on Passeggi (2010), Josso (2012), are used as means to enable the understanding of the researched object and the recall of the personal and professional history of the interlocutors, describing the constitutive processes of their learning in their training paths and teaching practice in children's education. It uses for data analysis the technique of content analysis according to Bardin (2016). It has its theoretical foundations established, among others, in Tancredi (2009), Voltarelli and Monteiro (2016), García (1999), Reali and Reyes (2009), Mizukami and Reali (2002). Among other indicatives, it presents its main conclusions: the teachers / interlocutors, in their narratives, point out as contexts of learning the pathways of initial formation and continuing education; the context of the classroom in early childhood education; the experiences and exchange of these experiences with the pairs in the day to day at school; and even the training contexts in service.

Keywords: Child education. Teacher's learning formation. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	– Memoriais de formação: cadernos de registros	31
Figura 02	– Análise de conteúdo: etapas	36
Figura 03	– Plano de análise	38
Figura 04	– Contexto empírico da pesquisa	39
Figura 05	– Sala de aula	40
Figura 06	– Cantina	40
Figura 07	– Quadra de esporte	40
Figura 08	– Brinquedoteca	40
Figura 09	– Proposta de formação continuada de professores da Educação Infantil	43
Figura 10	– Organização curricular infantil: condições	59
Figura 11	– Processo de Raciocínio Pedagógico	75
Figura 12	– Ciclo de aprendizagem experiencial	78
Figura 13	– Os quatro pilares da educação	85
Figura 14	– Categoria 1 e indicadores de análise	90
Figura 15	– Categoria 2 e indicadores de análise	105
Figura 16	– Categoria 3 e indicadores de análise	114
Quadro 01	– Entrevista narrativa: fases principais	34
Quadro 02	– Eixos temáticos da Educação Infantil	42
Quadro 03	– Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa	48
Quadro 04	– Aprendizagens docentes: conceptualizações	68
Quadro 05	– Base de conhecimentos para ensinar	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – DELINEANDO A PESQUISA: itinerário metodológico	21
1.1 Narrativa como opção metodológica	23
1.2 Produção de dados da pesquisa	28
1.2.1 Sobre o Memorial: narrativas de si	29
1.2.2 Sobre a entrevista narrativa: para além do esquema pergunta-resposta	33
1.3 Análise dos dados narrativos	35
1.4 Contexto empírico da pesquisa	38
1.5 Interlocutoras da pesquisa: “retalhos” de escrita de si	44
CAPÍTULO II – APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: definições, construções e considerações	50
2.1 Trajetória da educação infantil à luz da Constituição Federal de 1988	51
2.2 Formação do professor de educação infantil	61
2.3 Aprendizagens docentes no contexto da educação infantil: conceptualizações e discussões teóricas	68
2.4 Prática docente na educação infantil	78
CAPÍTULO III – MEMÓRIAS NARRATIVAS: costurando “retalhos” sobre aprendizagens docentes	87
3.1 Categoria 1 – Aprendizagens sobre o ensinar na educação infantil constituídas nos percursos formativos	90
Subcategoria 1.1 Aprendizagens docentes pré-profissionais	91
Subcategoria 1.2 Aprendizagens docentes constituídas na formação inicial	96
Subcategoria 1.3 Aprendizagens docentes adquiridas na formação continuada	100
3.2 Categoria 2 – Aprendizagens docentes no contexto profissional	104
Subcategoria 2.1 Aprendizagens docentes constituídas no contexto escolar	105
Subcategoria 2.2 Desafios da prática docente como constituição de aprendizagens	108

3.3	Categoria 3 – Contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil	115
Subcategoria	3.1 Aprendizagens docentes constituídas em contextos não formais	115
Subcategoria	3.2 Aprendizagens docentes constituídas em contextos formais	120
CONCLUSÃO		128
REFERÊNCIAS		134
APÊNDICES		146
	Apêndice A – Orientações/Sugestões para a escrita do memorial	147
	Apêndice B – Roteiro para a entrevista narrativa	150
ANEXOS		152
	Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	153
	Anexo B – Termo de Confidencialidade	156
	Anexo C – Declaração do(s) pesquisador(es)	157
	Anexo D – Autorização para pesquisa	158



SOU FEITA DE RETALHOS

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela
minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me
acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando
maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho,
uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais
humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de
pedaços de outras gentes que vão se tornando
parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,
finalizados...haverá sempre um retalho novo para
adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que
fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos
deixados em mim.
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim
pelos caminhos e que eles possam ser parte das
suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos
tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".*

Cora Coralina



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano.

(PACHECO, 2014, p. 11)

Aprender é querer mudar, fazer diferente, é saber mais, descobrir novas formas de ver o mundo. O processo de aprendizagem voltado à docência nasce a partir do momento que procuramos desenvolver nosso trabalho, a partir do desejo de aprender, de (re) descobrir novas maneiras de ensinar, para então fazer sempre melhor nossa prática profissional, assim como construir mudanças no contexto educacional, sempre que se fizerem necessários.

Várias pessoas e acontecimentos passam por nossas vidas deixando marcas na memória e nas histórias, que se misturam e se entrelaçam. Como nos diz o poema que abre esse capítulo, somos feitos de “retalhos”, que são aprendizagens vividas e vivenciadas adquiridas em cada encontro, em cada contato, que “costurando”, um a um, nos tornam quem somos hoje. E é assim mesmo que a vida se faz, dessa relação de pessoas que se transformam, mas que não se dão por satisfeitas, pois as aprendizagens são contínuas, havendo sempre um “retalho” novo para adicionar à alma, aos saberes. Desse modo, reconhecemos que aprendizagens docentes representam um movimento complexo que envolve a educação e as inter-relações que ocorrem antes mesmo da formação inicial e que permanecem em contínuo processo, afetando e sendo afetadas, de modo que possibilitam a construção de suas identidades pessoais e profissionais.

Vale destacar, que a formação e a prática docente do professor são áreas em construção, considerando seu inacabamento, precisam ser renovadas. Pois, como nos diz Paulo Freire (1996, p. 30) “[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Implica, nesse contexto, situar as aprendizagens de professores que atuam no cenário escolar da educação infantil, revelando-se igualmente, um campo em constante movimento de construção/ constituição. O estabelecimento do que entendemos pelo conceito de constituição de aprendizagens docentes aponta para o sentido de aprender, apreender, situar-se, criar, investigar, levando o professor a

estudar, a conscientizar-se dos mecanismos que envolvem a educação infantil, notadamente o de cuidar e educar com finalidade no desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural. Para além desse conjunto, o professor de educação infantil precisa investir na sua formação continuada, seja na formação que a própria escola realiza, seja ele próprio professor que investe na sua formação, que busca cursos, estudos, atualização do conhecimento específico da sua área de formação e de suas práticas. (AYRES, 2012)

Sob esse entendimento, o tema desta dissertação de mestrado em educação parte de minhas observações, inquietações e reflexões acerca do interesse em compreender os processos de aprendizagem de professores da educação infantil. Notadamente, as aprendizagens constituídas pelo professor dessa modalidade de ensino, que fortalecem sua atuação em sala de aula. A perspectiva é que, com a apropriação de novas aprendizagens, o professor amplie a confiança em si mesmo, adquirindo mais clareza sobre seu compromisso profissional, de modo que sua prática em sala de aula colabore com a efetivação do processo de aprendizagem das crianças.

Estes contornos explicativos iniciais abrem espaços para revisitação de momentos que marcaram minha relação com a educação e oportunizaram a rememoração de pessoas, lugares, acontecimentos que marcaram minha vida e acrescentaram na constituição da pessoa que sou hoje, particularmente no compromisso e na prática docente na educação infantil. Acontecimentos que iniciados na minha infância, quando minha mãe, então professora, me levava para a escola, ainda muito pequena. Cresci admirando o trabalho docente desenvolvido por minha mãe, na escola. Seu jeito de conduzir a turma, o respeito dos alunos e aos alunos. Tinha uma enorme satisfação em presenciar esses momentos. Admirava essa profissão, admiração que me escreve a conduzir brincadeiras de infância simulando o papel de professora. Sempre escolhia ou assumia o papel de professora, nas brincadeiras infantis, nos faz-de-conta da vida, que vivemos e, às vezes, vivemos intensamente, no decorrer da vida infantil.

Minha mãe priorizava a ação de acompanhar e orientar na realização das tarefas de casa dos filhos. Pelo fato de ser professora, cobrava bastante as “notas boas”. Lembro-me dos estudos realizados numa mesa no quintal de casa e ela fazendo perguntas sobre os assuntos que iriam “ser cobrados” nas provas. Minha

mãe era uma guerreira mesmo, trabalhava nos turnos manhã e tarde e ainda arranjava um tempinho para nos ensinar. Ela e meu pai sempre batalharam para nos dar o melhor, conforme diziam: “O que temos de melhor para dar a vocês é a educação. Quero que vocês escolham o curso que quiserem e façam bem feito para se tornarem bons profissionais”. E assim, seguíamos com nossos estudos. Hoje, adultos, somos formados (graduados) em pedagogia, administração, ciências contábeis e computação. Apenas um não se graduou, mas isso é uma longa história. Outra história.

Evocando minhas memórias lembro-me que nos anos de minha escolarização, tive uma professora de português do 4º ano, professora elegante, bonita, firme na fala e explicava muito bem o conteúdo. Ficava admirando como conduzia a turma, isso me incentivava, cada vez mais minha paixão pela profissão que estou hoje. Depois vieram muitos outros professores, aos quais sempre admirei bastante, principalmente a maneira como conduziam a turma e explanavam os conteúdos curriculares.

Quando ingressei no quinto ano, de certa forma, vivi um período muito conflituoso pois passei a ter um professor para cada matéria, havia professores que somente ministravam sua aula de uma forma bastante tradicional, mas havia aqueles que procuravam dar uma aula muito dinâmica (amava essas aulas). Não esqueço de uma professora de matemática, que revelava saber muito o conteúdo, mas nós, os alunos, nem sempre compreendíamos suas aulas, era uma pessoa muito autoritária, motivo por que ficou bastante marcada na minha memória.

O ensino médio foi muito bom. Mais amadurecimento, mais sonhos, mais aprendizagens. Estávamos em ritmo de preparação para o vestibular, mas tínhamos momento de relaxamento. A escola, no seu papel de apoiadora, para animar e relaxar as turmas na hora do recreio colocava alunos, que tinham habilidades musicais, para cantar. Foi uma época de muita pressão, mas, também, de muitas alegrias. Tinha professor que buscava dar aula por meio de paródias, era o caso do professor de Biologia. Outros se utilizavam do recurso da poesia, como o professor de Literatura. Também fazendo piadas, a exemplo do professor de Física. De Matemática, entretanto, o professor era bem técnico (chamado de tradicional), nessa matéria conseguia ser aprovada sempre na média.

Chegou o vestibular. Passei para Engenharia de Agrimensura. Não sei porque, mas tentei fazer esse curso. Desisti no primeiro semestre por causa da

matemática. Logo depois fui aprovada para o curso de Pedagogia, com o qual me identifiquei bastante, queria muito ter contato, como estagiária, com os alunos, mas esses momentos foram pouquíssimos. Apenas tive contato maior com a sala de aula como bolsista da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, no penúltimo ano do meu curso.

Após a conclusão da graduação em Pedagogia, iniciei uma Especialização em Supervisão Escolar. Finalizando a Pós-graduação aconteceu meu casamento: passei alguns anos sem trabalhar, para ser mãe de três crianças (sendo uma autista), experiência que me ajudou muito na prática docente, pois pude trabalhar a alfabetização de diferentes formas, acompanhando e orientando meus filhos.

Em 2012, fui aprovada em um concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal para professor de atividades (trabalho docente exercido em qualquer turma, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental) e no mesmo ano, fui mãe de Ana Clara (minha princesa e última filha). Ao tomar posse confiaram-me uma turma de educação infantil. Ao chegar à instituição para a qual fui designada, deparei-me com uma escola muito linda e bem estruturada. Professores experientes, que desempenhavam com eficiência seu trabalho. Cheguei com muita vontade de aprender, alguns professores partilhavam seus saberes com os que estavam chegando, e esse fato revelou-se uma rica experiência para uma professora iniciante. Aprendi muito, ensinei bastante.

Mesmo assim, ao assumir a docência na educação infantil, vivi vários desafios, deparando-me, inclusive, com alunos com necessidades especiais, que precisavam ser acompanhados com atividades diversificadas. Senti insegurança. O desafio e a ansiedade fizeram parte da minha vida nessa fase. Desde então, percebi que necessitava ampliar minhas aprendizagens, ampliar meus saberes, pois não eram (não são) suficientes para dar conta da complexa tarefa docente relativa à alfabetização de crianças. Percebi, mais claramente, que o componente incompletude é real no ser humano. E, mais claramente, percebi que preciso viver, investir em formação continuada.

A partir de então, surgiram constantes indagações: como os professores aprendem para exercitar a prática pedagógica na educação infantil? Como trabalhar a prática docente diante de um currículo adaptado para atender à diversidade que permeia a realidade da educação infantil? Que saberes são necessários para ser

professor da educação infantil? Que contextos de aprendizagens subsidiam a docência na educação infantil?

Diante de tantos questionamentos, deparei-me com a necessidade de ampliar meus conhecimentos, via formação continuada, mesmo que paralelamente à minha prática, tenha feito alguns cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria de Educação, que me ajudaram a compreender mais e melhor a realidade do mundo infantil, a realidade de ensinar, de trabalhar com a criança. Mas não foi suficiente. Precisava saber mais para tornar-me uma professora alfabetizadora. Saber mais para enfrentar os desafios que se colocavam na minha prática docente, sempre ajustando o que se aprende e o que se ensina no contexto da educação infantil.

Procurei obter mais conhecimentos fazendo cursos, conversando com outros colegas de trabalho, pesquisando na internet, ampliando leituras com intuito de conhecer de forma mais alargada e aprofundada essa etapa da educação da criança. Trabalhei nessa escola durante um ano e meio, quando, por solicitação, pedi remoção para outra escola e passei a trabalhar com o ensino fundamental. Em 2015 exerci a docência em uma “sala especial”, com uma criança de cinco anos (autista). Foi um grande desafio. Os conhecimentos adquiridos teoricamente considerados, seja por meio de cursos, seja na prática com meu filho, não se mostraram suficientes para suprir minhas necessidades profissionais. Cumpri meu papel. Aprendi, ensinei, vivi nova experiência. Trabalhei, também, com uma turma do 3º ano fundamental, essa foi minha última experiência docente, em 2016. Outra novidade, outro cenário pedagógico. Com mais amadurecimento profissional docente, pude, com mais segurança, talvez mais convicção, exercitar momentos de reflexão crítica acerca de ser professora, acerca do aprender para ser professora.

Por ter passado, trabalhado, por algumas turmas e por diversas experiências e situações, percebi a importância de saber sobre as aprendizagens do professor, aprendizagens relativas ao ensinar, principalmente na educação infantil por ser o início da educação básica, pois sabemos que as aprendizagens adquiridas pelo professor interferem na sua atuação em sala de aula. É pela apropriação dessas aprendizagens que o professor adquire mais confiança em si mesmo e mais clareza sobre os conteúdos, os valores e finalidades que envolvem seu trabalho, que envolvem o processo de construção de sua identidade profissional.

Nesse caminho de revisão e ampliação de aprendizagens, busquei o Mestrado em Educação, curso em que pude acessar a várias discussões e leituras

no campo da formação de professores. Acessei a vários estudos e práticas de pesquisa, que me oportunizaram, inclusive, a decidir pela investigação acerca das aprendizagens docentes, aspecto que sempre ocupou minha curiosidade como professora de crianças pequenas e que com o mestrado foi possível tomá-lo como objeto de estudo, na presente investigação.

Feita essa breve narrativa acerca de minha experiência docente (na qual contei por empregar o tratamento verbal na primeira pessoa do singular, retorno agora o tratamento inicial da 1ª pessoa do plural, dando prosseguimento a esta introdução). Apresentamos a questão-problema deste estudo: Como se delineiam as aprendizagens que subsidiam a prática docente do professor de educação infantil? Registramos, assim, o objetivo geral que consiste em analisar a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática docente do professor na educação infantil. Em decorrência, apresentamos os seguintes objetivos específicos: caracterizar as aprendizagens do professor da educação infantil sobre o ensinar nos seus percursos formativos e nas práticas docentes; compreender a importância das aprendizagens subsidiadas pela prática docente na educação infantil; descrever os contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil.

Diante desses propósitos desenvolvemos uma pesquisa qualitativa narrativa, tendo em vista que a narratividade, como vimos discutindo, está no cerne da vida das pessoas, de suas histórias, desde a infância à vida adulta, desde os primeiros anos escolares à formação profissional. Dizemos, desse modo, que as narrativas são “retalhos” culturais que integram a vida dos seres humanos que estão no seu presente, no seu passado e no seu futuro. No campo das pesquisas em educação, as narrativas têm sido empregadas nos estudos qualitativos sobre vários enfoques, a exemplo do presente estudo.

Por meio de um levantamento no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEEd da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no período de 2013 a 2017, não identificamos estudos produzidos neste programa que investigassem sobre aprendizagens docentes na educação infantil. Identificamos dissertações e teses na área de educação infantil envolvendo temáticas, tais como: formação de professores, práticas pedagógicas, aprendizagem dos alunos, avaliação de aprendizagem, custo aluno educação, leitura e escrita, o brincar e o letramento de crianças na educação infantil. Como vemos, não se caracterizou um amplo levantamento, tendo, no entanto, atendido nosso propósito de notificar (ou

não) acerca de estudos envolvendo a temática aprendizagens docentes no exercício da educação infantil.

Portanto, evidenciamos a singularidade de nossa proposta de pesquisa, pois o estudo que desenvolvemos contempla, na sua centralidade, as aprendizagens docentes na educação infantil. Ressaltamos que sua importância reside, principalmente, por possibilitar a compreensão de que o professor jamais deixa de aprender e essa aprendizagem se desenvolve em suas trajetórias docentes, no decorrer de sua história de vida.

Tendo como referência nosso objeto de estudo apresentamos a organização desta dissertação, que está estruturada em três capítulos, anteparados pela presente introdução, abrindo o caminho, juntando e pregando os primeiros retalhos, “[...] porque é assim mesmo que a vida se faz [...], escreve Cora Coralina e, seguindo seu pensamento, dizemos, é assim mesmo que o estudo se estrutura, de pedaços em pedaços”, retalhos primeiros... E, assim, mesmo que provisoriamente, anteposto por uma conclusão, encerrando a caminhada, que na costura dizemos “arrematando”, com a certeza de que nem tudo foi dito...

Na **Introdução**, realçamos nossa escolha pelo magistério, narrando toda a trajetória da constituição das aprendizagens para nos tornarmos a professora que somos hoje. Apresentamos o objeto de estudo, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa e a relevância da temática, bem como o delineamento estrutural do estudo.

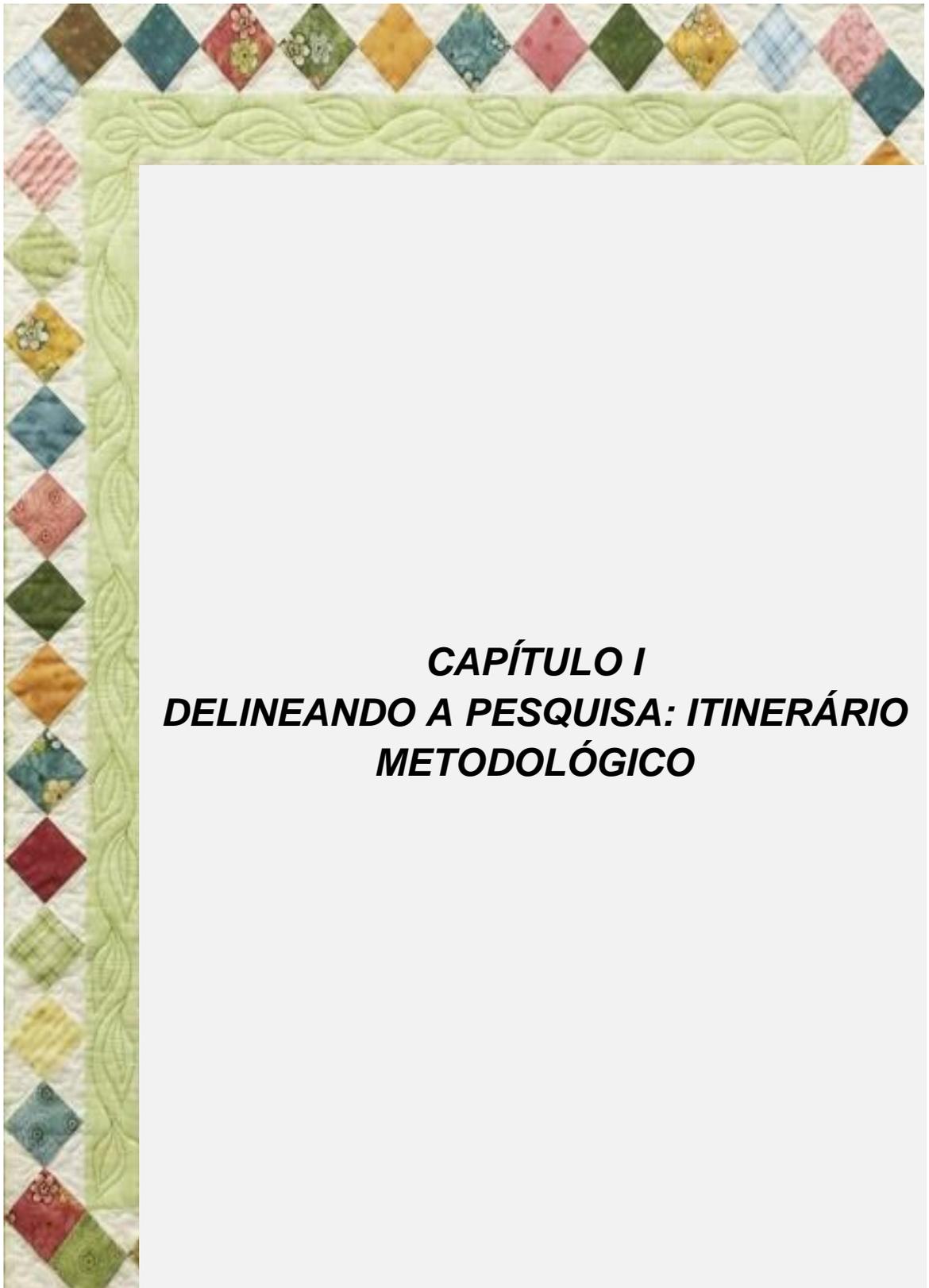
No Capítulo I, **Delineando a pesquisa: itinerário metodológico**, apresentamos o caminho investigativo, situamos os teóricos que embasam a pesquisa narrativa, discutimos as ideias de Josso (2004), Catani (2003), Souza (2006), Galvão (2005), dentre outros, que consideram o método narrativo uma fonte de conhecimento e de formação que tem se mostrado fértil para produzir reflexões sobre a formação ao longo da vida, aspectos que têm suscitado sucesso em sua utilização. Neste capítulo, descrevemos, também, a entrevista narrativa e o memorial, na condição de técnica de produções de dados. Assim como, os critérios para a escolha dos interlocutores da pesquisa, a caracterização do contexto empírico e o suporte teórico orientador para a análise dos dados.

No Capítulo II, **Aprendizagens docentes na educação infantil: definições, construções e considerações**, descrevemos de forma breve, o acontecimento da trajetória da educação infantil a partir da Constituição Federal de 1988. Discutimos

acerca das aprendizagens docentes e sua construção, seja no decorrer dos processos formativos do grupo de professores, seja no desenvolvimento de sua prática pedagógica, que envolve, entre outros aspectos, a prática docente. As reflexões nesse capítulo estão fundamentadas em autores, como Kishimoto (2011), Pimenta (2005), Brito (2007), Formosinho (2011), Angotti (2014), dentre outros.

No Capítulo III, **Memórias narrativas: costurando “retalhos” sobre aprendizagens docentes**, situamos o contexto da análise de dados, segundo Bardin (2016), que se encontra estruturada em três categorias versando sobre aprendizagens docentes sobre o ensinar na educação infantil, aprendizagens docentes no contexto profissional e contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil. No conjunto, essas categorias de análises contêm dados que tratam da rememoração sobre o vivido, sobre as escolhas e sobre as experiências das professoras interlocutoras do estudo, acerca do processo de constituição das aprendizagens docentes na educação infantil. As interlocutoras discorrem sobre sua compreensão a esse respeito por meio do Memorial e da Entrevista Narrativa. São relatos marcados pela subjetividade, pois envolvem a família, as escolas frequentadas, antigos professores, colegas e que revelam dados importantes sobre a constituição das aprendizagens docentes.

Na **Conclusão**, retomamos os principais pontos da problematização do objeto as constatações apreendidas neste estudo, concluímos que tanto a experiência com a educação infantil, a vivência da prática docente, quanto o compartilhamento de experiências com os pares, representam cenários propiciadores das aprendizagens docentes.



***CAPÍTULO I
DELINEANDO A PESQUISA: ITINERÁRIO
METODOLÓGICO***

CAPÍTULO I

DELINEANDO A PESQUISA: ITINERÁRIO METODOLÓGICO

[...] É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. [...] vincula pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

(MINAYO, 2009, p. 16)

É pela pesquisa que atualizamos nossa tarefa de ensinar, visto que pesquisar, de certa forma, vislumbra beneficiar a escola, o ensino, os professores e os alunos, com práticas pedagógicas inovadoras, com questões socialmente significativas para o cenário educacional que nos circunda, atentando para o fato de que pesquisar não é só apontar para a processualidade metodológica, vai além, como refere Oliveira (2007) é preciso o desenvolvimento de atividade científica para com segurança trilhar pelos caminhos de construção de um novo conhecimento. Como nos diz a epígrafe que abre este capítulo, a pesquisa alimenta o ensino, atualizando-o, ao que acrescentamos: “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização [...]” (GOLDENBERG, 2015, p. 13), para adequar-se à atualidade, para que se interponha o necessário diálogo teórico, que envolve, dentre outros aspectos, múltiplas conexões e visões de mundo, da dialética que demarca a atitude do pesquisador, favorecendo perceber, pelo componente analítico “a realidade empírica dentre de um conjunto, no qual aspectos estão intrinsecamente imbricados no todo” (OLIVEIRA, 2007, p. 34), no contexto de uma visão integral de mundo, a partir de um processo dialético.

Pesquisar, seja no campo da educação, seja em outros campos, a rigor, segue uma sistematização formal “[...] fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói em um ritmo próprio e particular”. (MINAYO, 2009, p. 26). Desse modo, em reforço, dizemos que a epígrafe em referência evidencia a representatividade que envolve a pesquisa e sua realidade social e escolar, propiciando conhecimento e compreensão acerca do mundo e, concomitantemente, em relação à mudança no modo como os sujeitos visualizam suas trajetórias pessoais e profissionais e reorganizam sua história de vida, no caso

deste estudo, reportamo-nos ao que diz respeito à constituição das aprendizagens docentes relativas ao ensinar na educação infantil.

A pesquisa como instrumento de reflexão proporciona ao professor uma atitude crítica sobre sua prática pedagógica, buscando qualidade na sua atuação profissional. Nesse sentido, desenvolvemos uma investigação no campo da educação com o seguinte objetivo: analisar a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática pedagógica do professor de educação infantil. Nesse sentido decidimos pelo emprego da pesquisa narrativa como método para realização desse propósito. Esse tipo de pesquisa viabiliza ao sujeito da formação ou da prática pedagógica reapropriar-se, entre outros aspectos, de sua experiência pregressa para rememorar, na perspectiva autobiográfica, seus trajetos formativos e de prática profissional.

Registramos, por conseguinte, que a opção por essa modalidade investigativa decorre do interesse em melhor compreender o processo constitutivo dos aprendizados dos professores da educação infantil. Empregamos o método narrativo, considerado inovador nas Ciências Humanas, tendo em vista que dispõe como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual que caracteriza os sujeitos para narrarem suas histórias de vida, suas histórias de formação e de prática docente, como é o caso do presente estudo.

1.1 Narrativa como opção metodológica

A pesquisa narrativa como método de estudo representa um processo que viabiliza ao sujeito pensar narrativamente, atentando para os meandros de sua vida pessoal e profissional, posto que estas duas instâncias podem ser vividas e explicadas à luz da narratividade, pelas histórias de vida dos interlocutores da pesquisa (CLANDININ; CONELLY, 2011).

Trata-se de um método que emprega as histórias, as memórias, os sentimentos que permite ao pesquisador acessar à compreensão de aspectos que envolvem a prática docente, os processos de formação do professor e sua prática profissional. Portanto, considerar sobre esse método nos leva a evocar autores como Catani (2003a) e Souza (2006a) que em seus estudos tratam acerca da constituição da subjetividade docente por meio de histórias de vida, no campo da educação. Para esses autores, trata-se de um método de pesquisa que colabora no

sentido de que os sujeitos possam melhor compreender seus processos formativos e constitutivos de ser professor no que tange aos campos de formação e da prática pedagógica.

Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 22) enfatizam sobre a importância da memória, revelando e acentuando que não é algo pronto e acabado, é construída na relação que temos com o outro e conosco também. Assim, por meio da rememoração, os relatos dos sujeitos sobre as situações e experiências por eles lembradas podem ser revividas e reelaboradas, possibilitando alterar o passado e, conseqüentemente, o presente. As autoras afirmam, ainda, que trabalhar com a rememoração “[...] pode ser comparado a diferentes pedaços de tecidos que formam uma colcha composta por esses retalhos que foram reunidos através de fios”, produzindo uma coerência. Assim, entendemos que rememorar é construir e reconstruir momentos, histórias é construir e reconstruir narrativa dos percursos pessoal e profissional do professor, reelaborando suas vivências, propondo alternativas e possibilidades de mudanças de sua prática docente.

Na visão de Sousa e Cabral (2015, p. 153), é no trabalho com memórias que “[...] o sujeito aciona seus conhecimentos, crenças, valores, alegrias e tristezas, decepções e conquistas e expõe sua identidade, fruto de diferentes contextos, os quais se entrelaçam numa sucessão do tempo que ora aproxima-se e ora distancia-se do seu eu”. Implica dizer que o tempo cronológico, neste caso, não é o que realmente conta, mas o fato de favorecer o restabelecimento de sentidos e significações que viabilizam, que vivamos o hoje em função da ativação de uma boa lembrança. Ampliando essa consideração, é como diz Peres (2010, p. 83) “[...] sem os guardados, sem os detalhes, uma viagem é incompleta”, acentuando sobre o valor e a importância da memória.

No entanto, é por meio da narrativa que evidenciamos o entendimento de que as professoras de educação infantil (interlocutoras da pesquisa) expressam acerca da constituição de suas aprendizagens docentes. É, na verdade, como diz Josso (2004) que o exercício de narrar-se agrega, simultaneamente, a singularidade de dados pessoais, conhecimentos, técnicas nos processos de pesquisa que envolvem professores e suas práticas profissionais docentes.

Narrar, portanto, permite ao sujeito reunir e ordenar seus diferentes momentos de vida, notadamente pelo emprego do exercício reflexivo, e em que “[...] a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa é

levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não formal e informal”. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373).

O uso da narrativa, nesse aspecto, nos leva a entender que contar histórias possibilita revelar novas reflexões sobre as experiências docentes, sobre as dificuldades encontradas, as estratégias que elaboradas para superá-las e os resultados das aprendizagens dos alunos, mostrando como as aprendizagens docentes são constituídas ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Nesse sentido, o presente delineamento metodológico se apoia em Josso (2004) Galvão (2005), Goodson (2007), Larrosa (2006), Pais (2003), Souza (2006a), dentre outros que consideram o método narrativo uma fonte de conhecimento e de formação que tem se mostrado fértil para produzir reflexões sobre a formação ao longo da vida, e esses aspectos têm garantido sucesso na sua utilização, segundo reforçam esses autores.

A esse respeito, Galvão (2005) argumenta que a narrativa como método de investigação envolve o investigador e o participante em uma relação baseada em confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na produção dos dados e na sua interpretação e análise. O que permite, a partir de então, que o professor exercite a reflexão, à medida que narra uma determinada situação, compreendendo causas e consequências de sua atuação, criando novas estratégias para desenvolver sua prática pedagógica. Desse modo, a pesquisa narrativa permite desvelar singularidades acerca da trajetória do sujeito em seus diversos contextos socioculturais. Nesse sentido, os dizeres de Pais (2003, p. 65) ampliam e reforçam esclarecimentos sobre o método da narratividade:

A narração é um método, um caminho vasto e comum para chegar à realidade de qualquer coisa. Um caminho escuro que se vai clareando à medida que se vai fazendo, isto é, à medida que o percorremos, porque ‘andando se faz o caminho’. Um caminho que, em vez de subsumir o cotidiano a leis reguladoras e disciplinadoras – como acontece, em geral, em algumas discursividades científicas -, se dá conta, ou melhor, conta como o cotidiano acontece. O que conta é o que se passa. E o que se passa – justamente ao passar – muda a direção e o sentido, do que, submetido à disciplina ou à rotina, é o terreno onde se dão as irrupções do que se passa, no dizer do que se passa. O acto de passar trespassa-se, como se sabe, no seu relato.

Compreensivelmente, segundo o autor, a narratividade propicia esse entendimento, porque o caminhante vai desenhando seu caminho à medida que vai andando, e em cada reta dessa estrada ou mesmo nas suas curvas vai narrando sua vida, sua história, seu cotidiano. A cada passagem, a cada cenário do caminho, um pedaço de história acontece, razão por que dizemos que não é linear (nem o caminho, nem a história), muda de direção, de sentido, às vezes. Assim, reforçando o sentido expresso pelo autor, não há um disciplinamento, uma rigidez na narratividade, porque quem dá o “tom” é, justamente a geografia do caminho, as suas sinuosidades/ondulações.

A medida que o professor faz uma retrospectiva de sua história, em um tempo e lugar, sobre suas experiências vivenciadas como aluno, na sua formação inicial e continuada, e em sala de aula, clareia seu entendimento sobre seu percurso formativo por meio da reflexividade, possibilitando ressignificação de sua prática docente.

Sob esse entendimento, a pesquisa narrativa ajuda a compreender, a explicitar, as questões norteadoras desta investigação científica: O que os professores da educação infantil aprendem sobre o ensinar nos seus percursos formativos e nas práticas docentes? Em que aspectos estas aprendizagens subsidiam as práticas docente na educação infantil? Que contextos de aprendizagens dão suporte à docência na educação infantil?

Tendo em vista a discussão realizada, a perspectiva é que a narrativa forneça subsídios para entendermos como se constituem as aprendizagens que dão suporte à prática docente na educação infantil, pois, a aprendizagem é contextualmente situada e tem uma história:

[...] histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007, p. 250).

Assim, compreendemos que o professor constrói sua história a partir de inúmeras trajetórias que vivencia e compartilha com seus pares no ambiente escolar e no contexto social: trajetória familiar, trajetória escolar, trajetória acadêmica, proporcionando reflexões que favoreçam o desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato escrito ou oral, reconstrói

sua experiência de forma reflexiva, fazendo uma autoanálise de sua prática. Essa compreensão representa um dos motivos da pesquisa narrativa, tendo em vista seu caráter formativo, pois a escrita de relatos de si propicia aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio da narratividade que produzem sobre suas histórias, aspirações, ambições, experiências pelas quais passaram, suas trajetórias pessoal e profissional de sentido, permitindo que as pessoas comecem a refletir sobre sua prática docente, descobrindo novas estratégias, recursos, novas mudanças no seu fazer e no seu pensar. A esse respeito, Souza (2006a, p. 61) acrescenta:

[...] na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Implica, ao mesmo tempo, entender que o sujeito organiza suas ideias para o relato escrito ou oral, reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise compreensiva de sua prática. O exercício de narrar provoca evocações, mudanças, acerca de passagens marcantes da vida do narrador, na forma como as pessoas compreendem a si e aos outros, por isso que comporta afirmar que o relato sobre uma realidade pode afetar essa mesma realidade. E esse provimento é, também, compreendido como autoformação, reforçando sobre a importância da escrita da memória autobiográfica.

Autores como Freitas e Ghedin (2015) apontam que o método narrativo revela-se fértil para favorecer lembranças sobre as experiências formadoras, num aprofundamento sobre o conhecimento de si e na ampliação dos significados do seu saber-fazer na prática pedagógica, tornando-se importante para que o professor possa tecer reflexões sobre os saberes de que é portador, sobre os saberes que produz e que socializa.

Portanto, as narrativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto em que os professores possam tecer reflexões sobre o passado e o presente de sua formação, tornando possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar dos sujeitos, descrevendo

contextos de sua construção, além de evidenciar os limites e possibilidades que marcam seus processos formativos, pois o ato de lembrar e narrar possibilita ao sujeito reconstruir experiências, refletir acerca de sua trajetória pessoal e profissional, ressignificar sua própria prática (SOUZA, 2006a).

Nessa mesma linha argumentativa, Jorge Larrosa (2006, p. 22) põe em evidência a narrativa como um modo particular de contar nossas histórias, aquilo que somos, um pouco de nossa identidade profissional.

Talvez nós, homens, não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca para aí tentar recolher as palavras que falem de nós. [...]. Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que ao que parece tem uma forma essencialmente narrativa [...].

Pelo exposto em relação à narrativa como opção metodológica, nossa intenção nesse momento é realçar a importância dessa escolha, por uma tipologia de pesquisa que realce a importância de nossa decisão, que possibilite aos sujeitos interlocutores, narrarem acerca das experiências vividas e vivenciadas, promovendo um constante diálogo interior, um autoconhecimento que situa o narrador como sujeito e como autor de sua história de vida, exercício que resulta em uma autoformação. Registradas essas justificativas, passamos, na sequência, a situar e a descrever a produção de dados da pesquisa, análise de dados narrativos, o contexto empírico e as interlocutoras da pesquisa.

1.2 Produção de dados da pesquisa

A investigação científica de acordo com a sua natureza requer uma maneira sistemática de produzir dados, usando métodos e técnicas apropriadas, tendo em vista buscar respostas às questões elencadas pela pesquisa, proporcionando contato direto entre o pesquisador e o sujeito pesquisado e, assim, permitindo maior interação com a realidade estudada.

Nesse sentido, para concretização da pesquisa sobre aprendizagens docentes que subsidiam a prática pedagógica do professor de educação infantil, empregamos o método narrativo, utilizando técnicas que levaram os sujeitos da

pesquisa a reverem, relembrem, suas experiências de vida, de formação e de atuação profissional, por meio de memoriais e de entrevista narrativas. Os memoriais como histórias de vida que carregam no seu interior a potência das narrativas autobiográficas, nos dizeres de Passeggi (2009), na condição de práticas que viabilizam o exercício autorreflexivo na formação do professor. As entrevistas narrativas que demandaram em tempo relativo de gravação destinado à rememoração oral das interlocutoras no que diz respeito, também, a sua caminhada como professora da educação infantil, exercendo sua reflexão rememorativa em torno desse percurso.

1.2.1 Sobre o Memorial: narrativas de si

A história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias, razão por que Prado e Soligo (2005, p. 5) referem que:

[...] construir o memorial é um processo voltado não apenas para o passado, mas também para o presente e para o futuro. Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram 'esquecidos' no tempo.

Entendemos, portanto, que o Memorial é um tipo de escrita reflexiva e rememorativa de vida pessoal, formativa e profissional. A escrita do memorial favoreceu às professoras (no caso desta pesquisa) reverem, relembrem suas experiências de vida, de formação e de atuação profissional. A escrita das memórias viabilizou relatar algo que marcou sua vida, sua vivência, sua experiência, envolvendo reflexões acerca dos acontecimentos.

A escrita do memorial de formação possibilita ao sujeito da pesquisa ser, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história, em que os acontecimentos são narrados fazendo referência ao lugar que ocupa profissionalmente e, quando necessário, lança mão de memórias relacionadas a outras experiências (de filho, aluno, neto, amigo) que foram relevantes para processo formativo, ressaltando aspectos positivos e negativos, dificuldades,

problemas, preocupações e inquietações que surgem/surgiram nesse percurso. (PRADO; SOLIGO, 2005)

Assim, à medida que a narrativa vai se processando, concomitantemente, vai ocorrendo descoberta de si mesmo, o fascínio da escrita de si vai se instalando e permitindo tecimento da vida pessoal atrelada à vida profissional. Na verdade, vai se desvelando o caminho percorrido para construir a identidade docente, proporcionando um novo olhar sobre o percurso de vida, que revela, inclusive, nuances de um novo fazer pedagógico, uma autoformação, como nos diz Passeggi (2010).

No caso da presente pesquisa, a escrita do memorial constituiu-se, portanto, ferramenta importante que possibilitou às professoras do estudo compreenderem que o processo de formação é um conjunto de aquisições de conhecimento por meio de aprendizagens construídas individualmente ou em grupo ao longo da vida, que em decorrência, dão forma e sentido ao seu desenvolvimento profissional. No que concerne ao processo de formação, encontramos em Josso (2007, p. 424), que este deve ser visto sob múltiplas facetas:

- a) Como um processo evolutivo de integração/desintegração de saber pensar, de conhecimentos, de representação, de valores, de comportamento, de saber fazer;
- b) Como um processo de dar sentido às aprendizagens formais e informais, às experiências e aos projetos de si;
- c) Como um processo de tomadas de consciência de si e de suas potencialidades;
- d) Como um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos;
- e) Como uma transformação permanente

Ao trabalharmos com memória, estamos conscientes de que tentamos capturar o fato, sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não, do sujeito. A natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial (ABRAHÃO, 2012).

O memorial, portanto, que ora discutimos, revela-se como uma expressão da memória. No caso deste estudo, da memória de professoras, trazendo aspectos importantes de seu processo de formação e de atuação que pode, se constituir num instrumento representativo para a interpretação da própria vida, tornando a pessoa visível para si mesma, podendo, inclusive, proporcionando transformações e ressignificações de práticas de ensino-aprendizagem na educação infantil. Trabalhar com memória na pesquisa é proporcionar a (des)construção das próprias experiências, tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado, (re)descobrimo os significados que têm atribuído aos fatos que viveram compreendendo a si mesmos (OLIVEIRA, 2010).

As orientações da escrita dos memoriais ocorrem no primeiro encontro com as interlocutoras da pesquisa, oportunidade em que as professoras fizeram alguns questionamentos, mas não demonstraram nenhuma rejeição com relação à sua escrita. Naquele momento entregamos um caderno personalizado de registro para cada uma, nos quais registraram suas memórias. Portanto, a utilização do memorial de formação, nessa pesquisa, objetivou registrar os dados pessoais e a trajetória profissional dos professores-interlocutores, realçando o aspecto constitutivo de suas aprendizagens relativas a ensinar na educação infantil.



Figura 01- Memoriais de Formação: cadernos de registros

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

Ao final de nossa exposição, as cinco professoras confirmaram sua adesão à pesquisa acessando inclusive ao roteiro orientador do memorial (APÊNDICE A), que também se encontrava no caderno de registros dos memoriais que, cuidadosamente organizamos para elas/as professoras interlocutoras e que oficialmente estávamos repassando as suas mãos. Finalizada a entrega dos cadernos, passamos a esclarecimentos que a proposta do memorial constava de um roteiro orientador para dar suporte em suas viagens no tempo, oportunizando em suas histórias profissionais e pessoais, envolvendo reflexões sobre si e sua prática, e sobre os processos de aprendizagens e de mudança no seu percurso formativo, dentre outros aspectos possíveis.

Esse primeiro encontro, demarcou o início dos trabalhos com os memoriais, isto é, demarcou o início de sua produção. Estipulamos um prazo de quinze dias para a devolutiva dos memoriais, avisando, contudo, que durante esse período estávamos à disposição para sanar dúvidas, caso se fizesse necessário. Na data aprazada para a devolutiva dos memoriais, durante nosso encontro, as interlocutoras pediram mais um prazo para finalizarem a escrita desse documento, alegando excesso de atribuições pessoais e profissionais no dia a dia. Por essa razão, concordamos em alongar o prazo, estendendo-o por mais dez dias.

Conversando com algumas interlocutoras, ficamos sabendo que estavam se esforçando e gostando da escrita do memorial. Gostando de externar lembranças que estavam guardadas num passado longínquo, às vezes num passado próximo. O memorial tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, possibilitando perceber-se e perceber as mudanças ocorridas, que transformam a própria realidade. Nesse sentido, “[...] as narrativas de formação remetem o sujeito para uma dimensão de auto escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida” (SOUZA, 2006b, p. 47-48).

O registro do memorial nesta pesquisa, mostrou-se relevante oportunidade de conhecer os itinerários formativos dos professores da educação infantil, visando dar sentido e significado às aprendizagens adquiridas em vários contextos da vida de cada uma, concebidas antes, durante e depois da escolha profissional.

Reforçamos, desse modo, sobre a importância dos memoriais para as interlocutoras, na rememoração dos processos formativos, no tempo de escola, no percurso da vida acadêmica e na sua prática docente. Essas particularidades foram

avivadas por todas elas, ao relatarem que o memorial proporcionou reviver momentos singulares, notadamente no que concerne à reflexividade sobre a própria prática, no que diz respeito à revisitação de suas experiências profissionais e, ainda, no que concerne à possibilidade de planejar novos caminhos, novos sonhos futuros.

1.2.2 Sobre a entrevista narrativa: para além do esquema pergunta-resposta

Concebemos a entrevista como modo de comunicação em que determinada informação é passada de uma pessoa a outra. Essas informações podem ser passadas por meio de narrativa, em que as pessoas lembram a sequência de determinado fato importante da sua vida e do contexto social de sua ocorrência, encontrando possíveis explicações para o fenômeno, construindo dessa forma a cadeia de acontecimentos relativos ao entorno de sua vida social e individual (JOVCHELOVICTH; BAUER, 2010).

A entrevista narrativa caracteriza-se como técnica não estruturada, em que o interlocutor não obedece uma sequência lógica pois, a pesquisa visa aprofundar aspectos específicos, a partir das histórias de vida das interlocutoras entrecruzadas no contexto situacional. Para tanto, elaboramos um roteiro com pontos considerados relevantes, porém sem uma pré-estruturação a partir de um esquema autogerador, que consiste em deixar as interlocutoras mais encorajadas e estimuladas para narrarem suas histórias sobre sua prática pedagógica e sobre suas aprendizagens docentes produzidas na sua trajetória pessoal e profissional. Jovchelovitch e Bauer (2010), baseados em Schütze (1987), nos dizem que as narrativas produzidas nas entrevistas são resultadas de entrelaçamento dos acontecimentos, que muitas vezes estavam ofuscados ou até mesmo esquecidos nas experiências da história de vida das interlocutoras.

Portanto, o objetivo da referida técnica nesta pesquisa, é oportunizar às interlocutoras narrarem um pouco mais sobre as aprendizagens que subsidiam a prática docente. Essa técnica foi aplicada no decorrer de quatro encontros individualizados, no respectivo espaço de trabalho, acontecendo que somente com uma professora a entrevista foi feita em sua residência. Respeitamos a escolha do espaço e do tempo de cada interlocutora, para melhor conduzir o processo investigativo. Todas as entrevistas foram gravadas, cada uma com duração média

de 60 minutos. Finalizada a realização das entrevistas, passamos à etapa de transcrição desse material, sobre os dados resultantes da entrevista narrativa.

A entrevista narrativa da pesquisa apresenta-se alicerçada de acordo com as fases e regras consideradas principais por Jovchelovitch e Bauer (2010): preparação, iniciação, narração central, fase de pergunta e fase conclusiva, registradas no Quadro 01. A função de suas fases é orientar o entrevistador a enriquecer as narrações dos interlocutores, levando os sujeitos a contarem os acontecimentos importantes sobre o objeto de estudo, que nesta dissertação refere-se às aprendizagens que subsidiam a prática docente do professor de educação infantil.

Quadro 01 – Entrevista Narrativa: fases principais

FASES	REGRAS
1- Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
2- Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração
3- Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração Esperar sinais de finalização (coda)
4- Fase de pergunta	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”.
5- Fase conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Organizado a partir de Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97).

Dessa forma, o pesquisador ao eleger a entrevista narrativa para a produção de dados, reconhece como necessário ter o domínio da técnica bem como entender suas particularidades. Buscando o seguimento da técnica, preparamos um roteiro de entrevista com alguns temas geradores: aprendizagens docentes, percurso da formação, educação infantil, prática docente, compreendendo a primeira fase.

Na segunda fase, iniciação, solicitamos o consentimento das interlocutoras para a gravação, explicamos, passo a passo, todos os procedimentos, inclusive que a entrevista deve ocorrer sem interrupção. Explicamos que foi formulado um tópico (questão gerativa), o qual será aplicado na entrevista como uma forma de obter as informações necessárias para compreender o fenômeno social em questão.

Na terceira fase, narração central, momento em que concretamente a narração começou, quando, então, solicitamos que as interlocutoras descrevessem seu percurso profissional, colocando em realce, conforme fossem lembrando, as aprendizagens adquiridas nesse percurso e as influências que elas causaram/causam na sua prática docente, bem como aspectos sobre a escolha da profissão, formação e experiências docentes em geral. Tivemos o cuidado de esclarecer que todos os detalhes eram importantes para análise do estudo, da pesquisa.

Começando a quarta fase, passamos aos questionamentos, momento em que buscamos esclarecer alguns tópicos que não ficaram claros durante a narração. Lembrando que esta só se inicia quando o entrevistador comprova, com clareza, o fim da narração central. Todas essas fases elencadas, até aqui, foram gravadas com o consentimento das interlocutoras.

A quinta fase, denominada conclusiva, o gravador foi desligado e passamos para as anotações. Nesse momento ocorreram discussões interessantes na forma de comentários informais, que representaram momentos singulares, importantes, para a interpretação dos dados.

1.3 Análise dos dados narrativos

Na consideração de que se trata de uma pesquisa narrativa, indaga que aprendizagens docentes são constituídas pelo professor da educação infantil, escolhemos um suporte teórico orientador para que pudéssemos efetivar o processo analítico dos dados. Nesse sentido, optamos pela proposta da análise apresentada

por Bardin (2016): a análise do conteúdo, conceituada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Franco (2008) entende que essas mensagens estão vinculadas ao contexto social ao qual os interlocutores estão inseridos, que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e sócio culturais, que, a rigor, estão carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Dessa forma, a mensagem expressa um significado e um sentido, que não são considerados isoladamente.

Para tanto, os autores sugerem um caminho metodológico delineado em diferentes fases que possibilitam a produção do corpus de informações e seu desvelamento. Assim, para analisarmos os dados da pesquisa, privilegiamos a análise de conteúdo conforme propõe Bardin (2016). Esse caminho analítico envolve as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A Figura 02 resume função de cada etapa de acordo com a mencionada autora.

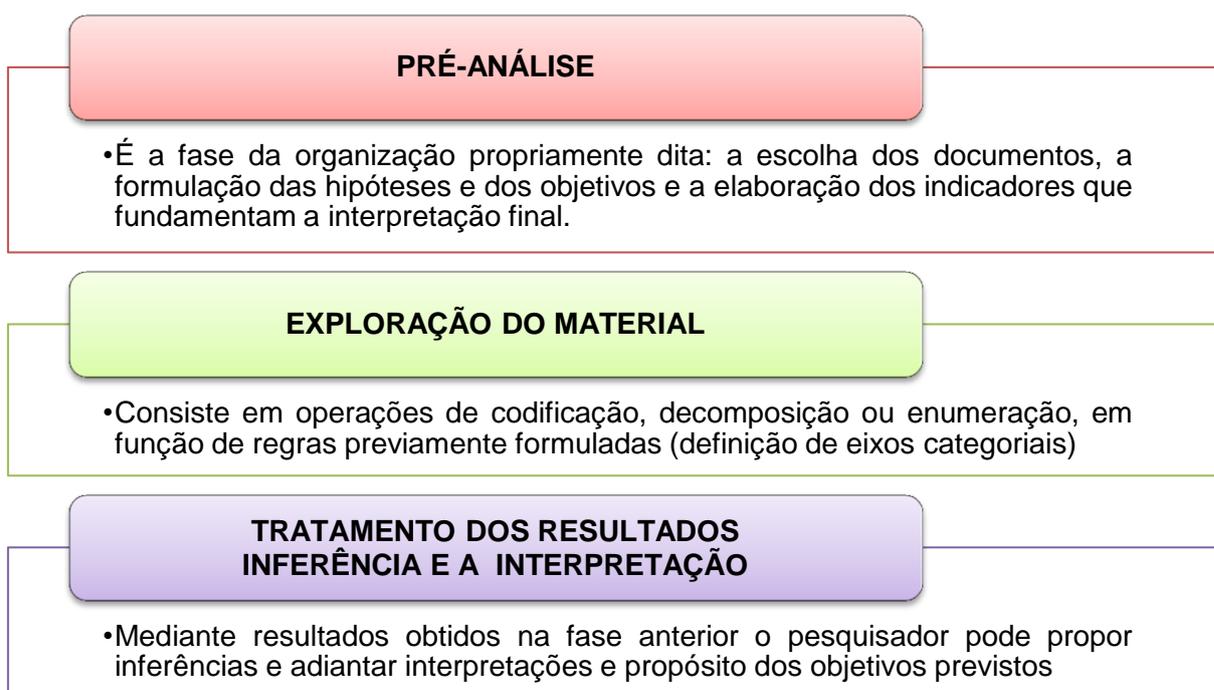


Figura 02- Análise de conteúdo: etapas

Fonte: Figura organizada a partir de Bardin (2016).

A primeira etapa corresponde à pré-análise, fase da organização, na qual escolhemos trabalhar com os memoriais e depois com as entrevistas narrativas para serem submetidos ao processo de análise. Fizemos a escuta atenta, realizamos a transcrição das entrevistas e fizemos a leitura flutuante principalmente do memorial para conhecer melhor cada narrativa e traçar o perfil biográfico das interlocutoras e, associado a esses aspectos, encontrar elementos citados com mais frequência na narratividade das professoras, relacionadas aos objetivos da pesquisa, favorecendo o estabelecimento dos indicadores que, progressivamente, orientam a interpretação final.

A segunda etapa, caracteriza-se por ser longa e cansativa, quando são realizadas leituras e releituras atentas de cada narrativa, buscando, nas entrelinhas, nas entonações, nas palavras ditas, seus significados, com objetivo de definir categorias (sistema de codificação) e a identificação das unidades, iniciando dessa forma o processo de categorização, viabilizando a processualidade analítica. Os dados brutos do texto são transformados através de recorte, agregação e numeração de acordo com as questões norteadoras da pesquisa, levando em consideração as singularidades da narratividade de cada interlocutora.

Na terceira fase, procedemos ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa fase, a pretensão foi realizar a elaboração do quadro de análises, resultante das interpretações inferenciais. Compreendeu o momento da análise reflexiva e crítica da pesquisadora, em que analisamos as contribuições dos participantes, com apoio no quadro teórico definido.

Os dados produzidos na investigação, através dos memoriais e da entrevista narrativa, resultaram em três eixos categoriais principais: Aprendizagens sobre o ensinar na educação infantil constituídas no percurso formativo; aprendizagens docentes no contexto profissional e contextos de aprendizagens que dão suporte a docência na educação infantil. Assim, construímos o plano de análise (Figura 03).

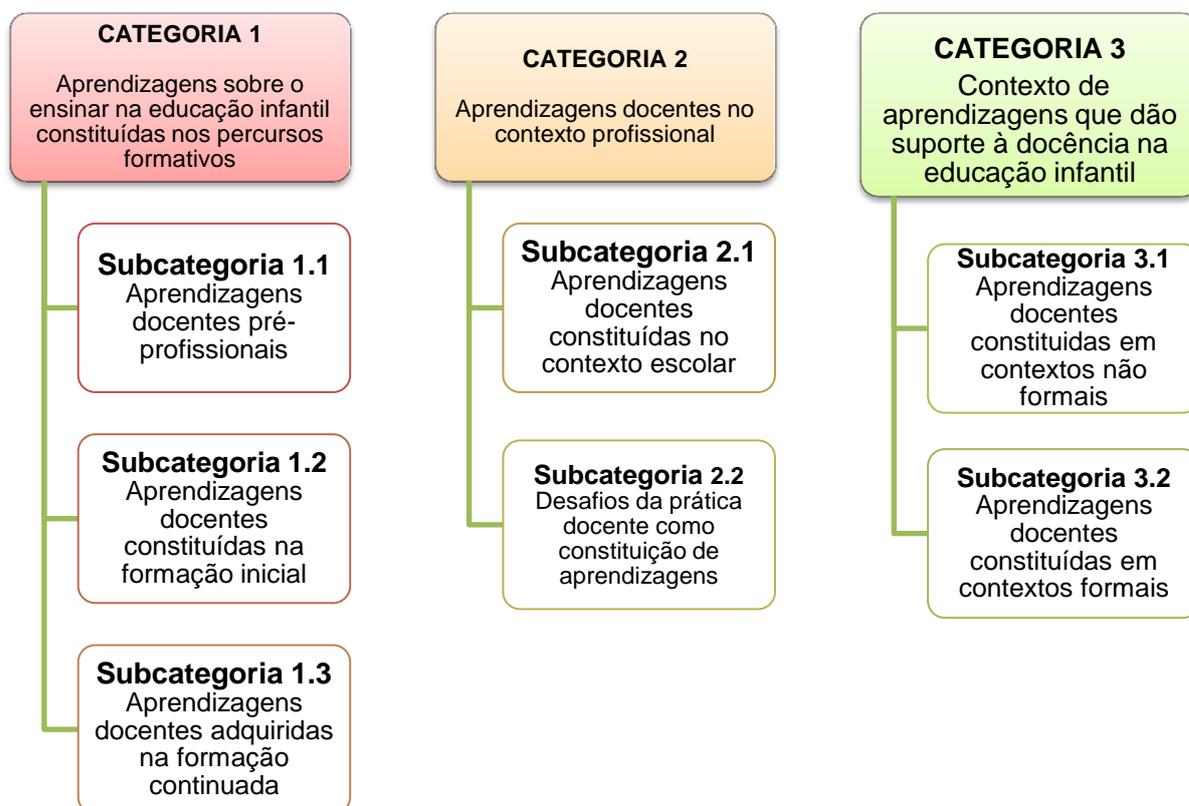


Figura 03 - Plano de Análise

Fonte: Dados do Memorial e da Entrevista Narrativa (2018)

1.4 Contexto empírico da pesquisa

Como requer um estudo dessa natureza, adentramos à escola com o entendimento de que nos encontramos diante de um espaço social e físico, propício à existência de muitas histórias. Histórias de escola, de professores, de alunos, histórias de vida, de formação, de práticas docentes, de aprendizagens docentes, entre outros, ao que acrescentamos, inspirados em Clandinin e Conelly (2011, p. 100): “[...] histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições por onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte”, o que quer dizer que, também, comportam a narratividade do pesquisador, só para reforçar sobre a representatividade e amplitude da narrativa na pesquisa.

A presente pesquisa tem como contexto empírico o Centro Municipal de Educação Infantil Tia Jane, localizado na Avenida Boa Esperança, 4998, no Bairro São Joaquim, na zona norte da cidade. Os motivos que nos levaram a escolher esta

instituição de ensino foram: Ser uma escola somente de educação infantil (CMEI); os professores que nela atuam se enquadram na categoria de efetivos, a disponibilização dos professores em atuarem como interlocutores da pesquisa. Sendo assim, dizemos que se trata de instituição que atende aos critérios pré-estabelecidos na pesquisa. Ilustrativamente apresentamos a Figura 04 a fachada principal da escola.



Figura 04: Contexto empírico da pesquisa

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora

O acesso à escola se deu mediante Autorização institucional (APÊNDICE D) de sua gestora, a qual prontamente nos favoreceu com o aceite de que poderíamos desenvolver a pesquisa naquele CMEI, reconhecendo a importância da pesquisa para desenvolvimento profissional das interlocutoras do estudo.

A escola funciona nos turnos manhã e tarde, respectivamente, de 7:00 h às 11:00 h e de 13:00h às 17: 20h, atendendo a 114 crianças, distribuídas nas seguintes modalidades: maternal II, com 45 crianças, 1º período, com 32 crianças e 2º período, com 37 crianças.

Sua estrutura física se apresenta dividida em cinco salas de aula, todas climatizadas; um pátio; uma sala de professores; uma brinquedoteca disposta com uma quantidade e diversidade de livros paradidáticos e uma TV; uma sala onde funciona a diretoria e a secretaria; uma cantina; três banheiros e uma quadra de esporte/lazer (descoberta). Como ilustração do espaço estrutural da escola, inserimos as figuras

5, 6, 7 e 8, acompanhadas de breves descrições acerca de cada espaço apresentado.



Figura 05: Sala de aula
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 06: Cantina
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 07: Quadra de esporte
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 08: Brinquedoteca
Fonte: Acervo da pesquisadora

A figura 05 corresponde à sala de aula do 2º período. Apresenta ambiente adequado ao desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor da educação

infantil. Dispõe de ar condicionado, carteiras adequadas as crianças. Como requer uma sala de aula voltada para o ensino e convivência com crianças pequenas apresenta-se ornamentada com figuras, cartazes e murais com a realidade da educação infantil, sendo que a maioria desse material foi confeccionado pela professora e outra parte representando o fazer artístico das crianças. No conjunto decorativo da sala em referência, há murais com alfabeto, acompanhado de ilustrações pertinentes a cada letra; cartazes representativos somente das vogais, elaborados pelas crianças e professora da classe; figuras sobre números e calendário.

A figura 06 retrata o espaço de localização da cantina, onde ocorre a preparação e distribuição do lanche diário das crianças. Não obstante, seja um espaço de pequena diversão, apresenta um visual agradável de ser visto, seja por alguns visitantes, seja pela população da escola (alunos, professores e demais funcionários). A todos o espaço chama a atenção pela organização, pela higiene, pela decoração alusiva a finalidade e cuidados com o local. Afora sua finalidade (preparação, distribuição e alimentação das crianças), o espaço da cantina também se presta para recebimento (chegada) das crianças para vivenciamento, juntamente com as professoras de um momento denominado “Acolhida”, durante o qual são apresentados teatrinhos, audição de músicas infantis (às vezes com caracterização), dentre outras animações ou formas de acolhimento.

A figura 07 representa a quadra de esporte, que até o momento deste estudo não reunia as condições ideais para idade e finalidade de recreação apropriada ao público infantil: falta um cenário apropriado, atrativo, uma cobertura, apoio para sentar, arborização, materiais esportivos compatíveis com a idade, o que a torna um lugar pouco visitado pelos alunos, e pouco utilizado pelos professores. A propósito, a ausência desses requisitos de torna mais complexo no que diz respeito ao clima teresinense/piauiense.

A figura 08 ilustra a brinquedoteca, que apesar de ser um espaço com mesas e cadeiras adequadas para as crianças, brinquedos, livros infantis e uma TV, é um espaço não climatizado, o que o torna pouco usado pelos alunos.

O quadro administrativo e pedagógico do CMEI Tia Jane conta com 5 (cinco) professoras efetivas, 4 (quatro) professoras auxiliares, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) diretora, 1 (uma) secretária. A escola dispõe, ainda, de 4 agentes de serviços gerais, sendo 1 (uma) merendeira, 1 (uma) zeladora e 2 vigias.

Tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual afirma que o CMEI Tia Jane tem como objetivo fortalecer e otimizar o nível da Educação Infantil, comprometendo-se com o desenvolvimento integral do educando através de uma aprendizagem compatível com as necessidades requeridas nessa fase, com vistas a uma formação cidadã, garantindo acesso, permanência e oferta de vagas à comunidade que buscar aquele CMEI. A organização curricular do CMEI Tia Jane tem como objetivo respeitar seus fundamentos norteadores, organizados por eixos representados e caracterizados no Quadro 02 a seguir.

Quadro 02: Eixos temáticos da Educação Infantil

EIXOS	CARACTERIZAÇÃO
Identidade e Autonomia	Relaciona-se com o processo de socialização (nome, descoberta de si, do ambiente natural e social, características pessoais, modos de agir e de pensar histórico de vida, familiarização, interessoalidades, convivência)
Movimento	Relaciona-se com o processo psicomotor da criança (coordenação motora geral, organização da informação cerebral, lateralidade, o sensorio-motor, sinestesia, exploração do corpo, ritmo, expressões)
Linguagem oral e escrita	Relaciona-se com o aprendizado da leitura e da escrita da articulação das ideias interpretativas, da pseudo-leitura, do poder da linguagem da criança (comunicação, oralidade, interpretação de textos, percepção auditiva, construção de ideias)
Natureza e Sociedade	Relaciona-se com a construção de conhecimentos práticos de diferentes contextos no entorno da criança e sua interação com o meio social (percepção do mundo, experimentos, vivências, orientação temporal e espacial, nutrição, saúde,...)
Matemática	Relaciona-se com o desenvolvimento do raciocínio lógico e conhecimento dos sistemas de numeração (contagem, grandezas, medidas, geometria, jogo motriz, espaço e formas, tamanho, espessura, altura, largura, sistema monetário, etc.)
Música	Relaciona-se com sensações, sentimentos, pensamentos traduzidos pela infância e com o desenvolvimento da improvisação, interpretação e audição.
Artes Visuais	Relaciona-se com o fazer artístico e a simbolização da leitura (linguagem plástica, estética, pinturas, desenhos, esculturas,

Fonte: PPP/ CMEI Tia Jane

A partir dos eixos apresentados, a escola/professores planejam as propostas pedagógicas e os conteúdos, considerando as habilidades e as competências a

serem desenvolvidas, respeitando o nível de desenvolvimento do aluno e sempre avaliando os avanços nos níveis de desempenho e aprendizado, bem como o desenvolvimento dos aspectos sócio-afetivos, emocionais, psicomotores, cognitivos das crianças. (PPP/ CMEI TIA JANE).

No que tange a esses eixos, verificamos que, em certa medida, estão em sintonia com os estudos de Oliveira (2013) ao registrarem que uma proposta pedagógica para os níveis da educação infantil envolve organizar meios de interação entre as crianças e com adulto, em várias situações, construindo significações acerca de si e do mundo, desenvolvendo formas de agir, pensar e solucionar problemas em ambiente interacional que promove atividade infantil, sempre relacionando o cuidar e o educar na condição de processos indissociáveis.

Esse cenário, por conseguinte, requisita um trabalho de organização de propostas educativas contextualizadas, voltadas para a realidade educativa adotada no CEMEI Tia Jane, o que demanda cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina, órgão ao qual se encontram vinculados tanto o CMEI quanto as professoras participantes do estudo. Com relação a essa formação, comporta acrescentar que, também, se volta para o exercício da reflexividade crítica acerca da prática pedagógica na educação infantil, acerca dos saberes e fazeres relativos a esse nível de ensino. No seguimento formação continuada, a realidade que se evidenciou no momento da presente pesquisa, e que a SEMEC ofertou em formato de curso e estudo, duas propostas curriculares: Passo a passo: descobrindo o mundo, criando laços e proposta do Instituto Alfa e Beto – IAB, destacados na Figura 09.

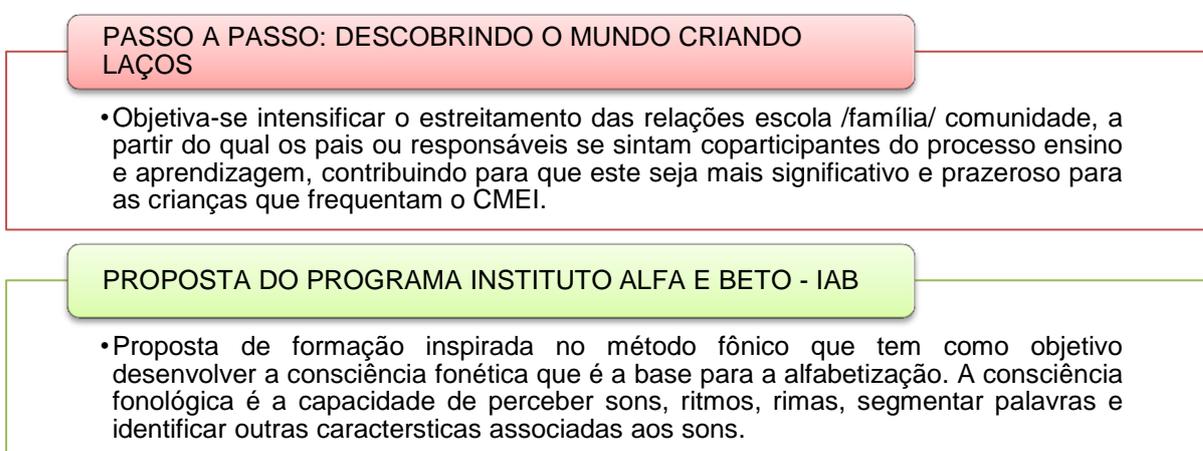


Figura 09: Proposta de formação continuada de professores da Educação Infantil

Fonte: Projeto Passo a Passo e Manual IAB

Esses programas oferecidos pela Secretaria de Educação de Teresina têm desencadeado propostas de formação, com atividades para serem desempenhadas em sala de aula. Os professores em posse desse material procedem sua adequação à realidade de seus alunos, na perspectiva de que a docência na educação infantil requer compromisso, conhecimento, criatividade e dedicação para desenvolver um trabalho que integre a criança nos seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social.

1.5 Interlocutoras da pesquisa: “retalhos” de escrita de si

Procuramos focalizar os sujeitos desta investigação, elegendo como interlocutoras 5 (cinco) professoras de educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina que atuam no CMEI Tia Jane e que atenderam aos critérios estabelecidos para participarem da realização na presente pesquisa, quais sejam:

- a) Ser professor efetivo da rede de ensino à qual está vinculado; aceitar o convite para participação na pesquisa;
- b) Contar, no mínimo, com 3 (três) anos como professor efetivo (período que demarca uma certa estabilização na carreira profissional);
- c) Estar atuando em turmas de educação infantil.

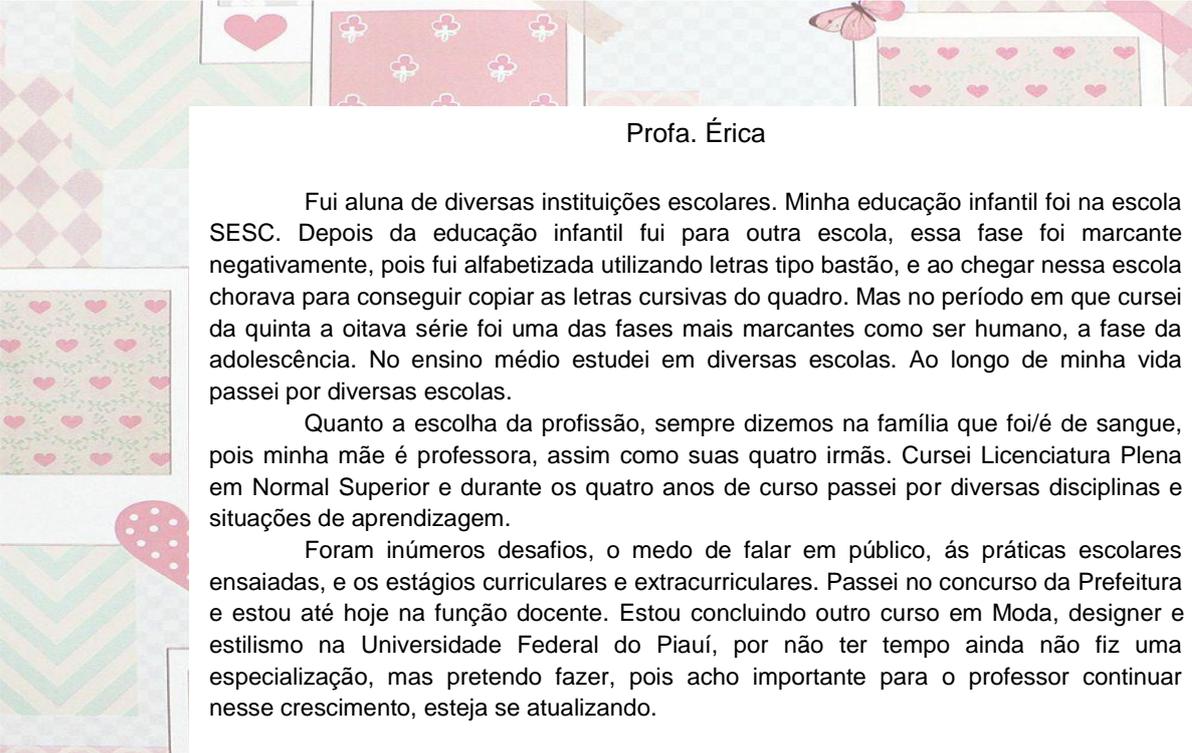
Decididos os critérios para selecionar as interlocutoras, fomos ao Centro Municipal de Educação Infantil Tia Jane, para apresentações, fomos aos professores selecionados e demais funcionários da escola. Naquela ocasião, fomos bem recebidas pela diretora, que prontamente repassou-nos mais dados sobre a escola e que se disponibilizou a ajudar no que fosse preciso para o desenvolvimento do estudo.

Após esse contato, um encontro foi marcado para oficializarmos o convite junto às professoras, que aqui chamamos de interlocutoras da pesquisa. Na efetivação desse encontro apresentamos os objetivos da pesquisa, algumas informações sobre a metodologia a ser desenvolvida, caracterizando o tipo de pesquisa a ser realizada e como iriam realizar e utilizar para a produção de dados. Explicamos o trabalho se efetivaria com a elaboração de um memorial e participação na entrevista narrativa. Nesse encontro levamos o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (ANEXO A) para ser lido e assinado pelas professoras, oportunidade em que acentuamos o que estava estabelecido no documento e, em obediência aos princípios éticos, assumimos nosso comprometimento, em desenvolver esse trabalho e só fazer uso tão somente das informações em benefício da educação. Do mesmo modo, comprometemo-nos o anonimato das professoras nas circunstâncias que se fizerem necessários, notadamente na etapa de socialização das informações produzidas, entretanto as professoras decidiram manter o próprio nome na pesquisa. O aceite é uma questão regimental que dá segurança ao pesquisador e aos interlocutores. Desse modo ficou decidido sobre as cinco professoras que seriam as interlocutoras da pesquisa, sendo que, selecionamos três professoras do período da manhã, duas professoras do período da tarde.

Para conhecermos a história de vida de cada interlocutora, registramos, na sequência, tendo como suporte os dados dos memoriais e das entrevistas narrativas (conjuntamente), a história de Adriana, Eliane, Érica, Noelly e Raione, de modo que, essa construção narrativa revele o perfil pessoal, formativo e profissional das mencionadas professoras. Assim, emendando “retalhos” recortados dos dados, as escritas memorialísticas produzidas na pesquisa, organizamos a história das interlocutoras conforme registradas sob a denominação: “Retalhos” de escritas de si.

“Retalhos” de escrita de si



Profa. Érica

Fui aluna de diversas instituições escolares. Minha educação infantil foi na escola SESC. Depois da educação infantil fui para outra escola, essa fase foi marcante negativamente, pois fui alfabetizada utilizando letras tipo bastão, e ao chegar nessa escola chorava para conseguir copiar as letras cursivas do quadro. Mas no período em que cursei da quinta a oitava série foi uma das fases mais marcantes como ser humano, a fase da adolescência. No ensino médio estudei em diversas escolas. Ao longo de minha vida passei por diversas escolas.

Quanto a escolha da profissão, sempre dizemos na família que foi/é de sangue, pois minha mãe é professora, assim como suas quatro irmãs. Cursei Licenciatura Plena em Normal Superior e durante os quatro anos de curso passei por diversas disciplinas e situações de aprendizagem.

Foram inúmeros desafios, o medo de falar em público, às práticas escolares ensaiadas, e os estágios curriculares e extracurriculares. Passei no concurso da Prefeitura e estou até hoje na função docente. Estou concluindo outro curso em Moda, designer e estilismo na Universidade Federal do Piauí, por não ter tempo ainda não fiz uma especialização, mas pretendo fazer, pois acho importante para o professor continuar nesse crescimento, esteja se atualizando.

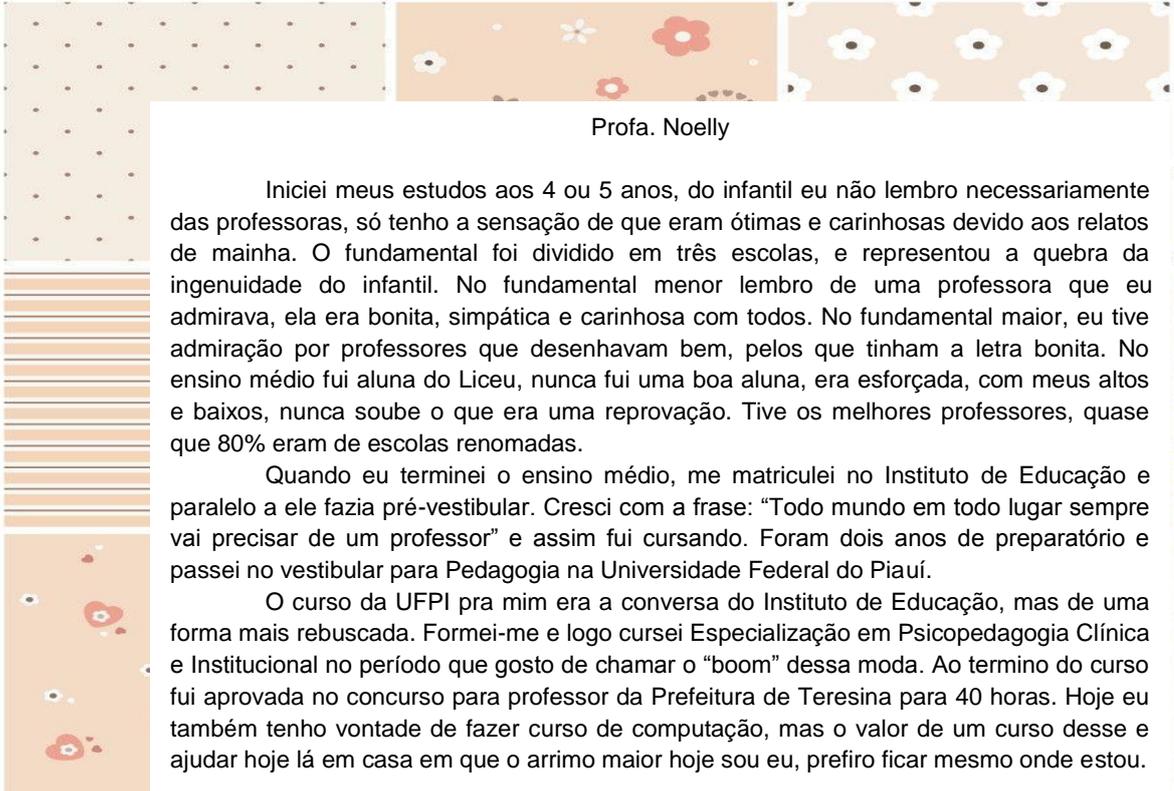


Profa. Adriana

Eu acho que essa minha vocação de professora já vem desde pequena. Quando criança tive uma professora que me marcou muito, o jeito dela, o carinho que ela tinha comigo eu acho que hoje eu tento ser um pouco o que essa professora foi na minha vida, eu tento ser um pouco, assim, mãe de meus alunos. Tempos mais tarde, já bem maior minha mãe se tornou professora, o fato é que venho de uma família de mulheres professoras, então acho que tenho um pouco de influência delas.

Fiz minha pré-escola e o primário em escola pública, já o ensino fundamental (antigo ginásio) fiz em escola particular. Fui para o ensino médio, minhas opções eram o ensino médio, minhas opções eram Instituto de Educação Antonino Freire ou Escola Técnica Federal do Piauí, fiz minhas inscrições e passei nas duas. Fazia [...] à tarde o Magistério [...]. Concluí então todo o magistério e aos poucos aquele universo ia me cativando. Casei e não trabalhei na área de início, mudei de cidade e como não era empregada, comecei a dar aula de reforço em casa. No início eram apenas meus sobrinhos e depois de alguns anos era a professora de reforço mais conhecida do lugar onde morava e meus alunos já não eram somente crianças, mas seus pais também.

E assim fui levando e colocando em prática meus conhecimentos na área. Voltei para Teresina e continuei a dar aulas de reforço no meu bairro, anos depois, entro no curso de graduação em Pedagogia e depois que terminei fiz a pós-graduação em Supervisão Escolar. Após anos de aulas de reforço, decido dar uma nova versão a minha prática docente, fiz um concurso para professor substituto. Passei e fui logo chamada, atuei como professora do 2º período da educação infantil e comecei de fato meu primeiro contato com a educação infantil. No final do mesmo ano, tentei o concurso para professora efetiva e novamente tive êxito, atuei como professora do 3º ano, 5º ano, Projeto se liga, e, finalmente na educação infantil, eu gosto mesmo é de trabalhar com criancinhas, porque gosto muito de brincar, de cantar e de contar histórias. [...] eu tanto quanto aprendo com eles.

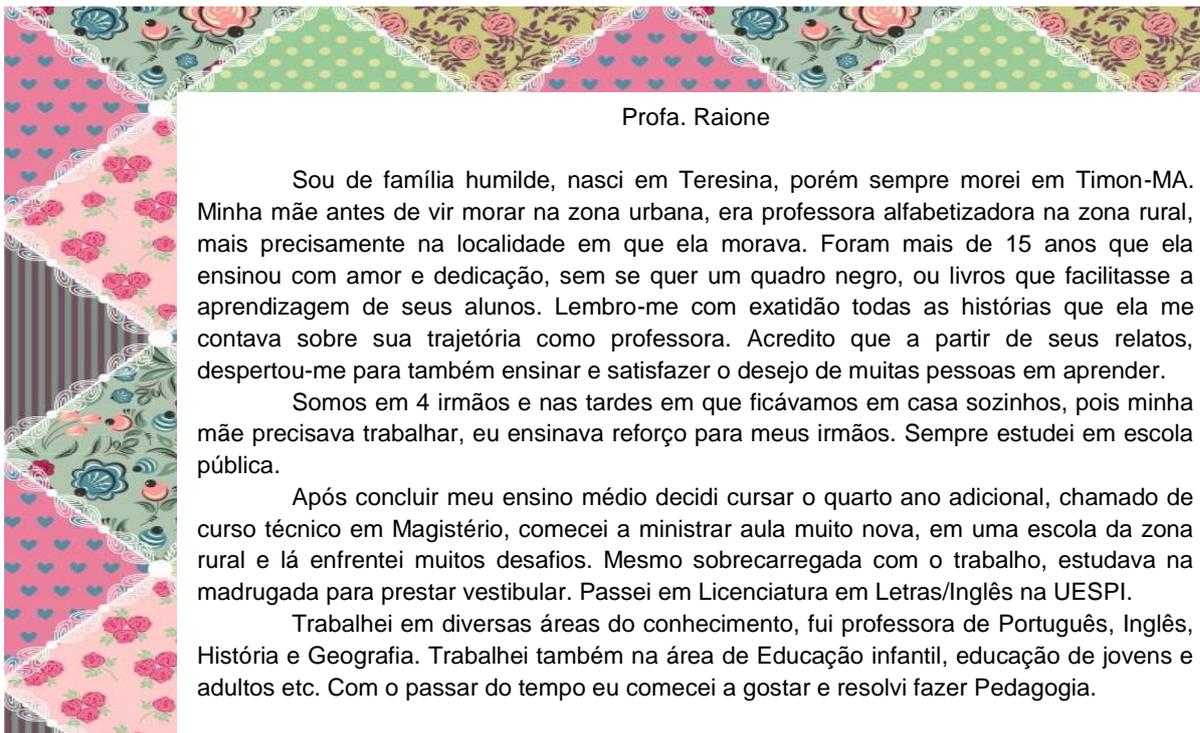


Profa. Noelly

Iniciei meus estudos aos 4 ou 5 anos, do infantil eu não lembro necessariamente das professoras, só tenho a sensação de que eram ótimas e carinhosas devido aos relatos de minha mãe. O fundamental foi dividido em três escolas, e representou a quebra da ingenuidade do infantil. No fundamental menor lembro de uma professora que eu admirava, ela era bonita, simpática e carinhosa com todos. No fundamental maior, eu tive admiração por professores que desenhavam bem, pelos que tinham a letra bonita. No ensino médio fui aluna do Liceu, nunca fui uma boa aluna, era esforçada, com meus altos e baixos, nunca soube o que era uma reprovação. Tive os melhores professores, quase que 80% eram de escolas renomadas.

Quando eu terminei o ensino médio, me matriculei no Instituto de Educação e paralelo a ele fazia pré-vestibular. Cresci com a frase: "Todo mundo em todo lugar sempre vai precisar de um professor" e assim fui cursando. Foram dois anos de preparatório e passei no vestibular para Pedagogia na Universidade Federal do Piauí.

O curso da UFPI pra mim era a conversa do Instituto de Educação, mas de uma forma mais rebuscada. Formei-me e logo cursei Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional no período que gosto de chamar o "boom" dessa moda. Ao término do curso fui aprovada no concurso para professor da Prefeitura de Teresina para 40 horas. Hoje eu também tenho vontade de fazer curso de computação, mas o valor de um curso desse e ajudar hoje lá em casa em que o arrimo maior hoje sou eu, prefiro ficar mesmo onde estou.



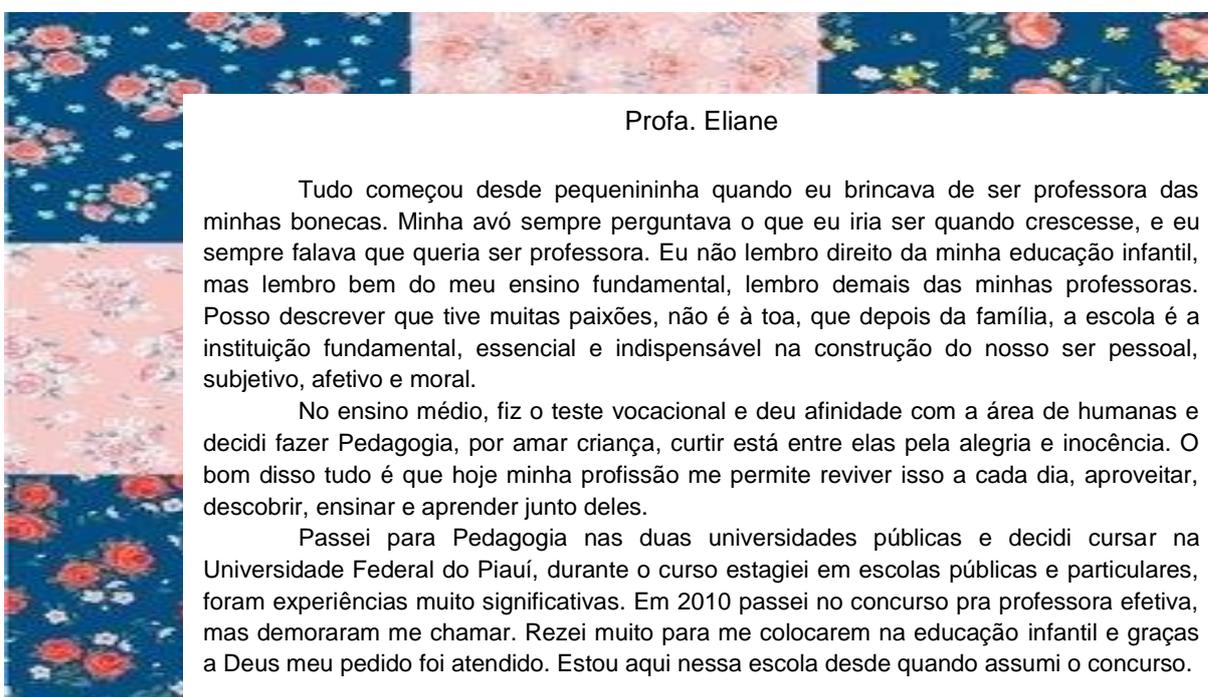
Profa. Raione

Sou de família humilde, nasci em Teresina, porém sempre morei em Timon-MA. Minha mãe antes de vir morar na zona urbana, era professora alfabetizadora na zona rural, mais precisamente na localidade em que ela morava. Foram mais de 15 anos que ela ensinou com amor e dedicação, sem se quer um quadro negro, ou livros que facilitasse a aprendizagem de seus alunos. Lembro-me com exatidão todas as histórias que ela me contava sobre sua trajetória como professora. Acredito que a partir de seus relatos, despertou-me para também ensinar e satisfazer o desejo de muitas pessoas em aprender.

Somos em 4 irmãos e nas tardes em que ficávamos em casa sozinhos, pois minha mãe precisava trabalhar, eu ensinava reforço para meus irmãos. Sempre estudei em escola pública.

Após concluir meu ensino médio decidi cursar o quarto ano adicional, chamado de curso técnico em Magistério, comecei a ministrar aula muito nova, em uma escola da zona rural e lá enfrentei muitos desafios. Mesmo sobrecarregada com o trabalho, estudava na madrugada para prestar vestibular. Passei em Licenciatura em Letras/Inglês na UESPI.

Trabalhei em diversas áreas do conhecimento, fui professora de Português, Inglês, História e Geografia. Trabalhei também na área de Educação infantil, educação de jovens e adultos etc. Com o passar do tempo eu comecei a gostar e resolvi fazer Pedagogia.



Profa. Eliane

Tudo começou desde pequenininha quando eu brincava de ser professora das minhas bonecas. Minha avó sempre perguntava o que eu iria ser quando crescesse, e eu sempre falava que queria ser professora. Eu não lembro direito da minha educação infantil, mas lembro bem do meu ensino fundamental, lembro demais das minhas professoras. Posso descrever que tive muitas paixões, não é à toa, que depois da família, a escola é a instituição fundamental, essencial e indispensável na construção do nosso ser pessoal, subjetivo, afetivo e moral.

No ensino médio, fiz o teste vocacional e deu afinidade com a área de humanas e decidi fazer Pedagogia, por amar criança, curtir está entre elas pela alegria e inocência. O bom disso tudo é que hoje minha profissão me permite reviver isso a cada dia, aproveitar, descobrir, ensinar e aprender junto deles.

Passei para Pedagogia nas duas universidades públicas e decidi cursar na Universidade Federal do Piauí, durante o curso estagiei em escolas públicas e particulares, foram experiências muito significativas. Em 2010 passei no concurso pra professora efetiva, mas demoraram me chamar. Rezei muito para me colocarem na educação infantil e graças a Deus meu pedido foi atendido. Estou aqui nessa escola desde quando assumi o concurso.

Os relatos memorialísticos das interlocutoras nos levam a compreender que aprender a ensinar decorre da realidade de uma trajetória de vida, cujos dados podem ser adquiridos por meio de diversas fontes documentos e pessoas, por exemplo. Todas relembram sobre suas experiências vivenciadas como filha, como

aluna, na formação inicial e na formação continuada. Esses caminhos percorridos vão ao encontro das fases de aprender a ensinar organizadas por García (1999), assim nominadas:

- fase de pré-treino, que inclui as experiências como aluno;
- fase de formação inicial, na qual a futura professora adquire os conhecimentos teóricos relativos a prática pedagógica;
- fase de iniciação profissional, que corresponde aos primeiros anos de exercício docente, em que o professor tenta colocar em prática os conhecimentos adquiridos até então;
- fase de formação permanente, momento em que o professor aprimora seus conhecimentos por diversos meios de aprendizagem, compreendendo e investindo nessa processualidade

A proposta do memorial entregue para cada professora, foi constituído por alguns tópicos que objetivavam produzir informações necessárias para traçar o perfil profissional que se encontram descritos no quadro a seguir.

QUADRO 03 - Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa

Professoras interlocutoras	Experiência docente	Formação inicial	Formação continuada	Turma que atuam na educação infantil	Outras Experiências
Adriana	4 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia/ 2007	Especialização em Supervisão Escolar/ 2013	2º período	Professora do 3º e 5º ano, Projeto se liga, professora de reforço escolar
Eliane	8 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia/ 2010	Especialização em Docência na Educação Infantil/ 2014	1º período	Professora substituta, professora de escola particular,
Érica	6 anos	Licenciatura Plena em Normal Superior/Pedagogia/ 2012	_____	Maternal	Supervisora do PIBID
Noelly	12 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia/ 2007	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional/ 2009	2º período	Professora substituta
Raione	16 anos	Licenciatura Plena em Letras-Inglês e Licenciatura Plena em Pedagogia /2007	Especialização em Gestão e Supervisão Escolar/ 2010	Maternal	Professora do 5º ao 9º ano, Coordenadora pedagógica e diretora escolar

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Fazendo uma leitura deste quadro, os dados trazem as seguintes revelações sobre as interlocutoras: a) no conjunto contam, em média, entre 4 a 12 anos de experiência docente. No que concerne ao aspecto temporalidade na docência, Huberman (1995), considera essa questão a partir do que denomina de ciclo de vida distribuído em fases perceptíveis da carreira do professor:

a) Entrada na carreira – 2 a 3 anos de experiência docente, compreende o estágio denominado “[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 39), condição que não se aplica a nenhuma das interlocutoras deste estudo;

b) Fase de estabilização – 4 a 6 anos de experiência docente, nesta fase o professor passa a ter um domínio pedagógico maior e um melhor equilíbrio profissional. Érica e Adriana se encontram nessa fase.

c) Fase da diversificação - 7 a 25 anos de experiência docente, nessa fase o professor revela sua experiência, a diversificação dos métodos de trabalho e seus modos de avaliação e, com frequência, procura em outros meios um estímulo profissional. Eliane, Noelly e Raione se encontram nessa fase.

O autor, ainda, enfatiza outras fases como: pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e desinvestimento, mas que não detalhamos agora por constatar que não se aplica a nenhuma interlocutora da pesquisa.

Quanto à formação inicial, todas possuem Licenciatura em Pedagogia, sendo que a professora Raione é também licenciada em Letras/Inglês. As professoras Adriana, Eliane, Noelly e Raione têm investido na sua formação continuada participando de curso de pós-graduação em nível de Especialização em Educação, acerca deste aspecto destacamos que apenas Eliane tem Especialização na área de educação infantil. A propósito, os dados evidenciam que todas as interlocutoras vivenciaram experiências além da educação infantil. Essas experiências, de acordo com os relatos, ampliaram suas aprendizagens docentes, seus saberes e fazeres de professores nos campos teóricos e práticos, na verdade, são experiências que sempre colaboraram para ampliação e enriquecimento pessoal e profissional.



CAPÍTULO II
APRENDIZAGENS DOCENTES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: definições,
construções e considerações

CAPÍTULO II

APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: definições, construções e considerações

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 13)

As mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, em todos os segmentos da sociedade brasileira e no mundo, têm provocado transformações significativas no cenário educacional, sobretudo nos processos de ensino e de aprendizagem, exigindo dos professores uma postura crítica e reflexiva frente a esta realidade e sua complexidade. Visto que, aprender a ser professor envolve uma multiplicidade de conhecimentos e habilidades necessários para ensinar e tornar-se um profissional competente sintonizado com as exigências do mundo atual.

Assim, vários estudos vêm discutindo sobre o processo de aprendizagem do professor, a exemplo de Tancredi (2009); Voltarelli; Monteiro (2016); García, (1999); Reali; Reyes (2009) dentre outros, discutindo sobre o caráter formativo da docência, evidenciando o envolvimento dos aspectos pessoais e profissionais na construção do conhecimento. Considerando o exposto, nesta seção, abordamos o desenvolvimento do processos e contextos das aprendizagens docentes de professores da educação infantil, com o objetivo de compreender como ocorre esse processo, na consideração de suas bases teórico-epistemológicas. Para tanto, delineamos inicialmente de forma breve, o acontecimento da trajetória da educação infantil a partir da Constituição Federal de 1988, discutimos também acerca das aprendizagens docentes e sua construção, seja no decorrer dos processos formativos do grupo de professores, seja no desenvolvimento de sua prática pedagógica, que envolve, entre outros aspectos, a prática docente.

2.1 Trajetória da educação infantil à luz da Constituição Federal de 1988

Iniciar uma abordagem teórica sobre os processos e contextos de aprendizagens de professores da educação infantil requer que façamos uma busca acerca da concepção de criança e dos avanços que a educação infantil passou (e

vem passando) e como o professor seguiu esse processo. Assim, apresentamos discussões teóricas, revelando o contexto que se operaram essas aprendizagens.

Por um longo tempo, as creches foram vistas como entidades assistencialistas, com direito existente, mas não suficiente para o desenvolvimento infantil. A literatura, nesse âmbito, registra que as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, em que, a formação desses professores “sempre foi muito carente, uma vez que não exigia formação de ensino superior, sendo associada a conhecimentos maternos e de cuidado com a criança, predominando o trabalho feminino” (VOLTARELLI, 2016, p. 5), ao passo que as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta e tinham como preocupação a prevenção do fracasso escolar.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, a história da educação infantil começa a ser olhada por outros ângulos, dentre os quais a criança pequena passa a ter direito à educação e a ser reconhecida como dever do Estado, tendo como direito da criança, ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando esse atendimento a uma perspectiva educacional, condições concedidas pelo esforço e em resposta aos movimentos sociais, que defendem os direitos das crianças. Ao Estado compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família, e no aspecto educacional coube aos municípios atuarem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, garantindo a proteção e o direito da criança. A propósito, comporta citar o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que assim estabelece:

Art. 227. É dever da família da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com a absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Configura-se e concretiza-se um novo cenário sócio educacional para que assuma, legalmente, um lugar na sociedade, passando a ter direitos assegurados

pelo Estado. Em diversos aspectos destacados da constituição brasileira, a criança passa a ser atribuição da família, da sociedade e do estado, que precisa assegurar os direitos da criança e do adolescente. Para dar ênfase aos direitos e deveres da criança, com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que considera criança, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, sendo reconhecida sua infância como digna de direitos, destacando o direito à educação para as crianças pequenas como reza no seu art. 54, inc. IV, que determina como dever do estado assegurar “[...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Em razão da necessidade de novas políticas para a infância, em abril de 1994, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto tornou público os textos apresentados no encontro técnico sobre política de formação do profissional de educação infantil, realizado em Belo Horizonte, que pela primeira vez, incluiu discussões sobre o currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração do professor e as condições de trabalho em creches e pré-escolas. Esses textos tinham como objetivo fornecer subsídios para políticas de formação de profissionais da educação infantil.

Essas discussões se mostraram importantes porque constituíam uma das tarefas mais urgentes para a implementação da Política de Educação Infantil, em que se passou a discutir a necessidade e importância de um profissional qualificado, assim como estabelecer um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação, contribuindo para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças nessa modalidade de ensino. (KRAMER, 1994).

Fez-se necessário intensificar a formação inicial e continuada dos profissionais. Professores da educação infantil que, nessas circunstâncias, acentuaram sobre novas necessidades voltadas para a criança, além do brincar e do cuidar. Começa a surgir uma nova visão com relação ao significado da educação infantil e da formação de professores que atuam nessa área. Foi necessário, portanto, o estabelecimento de que “formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados e que esta formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos na Política de Educação Infantil”. (BARRETO, 1999, p. 13).

Nessa perspectiva, estudos apontam que o educador deve ter uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças, as experiências de aprendizagem, sugerindo e coordenando atividades e providenciando encaminhamento às propostas das crianças, integrando as funções de educar e cuidar em instituições educativas complementares à família, promovendo a melhoria da qualidade do atendimento às crianças da educação infantil.

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9394/96, que evidencia a importância da Educação Infantil, passando a fazer parte da primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual, linguístico e social, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública. Reforça o entendimento de que a aprendizagem da criança começa nos primeiros anos de vida, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, evidenciando a importância das aprendizagens dos professores. (BRASIL, 1996).

Para definir a forma de atendimento a essas crianças, a LDB 9394/96, no art. 30º, mostra que a educação infantil será oferecida em: “I. Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 até 3 anos de idade; II. pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade”. Dessa maneira, a creche passa a fazer parte do âmbito da educação básica formal, em que a criança adquire o direito de frequentar instituições especialmente organizadas para a educação e o cuidado, de acordo com as fases de seu desenvolvimento; e a formação de docentes para atuar na Educação Infantil passa ser a mesma dos demais professores que trabalham com os primeiros anos do ensino fundamental, como se encontra em seu art. 62 da LDB:

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

Em razão do que delibera a Constituição Federal, o ECA e a LDB/1996 apresentam seu reordenamento no atendimento a criança, representando uma

transição do aspecto assistencialista para o aspecto educacional. Por essa razão, as instituições de educação infantil têm assumido um novo olhar para a o desenvolvimento integral das crianças, e também na busca de preparar os profissionais para trabalhar com a educação infantil. Para atender a essa exigência da formação docente, a lei considera a necessidade de um período de transição em que os profissionais busquem a escolaridade exigida, no Título IX, art. 87, § 4º dessa mesma lei que assim determina: “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Em 1998, o Ministério da Educação estabeleceu uma proposta pedagógica como suporte pedagógico aos professores da educação infantil em todo território nacional. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RECNEI (BRASIL, 1998), que foi concebido a partir das necessidades dos professores para nortear suas práticas docentes, de maneira a servir como um guia de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, atendendo às diversidades da cultura brasileira.

Essa proposta está organizada em três volumes: Volume I- Introdução-apresenta concepções sobre cuidar, educar e brincar. Definindo criança como sujeito que possui uma natureza singular, que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio e se desenvolve nas múltiplas interações que estabelece com as outras pessoas e com o meio em que vive. No que concerne ao educar, o Rcnei (1988, p. 23) afirma algumas ações que o professor de educação infantil deve proceder com seus alunos:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O volume II aborda a formação pessoal e social da criança. Busca favorecer, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, que estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Aponta e descreve conteúdos, recursos, atividades e orientações a serem

trabalhadas com crianças dessa modalidade de ensino. Põe em realce a colaboração entre pais e professores, ressaltando que este é fundamental no acompanhamento conjunto dos progressos que a criança realiza na construção de sua identidade e na progressão de sua autonomia pessoal.

O volume III refere-se ao conhecimento de Mundo que contém seis eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens, às quais as crianças precisam acessar, para fortalecer/apoiar as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esse documento contém os objetivos, conteúdos e orientações para o professor trabalhar esses eixos com as crianças.

O entendimento que decorre é que se trata de apoio e reforço para que a educação de fato, aconteça. Para que à criança sejam garantidas aprendizagens compatíveis com seu desenvolvimento, construindo aprendizagens e interpretações sobre mundo que a cerca, incorporando valores, saberes, atitudes necessárias às diversas fases de seu desenvolvimento, contemplando e reconhecendo as dimensões pessoais e sociais da infância, como nos diz Oliveira (2011)

E, nesse sentido, é requerido do professor uma ampla e diversificada fase de aprendizagens, a posse de uma competência polivalente, para que possa trabalhar conteúdo de naturezas diversas, desde cuidados básicos essenciais até saberes específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento, com uma reflexão constante sobre sua prática. De acordo com o RECNEI (BRASIL, 1998, p. 41) esse caráter polivalente demanda, dentre outros aspectos:

[...] uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Nesse viés, observamos que o RECNEI trouxe propostas de avanços para a educação infantil ao nortear o trabalho pedagógico, buscando soluções educativas, com o objetivo de superar a visão assistencialista e evidenciar a necessidade do professor tomar a criança como um todo, conhecer seus interesses, seu desenvolvimento, criando possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica,

promovendo seu desenvolvimento profissional junto com a responsabilidade familiar, comunitária e do poder público. Diante deste contexto emerge o entendimento acerca da importância em relação à preparação adequada dos professores que vão atuar nessa modalidade de ensino.

Vale ressaltar, que alguns estudiosos, Cerisara (1999), Kishimoto (2011) e outros, afirmam que esse documento não trouxe avanços para a educação infantil, pois apresenta uma proposta de trabalho que aponta somente o que deve ser a criança, mas não atinge a complexidade da prática pedagógica, que respeite as especificidades de cada criança.

Em 2001, a Lei n. 10.172/2001, institui o Plano Nacional de Educação – PNE, que determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem seus respectivos planos decenais com diretrizes, metas e estratégias para cada modalidade de ensino, para formação de professores e para o financiamento da educação, no período compreendido entre 2001 a 2010. Esses planos devem ser construídos num processo democrático, amplamente participativo, com representação do governo e da sociedade, com vistas a desenvolver programas e projetos nos próximos anos.

Em 2006, o Ministério da Educação lança um documento intitulado, Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, composto de dois volumes, com objetivo de promover igualdade de oportunidades educacionais levando em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das múltiplas culturas nele presentes.

O primeiro volume desse documento apresenta uma concepção de criança (ser social e histórico), de Educação, de pedagogia, da trajetória histórica do debate da qualidade no campo da educação infantil, envolvendo as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas nesse campo. No segundo volume, contempla as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil no Brasil, acrescentando que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as instituições de Educação Infantil (2006, p. 44), alguns aspectos devem ser relevantes para a melhoria da qualidade da educação infantil, como:

[...] as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária.

Ressaltamos que a formação inicial e continuada de professores da educação básica, especificamente dos que trabalham na educação infantil, vem sofrendo mudanças gradativas, isso se deve as constantes discussões e investigações que se fazem em torno dessa modalidade de ensino, pois procura-se adequar o professor ao seu contexto atual, com objetivo de qualificar sua prática pedagógica.

Em 06 de fevereiro de 2006 a Lei nº11.274 instituiu em todo o país o ensino fundamental de 9 anos, designando que a idade inicial para esse nível de ensino é de 6 anos. A lei repercutiu no cenário da educação infantil em que a creche passou a atender crianças até 3 anos de idade e a pré-escolar atender crianças de 4 a 5 anos.

Com a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 e o Parecer CNE/CEB n. 20/09 que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), que são propostas pedagógicas que orientam o trabalho do professor junto às crianças de até três anos em creches e possibilita construir suas práticas junto às crianças de quatro e seis anos, garantindo a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Encontramos nas DCNEI (2010, p. 12) a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nessa etapa deve assumir o cuidado com essa educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu

dinamismo. Essas propostas, segundo sua concepção e orientação, respeitam os seguintes princípios éticos, políticos e estéticos, assim descritos:

Princípios Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios Políticos: dos direitos de cidadania, o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Estamos diante de uma proposta da educação infantil que começa a ultrapassar a visão da educação assistencialista para nova perspectiva da educação que visa o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, social e psicológico). Nessa perspectiva, este documento traz algumas condições para a organização curricular:

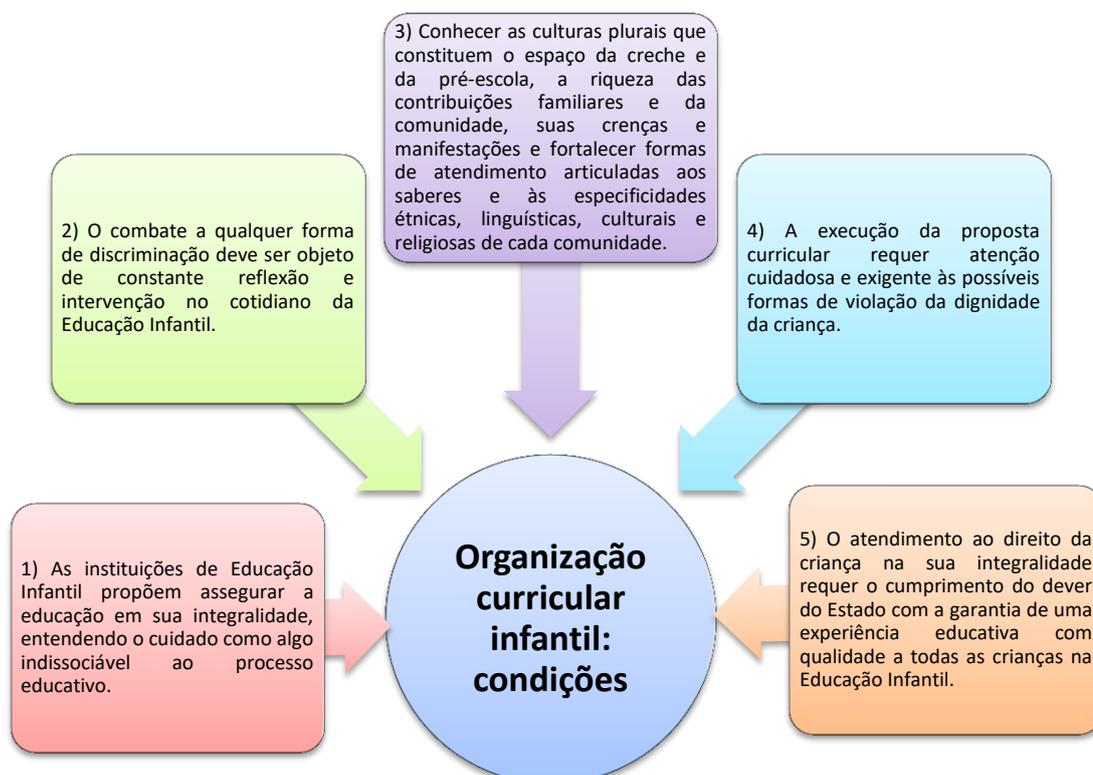


Figura 10 – Organização curricular infantil: condições

Fonte: DCNEI (2010)

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Esses programas são direito dos professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício da sua docência, em particular. Inclusive por propiciar condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças, assim como suas singularidades.

Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, foram definidas determinadas diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. A meta 1 do PNE (2014, p. 9) no que se refere à educação infantil dispõe:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

De acordo com o PNE todas as crianças da pré-escola estariam na educação infantil até 2016, sendo cinquenta por cento dessas crianças de até três anos devem estar em creche até 2024. Para atingir essa meta, faz necessário investir na formação de professores, que precisam estar aptos a trabalhar com estas crianças, pautando o seu trabalho “[...] em um cuidar que promova educação e em uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade” (ANGOTTI, 2014, p. 19).

Ainda tratando de parte legal, tivemos em 2016, a aprovação da Lei nº 13.306/2016 alterando o art. 54, IV, do ECA o qual previa que as crianças de 0 a 6 anos de idade tinham direito de atendimento em creche e pré-escola, sendo que, em função da nova lei, o atendimento em creche e pré-escola passou a ser destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, as crianças com 6 anos de idade passaram a fazer parte do ensino fundamental, ou seja, a Alfabetização incluiu-se no 1º ano do ensino fundamental, de acordo com a lei 11.274/2006. Outra mudança recente aconteceu em 2017 com a lei 13.415/2017 que regulamentou a reforma no

ensino médio, e que trouxe mudança no art. 62 da LDB 9394/96, estabelecendo que a formação docente para atuação na educação básica far-se-á em nível de licenciatura plena, mas para atuar na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica seria admitida a formação mínima, a oferecida na modalidade normal/magistério (ensino médio).

Considerando a trajetória da educação infantil no Brasil, há o entendimento de que são visíveis os avanços e as constantes discussões sobre a importância dessa modalidade de ensino, notadamente no que concerne à relevância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Estes são aspectos que implicam de forma positiva na qualidade da educação infantil. Desse modo, encerradas as discussões da trajetória da Educação Infantil, nos seus aspectos legais, abordamos, a seguir, aspectos relevantes sobre a formação de professor da educação infantil.

2.2 Formação do professor de educação infantil

Tratar sobre professor da educação infantil, como sabemos é tão significativo e urgente, quanto discutir sobre a formação e a prática dos demais professores de outros níveis de ensino, todos estão implicados em algumas dimensões da complexidade que abrange o ser professor, do viver e do conviver com sua profissão atentando para suas nuances e complexidades sem descuidar, isto é, estando sempre alerta a não perder sua identidade, nos dizeres de Euricone (2008).

Ser professor é ir além das atividades realizadas dentro de uma sala de aula, pois requer sua participação ativa nos meandros do contexto escolar, envolvendo sua interação com alunos, com os gestores, com a família, colegas de trabalho, sem deixar de lado sua responsabilidade social e política que seu papel profissional exige (REALI; REYES, 2009). Esse envolvimento é consequência de uma formação crítica, reflexiva, em que o professor passa a questionar o seu fazer pedagógico, apropriando-se sempre mais da dimensionalidade do estado de ser professor, assumindo nossos papéis, nossas escolhas no meio social (escolar inclusive), conscientes do que é melhor para nossos alunos.

A formação de professores, inicial e continuada, é um importante contexto de constituição de novas aprendizagens. É um momento de reflexão, reconhecendo o professor como profissional munido de conhecimentos; estando em constante atualização, procurando novas formas de pensar o ensino. Na formação inicial, o

futuro professor chega com algumas aprendizagens sobre a profissão docente e sobre as competências necessárias para o exercício da profissão adquiridas como alunos da educação básica. Conforme salienta Frison (2012, p. 80), a formação pessoal e profissional estão atreladas e são indissociáveis, sendo que a formação de cunho pessoal está, “[...] imbricada na identidade, que se configura a partir das escolhas pessoais e das relações interpessoais”. É nesse processo inicial de formação que o futuro professor assimila os primeiros conhecimentos pedagógicos, onde começa o contato com a realidade da sala de aula e suas complexidades. Tancredi (2009, p. 48) afirma a esse respeito:

Para quem está em processo de formação inicial em cursos específicos para a docência, é estar atento aos seus próprios modos de ser, pensar e agir; acompanhar seu processo de aprender e de aprender a ensinar; sistematizar reflexões sobre aprendizagens teóricas e práticas; investir em si para tornar-se cada vez mais capaz de alcançar sucesso pessoal e profissional.

A perspectiva é que a formação inicial seja vista como espaço de constituição de aprendizagem docente, na consideração de que é nesse momento que os futuros professores começam a adquirir competências, habilidades, atitudes e conhecimentos especializados sobre o processo de aprender a ensinar, articulando reflexão crítica na e sobre a prática, construindo e reconstruindo o seu fazer pedagógico.

Segundo Kishimoto (2011), a formação inicial dos profissionais da educação infantil passa por muitas mudanças, devido a vários fatores: a) as universidades tem propostas curriculares fragmentadas sem levar em consideração as especificidades da educação infantil; b) a grande presença das teorias e pouco contato com a prática; c) um mesmo plano curricular visa formar professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; d) a criança constrói conhecimento através do brincar, mas o curso de formação não inclui o brincar entre os objetos de estudo.

A autora acrescenta, ainda, que muitas universidades não conseguem fazer pesquisa sobre a prática pedagógica, e que os cursos de metodologia científica se restringem as teorias de como fazer pesquisa, deixando de pesquisar aspectos do cotidiano de uma sala de aula.

É necessário, segundo Ayres (2012), que os cursos de formação de professores da educação infantil tenham propostas curriculares mais adequadas a

estes profissionais e que estejam mais qualificados para atender as crianças dessa faixa etária, além de construir uma relação da teoria com a prática para entender a concepção os aspectos relacionados a educação infantil.

A relação teoria e prática proporciona ao futuro professor um conhecimento próprio do seu fazer pedagógico, em que a aprendizagem passa a ter muito mais significado. Na mesma direção, Pimenta (2005, p. 28) afirma que o professor diante da práxis, é preciso:

[...] conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores.

A formação de professores, nesse sentido, precisa estimular o desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva crítica-reflexiva, fornecendo a interação entre as aprendizagens adquiridas ao longo de seu percurso formativo e a prática docente, por meio de um processo autônomo, interativo e dinâmico, com o objetivo de superar a racionalidade técnica. Desse modo, o desenvolvimento de uma práxis reflexiva provocar mudança educacional à medida que as parcerias entre universidades e escolas forem sendo consolidadas. Neste contexto, destacamos o estágio supervisionado, que possibilita essas parcerias, bem como oportuniza a inter-relação teoria e prática, visto que o estágio:

[...] constitui-se como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 1).

Para essas autoras, a finalidade do estágio é de propiciar ao estudante uma aproximação à realidade na qual exercerá sua atuação enquanto profissionais. Assim, o estágio não está dissociado da teoria, afastando-se da compreensão, de

ser a parte prática do curso. O estágio supervisionado precisa caminhar para a reflexão, a partir da realidade da escola.

Zeichner (1993) enfatiza que a racionalidade técnica limita o processo reflexivo fazendo com que os professores apenas ajustem os objetivos determinados por outros; negligenciam as teorias e saberes que os professores trazem consigo; prevalece o individualismo centrado somente na sala de aula deixando de lado as condições sociais do ensino e insistência na reflexão dos professores individuais, que devem pensar sozinhos sobre seu trabalho. O autor em referência ratifica que esse isolamento do professor, limita as possibilidades de crescimento profissional consequentemente o surgimento de novas aprendizagens.

É preciso que o professor adquira um senso crítico e reflexivo para ressignificar seu desenvolvimento profissional, consequentemente seu processo de aprender a ensinar, levando em consideração, na sua formação, a prática pedagógica, as condições sociais do contexto, permitindo, assim, uma compreensão de que as experiências vivenciadas e construídas em sala de aula são frutos de reflexões nos diferentes momentos de intervenção pedagógica e de tomada de decisões. A esse respeito é como refere Brito (2007, p. 31) sobre os cursos de formação de professores, afirmando que deve-se orientar “[...] em pressupostos formativos que busquem a interface nos conhecimentos profissionais, nas práticas cotidianas da escola e na realidade social na qual o processo ensino-aprendizagem ocorre e transcorre”.

Várias pesquisas têm anunciado novos caminhos para a formação docente, principalmente para os professores da educação infantil, colocando em realce o entendimento do que seja a infância e como atendê-la, indissociando o cuidar e o educar. Pesquisa de Angotti (2014) que tem como tema: “A aprendizagem profissional de docentes iniciantes na educação infantil: os enfrentamentos da formação” têm como objetivo as aprendizagens na formação de professores em várias dimensões, por exemplo, a importância dos estágios e suas formas de organização, a estruturação ou não de espaços privilegiados de construção e experimentação de profissionalidade, nesse sentido conclui:

[...] No campo da formação de professores da Educação Infantil precisamos rever conceitos específicos do campo educacional para que nossas práticas pedagógicas (didáticas, institucionais, relacionais com pais e comunidade) possam ser revertidas,

estruturadas e fundamentadas sob novas bases, a ponto de definirem novos e diferenciados caminhos para a formação e atuação profissional de professores para a Educação Infantil e de qualidade para prover o desenvolvimento integral de crianças menores de 6 anos. Ainda hoje estamos longe de o fazê-lo (ANGOTTI, 2014, p. 11).

Dessa forma, entendemos que a formação inicial de professores de educação infantil precisa ser revista, buscando vários modos de conhecimento articulando sempre com a prática. Assim, com a articulação teoria e prática o professor consolida suas aprendizagens formativas. Segundo Formosinho (2011), é essencial que as universidades não formem executores, nem técnicos qualificados, mas profissionais capazes de despertar um espírito de investigação para a resolução de problemas profissionais com autonomia profissional, individual e coletiva, desenvolvendo competências e atitudes para a melhoria profissional. O autor, ainda, ressalta que o professor deve ser um profissional reflexivo, crítico, comprometido e atuante, lembrando que é na universidade que todo esse processo começa, de fato.

No espaço institucional da formação continuada, em grupo ou individual, o professor vai adquirindo, vai ampliando seus conhecimentos e estratégias para seu crescimento profissional. Reafirmamos então, sobre a complexidade da tarefa docente que reúne uma diversidade de conhecimentos, o que implica, dentre outros requisitos:

[...] conhecer diferentes conteúdos específicos assim como conteúdos pedagógicos; responder adequadamente às demandas de seus alunos; selecionar os conteúdos a serem ensinados e as melhores maneiras de ensiná-los; avaliar seus alunos, suas próprias ações e seus resultados; interagir com os diferentes membros da comunidade escolar; lidar e compreender as diferentes experiências e contextos que caracterizam o ensino e a aprendizagem; lidar com as demandas administrativas das escolas; pesquisar e buscar apoio na literatura relevante de sua área de atuação, como também saber lançar mão de suas intuições e sabedorias advindas da prática; situar-se e também o seu trabalho nos contextos históricos, sociais, políticos tendo em vista as forças sociais locais, regionais, nacionais (REALI; REYES, 2009, p. 12).

Esses conhecimentos e experiências influenciam novas aprendizagens reflexivas redirecionando as ações pedagógicas do professor de educação infantil, razão por que necessita de uma formação permanente para inovar, para criar e vivenciar novas propostas na sua prática sempre em interação com os outros

profissionais e com seus alunos. É nesse sentido que, juntamente com os teóricos encampamos essa discussão e, por extensão, esses propósitos, de que o professor, não obstante o término de seu curso de graduação, o seu ingresso, na profissão, a perspectiva e a necessidade é que prossiga estudando, continuamente pesquisando, fortalecendo e enriquecendo seus saberes e seus fazeres, seja na educação infantil, seja em outros níveis de ensino, seguindo e investindo na “[...] incessante busca do equilíbrio pela interatividade do prazer de trabalhar em conjunto, do desejo de aprender” (FARIA, 2008, p. 53).

Nas turmas de educação infantil se encontram crianças com necessidades que precisam de inclusão no contexto educacional, com ambiente organizado, currículo adaptado, recursos pedagógicos diversificados, metodologias estimulantes, e com proposta que trabalhem a relação interpessoal de acordo com as necessidades de cada aluno. Diante desse contexto, os professores necessitam de uma formação que atenda a essa demanda, que proporcione informações sobre as várias possibilidades de trabalhar o desenvolvimento da aprendizagem e socialização de cada criança com necessidades educativas especiais para que todos os alunos tenham efetivas oportunidades de desenvolvimento. Para atender às necessidades desses alunos, a gestão escolar, os professores, a equipe terapêutica que acompanha a criança e os pais precisam se envolver ativamente nesse processo.

A diversidade das situações educativas que emerge no contexto da educação infantil tem direcionado os caminhos de uma formação permanente, que contemple as especificidades da educação nesse nível de ensino, buscando uma nova concepção de docente que seja competente, crítico, reflexivo, dinâmico e aberto às colaborações de seus pares.

Estamos nos referindo (e reforçando) a uma formação profissional que implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo, que requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretização, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores, através de um trabalho de reflexividade crítica, sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal e profissional, opondo-se sempre no desenvolvimento de uma racionalidade.

Segundo Guarnieri (2000, p. 13), o professor, desde o início de seu ingresso na profissão, aprende a ensinar a partir da perspectiva de diferentes visões: a

primeira o professor iniciante pode rejeitar os conhecimentos teóricos-acadêmicos da formação porque não consegue aplicá-los a sua prática; segundo, o professor tem uma concepção teórica mais definida e tenta transportá-la para a prática; e a terceira o professor é mais questionador da sua prática docente e da cultura escolar. A realidade é que o professor aprende a partir do exercício da profissão, isto é, “[...] a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente”, referenda a autora.

O professor da educação infantil não é um mero transmissor ou receptor de conhecimentos prontos, incontestáveis, mas um sujeito que investe em sua formação e busca qualificação para aprender e desenvolver habilidades, atentando para seu compromisso, para sua responsabilidade social com a escola e com os alunos, particularmente, com o objetivo de aprimoramento das formas de ser e de estar na carreira docente; de preparação, para saber responder aos questionamentos, enfrentar as contradições, dúvidas, inseguranças; desafios empreendidos e assimilados como aprendizados, entendendo que não chega ao início da docência com todos os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar e ser professor, é uma demanda que vai se adquirindo ao longo da carreira profissional, progressivamente.

Por essa razão, comportando citar Perrenoud (2000), reforçar essa compreensão, ao analisar aspectos da formação docente descrevendo a necessidade de novas atribuições à escola e ao professor; novas competências para ensinar e formar diante da complexidade e natureza da profissão docente em diferentes níveis e modalidades educacionais. Comportando, citar, também, Hernandez (1988) que fez alusão ao planejamento da formação dizendo que este deve contemplar, dentre outros, os seguintes aspectos: a) considerar que os docentes não partem do zero, pois eles vêm de experiências anteriores; b) conceituar a prática da formação a partir das reflexões críticas das experiências; c) considerar a formação a partir da análise crítica da própria prática e em relação a outros colegas.

2.3 Aprendizagens docentes no contexto da educação infantil: conceptualizações e discussões teóricas

As aprendizagens docentes, no contexto atual, têm sido focalizadas em vários estudos sobre os percursos e contextos formativos, considerada matéria relevante no cenário de vivência e atuação do professor, em especial no que tange à construção de sua identidade profissional. Ao longo da carreira profissional os professores constroem trajetórias de aprendizagens, de saberes e práticas que marcam sua vida pessoal e profissional, com intuito, inclusive, de melhorar a qualidade do ensino e da educação das crianças. Esse fato revela que para tanto, é necessário que os professores o desejem e tenham o propósito de aprender e reaprender novos conhecimentos, vivenciar práticas renovadoras, como a esse respeito discutem Tancredi (2009), Voltarelli e Monteiro (2016), Reali e Reyes (2002), dentre outros, com a finalidade de considerar, teoricamente sobre as referidas aprendizagens, organizamos o Quadro 04, contendo conceptualizações acerca de aprendizagens docentes e respectivas autorias.

Quadro 04: Aprendizagens docentes: conceptualizações

Conceptualizações	Autoria
[...] são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, começando bem antes do momento da formação em cursos de graduação especialmente voltados para esse fim. [...]	Tancredi (2009, p. 8)
[...] um processo contínuo e que ocorre durante toda a carreira profissional do professor, que se inicia antes mesmo dos cursos de licenciatura, pois enquanto aluno aprende-se a ser docente através da observação realizada, durante toda a vida escolar.	Voltarelli; Monteiro (2016, p. 15)
[...] é um processo complexo de geração de conhecimentos que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, comunidades de aprendizagens, significações, dentre outros.	Lastória; Mizukami (2002, p. 187)

[...] ocorrem em contextos formais e não formais de ensino, com maior ênfase para as aprendizagens que ocorrem em contextos não formais	Tebet; Martins; Rittmeister (2013, p. 145)
[...] a aprendizagem da docência se inicia muito antes do exercício profissional. Inicia-se desde os tempos em que ingressamos numa sala de aula e continua ao longo de nossas vivências como alunos. Permanece após a conclusão dos cursos formais de preparação para docência, ao atuarmos como professores, ensinando os alunos.	Reali; Reyes (2009, p. 13)
[...] alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária.	Hernández (1998, p. 1)

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2017).

Os teóricos elencados no quadro em tela, de certa forma, se revelam consensuais em evidenciar que as aprendizagens da docência são processos contínuos e que ocorrem ao longo da vida do professor. Iniciam-se, a rigor, antes mesmo do curso de formação inicial, representando, portanto, um conjunto de processos envolvendo conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das experiências passadas e atuais.

Tancredi (2009) preceitua que construímos/adquirimos as aprendizagens para ser professor em vários momentos: durante o período que antecede a escolha profissional, quando ainda se é aluno de educação básica; durante a formação inicial; quando ingressa na escola como professor; com seus pares e com a família. Assim, os conhecimentos e atitudes adquiridos durante a trajetória de formação se transmitem em processos contínuos significativos e necessários para o desenvolvimento da docência, para a dinamização de práticas pedagógicas no seu devir. Reforça, em suas reflexões sobre aprendizagens docentes, que o reconhecimento de que processo de aprender a ensinar é complexo e que os professores precisam ampliar e diversificar seus conhecimentos, notadamente aqueles necessários ao ensino, comprometendo-se com a escola e seu contexto.

Quando o professor inicia seu trabalho, efetivamente na escola, passa por vários momentos de aprendizagens, compreendendo que na prática, a teoria de que dispõe para ensinar não se aplica diretamente, são instâncias conexas, uma não tem sentido sem a outra. Logo é preciso transformar a teoria em prática e a prática em teoria, estando atento às diversas questões que envolvem o trabalho docente, tais como a diversidade cultural, ética, religiosa e de gênero; as políticas da inclusão e outras, buscando novas aprendizagens por meio de uma reflexão crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre essas questões que afetam sua prática e o dia a dia das escolas. Neste sentido, consideramos que, segundo Tancredi (2009, p. 25):

Um professor não chega ao início da docência com todos os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar e ser professor, porque não é suficiente, para ensinar, conhecer o conteúdo e as técnicas. Dada a dinâmica das salas de aula, das escolas e da sociedade, esses conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados num ir e vir contínuo entre a experiência e a teoria, o individual e o coletivo, o que leva a concluir que os professores, em qualquer fase da carreira, precisam continuar a aprender.

Para esclarecer e aprofundar as aprendizagens, até então, adquiridas, o professor continua seu processo de estudo por meio de cursos de formação com intuito de favorecer seu crescimento pessoal e profissional, reconhecendo-se como investigador de sua própria prática, compreendendo e mudando sua atuação profissional, sempre que se fizer necessária, diante do entendimento de que a realidade é mutante, o contexto escolar também o é e que o conhecimento, necessariamente, acompanha esse processo de mutação.

A prática docente é um dos espaços de permanente aprendizagem, pois o professor aprende também com a reflexão que faz sobre si, sobre e com os alunos, enfrentando e resolvendo problemas, produzindo e socializando conhecimentos, discutindo valores associados aos objetivos educacionais, à proposta da escola. O professor também aprende com as políticas públicas que visam à prática e a sua transformação, visualizando uma certa direção, uma certa adequação à realidade dos alunos, sem deixar de contemplar as mudanças pretendidas. Assim, informalmente, aprendem com os pais dos alunos, com a comunidade próxima da escola, com o contexto em que a escola se insere, ampliando seu conhecimento

sobre o aluno, e ajudando no processo de transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos para ensinar. Aprendem, ainda, com os pares compartilhando saberes e práticas para o desenvolvimento da prática pedagógica, visto que os pares são parceiros importantes, pois a troca de experiência ajuda o outro a analisar de forma crítica o que pode ou não ser importante na prática de sala de aula. Finalizando suas considerações, conceituais, Tancredi (2009), em suas reflexões sobre aprendizagem docente, reconhece que o processo de aprender a ensinar é complexo e que os professores precisam ampliar e diversificar conhecimentos, notadamente aqueles necessários à sua prática docente, comprometendo-se com a escola e seu contexto.

Voltarelli e Monteiro (2016) corroboram afirmando que a aprendizagem da docência provém de diferentes fontes (o aluno, a família, a prática, a formação inicial e continuada) e que cada uma dessas fontes possui um impacto diferente na aprendizagem docente, tornando-se um processo contínuo que ocorre por toda a carreira profissional do professor, iniciando-se antes mesmo dos cursos de licenciatura, pois enquanto aluno aprende-se a ser docente por meio da observação realizada, durante a vida escolar. Com a formação inicial, o futuro professor adquire elementos teóricos que ajudam na reflexão crítica do seu fazer pedagógico, que reforçam seus saberes para exercitar docência profissional. À medida que o professor adquire experiência profissional, melhor identifica suas carências formativas, buscando por intermédio da sua formação continuada conhecimentos que fazem falta a sua prática pedagógica. As autoras afirmam, ainda, que é importante que no decorrer da iniciação docente, seja proporcionando um ambiente coletivo para troca de experiências entre as professoras, ocasionando um aprimoramento pessoal e profissional, fortalecendo a autonomia docente.

Lastória e Mizukami (2002) salientam que a aprendizagem da docência é um processo complexo que ocorre ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, pessoas e as experiências. A aprendizagem profissional evolui à medida que o pessoal, a experiência e o profissional são interligados construindo, dessa forma, o desenvolvimento docente. As autoras enfatizam que a aprendizagem pela experiência é decorrente de um processo de reflexão em que o professor através de sua ação em sala de aula busca resolução para os desafios encontrados, implicando na interação entre as pessoas e o contexto escolar, reconhecendo que

as aprendizagens adquiridas nesse processo são significativas para o desenvolvimento profissional docente em todos os níveis de ensino.

Nessa mesma direção, Tebet, Martins e Rittmeister (2013) realçam que as aprendizagens docentes se dão de duas formas: aprendizagem formal e não formal. As aprendizagens formais são adquiridas por intermédio dos processos de formação inicial, continuada e em serviço e as aprendizagens não formais são adquiridas, construídas na prática, com os pares, com as crianças, com as famílias das crianças, com o engajamento político e com pessoas de outros contextos.

Reali e Reyes (2009) discorrem que a aprendizagem da docência envolve processos de naturezas distintas, porém inter-relacionados, dentre quais destacamos: a aprendizagem sobre ensinar e a aprendizagem sobre o ser professor. O ensinar implica o desenvolvimento de compreensões sobre si próprio, sobre os alunos, a matéria, o currículo, as estratégias de ensino e de avaliações, relacionadas com a mediação da aprendizagem dos alunos e de todos os aspectos que envolvem sua prática pedagógica. O ser professor envolve o domínio de conteúdo específico, a compreensão do seu fazer pedagógico, a articulação entre a teoria adquirida na sua formação e a prática, inclusive aspectos relativos a responsabilidades sociais e políticas que integram o papel social do professor e a participação desse profissional na escola, na comunidade e em outros espaços.

Nesse sentido, esses autores afirmam que o professor deve ser capaz de ensinar refletindo criticamente sua prática, articulando-a ao contexto em que se apresenta a escola, pois além de dominar conteúdo, deve ter uma base de conhecimentos (teóricos, pedagógicos, científicos, técnicos) adequada às finalidades do ensino. Desse modo, referem que os professores aprendem trabalhando em ambientes dinâmicos que se alteram com certa constância e nos quais novos conhecimentos se constroem a partir de diferentes fontes e perspectivas. Logo, concluem que aprender a aprender é uma demanda natural e peculiar da realidade cotidiana dos professores e dos alunos.

Hernández (1998) em sua afirmação de que ocorre aprendizagem, isto é, aluém sabe que aprendeu, quando se sente fortalecido, capacitado a realizar o fenômeno da transferibilidade para sua prática docente daquilo que aprendeu em situação de formação, compreendendo que teoria e prática são aspectos indissociáveis. Mesmo aprendendo, o autor cita alguns problemas que podem afetar a aprendizagem docente: o fato de o professor trabalhar de maneira fragmentada o

conteúdo; quando o professor tem apenas uma visão prática; quando os professores apenas repassam o que são ensinados para eles nos cursos de formação sem a necessária crítica; ao dispensar uma visão generalizada sobre sua prática docente, aplicando a mesma estratégia de ensino para todos os alunos; quando tende basear suas ações na própria experiência e argumentações do senso comum.

É visível, portanto, o entendimento de que o professor de educação infantil necessita aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem, atualizando-se, aprofundando e enriquecendo seus conhecimentos, adaptando-se ao mundo em constante mudança. As aprendizagens do professor adquiridas com a experiência são vitais para o desenvolvimento de sua ação pedagógica no cotidiano escolar.

O exposto ratifica o entendimento de que a constituição das aprendizagens é contínua, que estas se desenvolvem ao longo da vida, mediante várias fontes, de conhecimentos, permeadas por reflexões críticas relevantes para compreensão da importância da formação do professor e de seu papel, particularmente no contexto da educação infantil, comprometendo-se com a escola e com seu contexto, participando das ações da escola, colaborando com seus pares, envolvendo-se, empenhando-se em favor da superação das dificuldades dos alunos. Esses conhecimentos e atitudes são construídos durante as trajetórias pessoal e profissional dos professores. Shulman (2014), a esse respeito, afirma em seus estudos, que o professor precisa ter uma base de conhecimentos para ensinar, que são gradualmente construídos e que são fundamentais no processo de aprendizagem para a docência, para tanto, assim, categoriza, no Quadro 05, essa base de conhecimento, envolvendo: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento sobre o currículo, os alunos, sobre os fins educacionais e contextos educativos.

Quadro 05: Base de conhecimentos para ensinar

Conhecimento do conteúdo	Conhecimento relativo ao conteúdo que o professor deve compreender e dominar.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Combinação de conteúdo e pedagogia, em que o professor organiza os conteúdos e adapta aos diversos interesses e aptidões dos alunos

Conhecimento pedagógico geral	Domínio dos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula
Conhecimento do currículo	Compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores
Conhecimento dos alunos e suas características	Conhecimento de seu aluno, suas características, seu nível de aprendizagem, como eles aprendem e o contexto que o envolve
Conhecimento dos fins educacionais	Entendimento dos propósitos e valores da educação, bem como seus fundamentos históricos e filosóficos
Conhecimento de contextos educativos	Conhecimento do funcionamento da escola e da sala de aula, passando pela gestão e pelo financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas.

Fonte: Organização fundamentada em Shulman (2014)

Essa base de conhecimentos é fundamental para que o professor exerça à docência com mais segurança e sabedoria, atentando que afora esses conhecimentos, envolve, também, questões pessoais que influenciam fortemente na prática e no compromisso com a aprendizagem dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e dos alunos. Portanto, para que ocorram mudanças, inovações no fazer pedagógico, comporta uma necessária base de sabedoria docente acerca do conhecimento para ser professor e saber ensinar. Os conhecimentos são acionados e pensados pedagogicamente, sendo construído durante o processo de ensinar e aprender, denominado por Shulman (2014) de processo de raciocínio pedagógico, conforme expressa a Figura 11, envolvendo etapas de atividades para constituição da aprendizagem do professor e do aluno, tendo como ponto de partida e de chegada o processo compreensivo de estabelecimento em torno de objetivos, de estratégias a serem desenvolvidas e a serem alcançadas.



Figura 11: Processo de Raciocínio Pedagógico

Fonte: Fundamentado em Shulman (2014)

Para entendermos, portanto, que a partir do momento que compreendemos o processo de ensino-aprendizagem partimos do princípio de que devemos traçar objetivos e estratégias a serem alcançadas e aplicadas para que o conteúdo se torne ensinável. Para isso, o professor precisa de autonomia para analisar criticamente os livros e materiais a serem utilizados e adaptados de acordo com a turma que irá trabalhar, considerando as dificuldades na qual os alunos possam ter. Depois da aula, o professor faz uma análise reflexiva sobre a sua atuação docente e a do aluno para saber se os objetivos delineados anteriormente foram alcançados, dando início a uma nova compreensão do conteúdo, enriquecendo o seu conhecimento inicial e consolidando a aprendizagem do professor a partir da experiência.

Shulman (2014) enfatiza que as fontes de aprendizagens para constituição da base de conhecimento para ensinar são: a) formação acadêmica; b) o contexto escolar; c) as pesquisas que envolvem a educação; d) a experiência. Assim, entendemos que o processo de aprender a ensinar envolve a articulação entre prática e teoria, a práxis, reconhecendo que “[...] a construção do conhecimento não se dá de forma linear e imediata, só na prática como também só na teoria, tanto quanto pode corresponder as necessidades práticas” (VEIGA; AMARAL, 2002, p. 77).

Sabemos que o processo formativo do professor é evolutivo, envolve fases e aprendizagens distintas. Envolve experiências adquiridas enquanto aluno e enquanto professor. De acordo com os estudos de Pacheco e Flores (1999), a sequência evolutiva de compreensão e de aprendizagem do professor encontra-se, assim, delineada e denominada:

- Metacognição: o professor aprende a partir do conhecimento de si, dos alunos, dos conteúdos e do contexto;
- Descontinuidade: transição de aluno a professor, que envolve o confronto da realidade que marca de forma significativa seu percurso profissional;
- Individualização: processo pessoal que envolve crenças, atitudes, experiências, motivação e expectativas de cada professor;
- Socialização: envolve diversas influências que contribuem para a constituição das aprendizagens docente, como: pré-formativas (influências adquiridas antes da formação inicial), formativas (experiências vividas durante a formação inicial) e a experiência escolar (exercício da função).

É necessário que a construção do conhecimento deve estar interligada à família, à escola e à comunidade para que haja o favorecimento e diversificação das aprendizagens e do alunado e, conseqüentemente, o desenvolvimento docente nas instituições da educação infantil. Quanto mais se compromete com a docência, com o próprio aprendizado e com o aprendizado dos alunos, o professor adquire mais segurança, no seu fazer pedagógico, tornando-se mais capacitado para diversificar o ensino, para compreender e atender a diversidade que permeia seu cotidiano e dos alunos, para envolver-se com a escola, empregando a reflexão crítica, transformando dilemas em conhecimento pedagógico compartilhado.

Nesse sentido, emerge a compreensão que o processo de formação do professor depende, em grande medida, do meio no qual está inserido, desde que consideremos que ser professor requer, dentre outras demandas, envolver-se em constantes processos de aprendizagens, revelar na articulação teoria e prática, na elaboração de um saber fazer consciente, crítico e bem sucedido pra si e para as crianças, no caso da educação infantil, em consonância com seus propósitos educativos, com o propósito da escola.

A esse respeito Pacheco e Flores (1999) reforçam que a aprendizagem pela experiência é um dos meios representativos para construção de conhecimento profissional, pois o professor aprende com o sucesso e com os erros, corrigindo-os. Dessa forma, a aprendizagem, a formação e a experiência se inter-relacionam culminando com um fazer pedagógico significativo, envolvendo mudanças cognitivas, na medida em que o professor adquire habilidades para resolver adequadamente os problemas que, em geral, começam nos primeiros anos de docência, a exemplo: classes indisciplinadas, alunos que estão muito atrasados na aprendizagem, desestimulados pelos professores mais experientes, regência em contexto precário, enfim são múltiplos dilemas que habitam o dia a dia vivenciado pelo professor. Com o tempo ele se torna mais confiante, mais autônomo e comprometido com a prática pedagógica, com o ser professor e suas necessárias aprendizagens.

Nessa direção compreensiva, citamos Pimentel (2007) que, também, se reporta à aprendizagem pela experiência, registrando que se trata de um processo contínuo, fundamentado na ação, que requer resolução de conflitos e implica interação entre as pessoas e seus contextos, e que, portanto, o professor extrai de suas próprias experiências, pelo processo reflexivo envolvido nos processos de aprender, conhecer e desenvolver aprendizagens significativas para seu desenvolvimento. Assim, fundamentada em Kolb (1984), a autora explica as modalidades de aprender com a experiência por meio do ciclo de aprendizagem experiencial que mostramos na Figura 12, intitulada Ciclo de aprendizagem experiencial.



Figura 12: Ciclo de aprendizagem experiencial

Fonte: Adaptação, com base em Pimentel (2007)

A experiência concreta refere-se ao contato direto dos professores com as situações de sala de aula, que propõem dilemas a resolver; a partir de então, os professores envolvidos refletem sobre essa experiência, avaliando e na perspectiva de compreender o problema dentro do seu contexto, esse momento decorre de uma observação reflexiva. Compreendido o problema, formam-se conceitos abstratos e generalizáveis que passam a ressignificar sua prática pedagógica alcançando um novo nível compreensível - experiência ativa, consolidando conhecimentos e renovando o ciclo. (PIMENTEL, 2007)

Reiteramos, por conseguinte, que as aprendizagens docentes resultam de uma trajetória individual/profissional, envolvendo experiências pessoais e coletivas de caráter formal e não formal, resultando em processo de transformação e construção de conhecimentos, competências, valores, atitudes voltadas para beneficiar, particularmente, a prática docente.

2.4 Prática docente na educação infantil

A prática docente da educação infantil volta-se para o educar e ao cuidar direcionados à criança, no sentido de possibilitar o desenvolvimento global da

criança, nos aspectos, físicos, emocionais, afetivos, cognitivo e sociais, entendendo, segundo Ayres (2012) que a criança é um ser que na sua completude, na dimensão infantil, tem capacidade de estabelecer relações consigo mesma, com os demais e com o ambiente de maneira gradativa. Não é razoável pensar que a educação infantil é um lugar onde as crianças apenas assimilam conteúdos didáticos preestabelecidos, sem um trabalho adequado ao desenvolvimento de cada uma. Paulo Freire (1996, p. 47) corrobora afirmando que o professor precisa saber que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, esse é um dos pontos principais que o professor de educação infantil necessita assimilar para desenvolver seu trabalho com autonomia, envolvendo a criança e sua especificidade.

A esse respeito, corroboramos com o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12) ao conceituais sobre criança:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Trabalhar essas habilidades da criança carece de mediação de um professor que conheça os meandros desse campo e tenha formação para saber explorar essas habilidades. Por ser um sujeito histórico e de direitos, a criança reproduz seu mundo, sua cultura, seus costumes por meio de brincadeiras, imaginação, da fantasia, aprendendo, observando, narrando sobre o que vivencia. O papel do professor é muito importante nesse processo, ao valorizar os saberes que as crianças trazem para a escola, ao inovarem sua prática, de forma contextualizada.

As DCNs preceituam, ainda, que a escola precise estruturar uma proposta pedagógica ou projeto político pedagógico que oriente as ações da instituição e defina metas pretendidas para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. Esse projeto deve ser elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar, apresentando um currículo que busque articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,

ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, como requer a norma legal.

Segundo Ayres (2012), o profissional que trabalha com educação infantil não pode atuar sem a construção de uma proposta pedagógica bem elaborada, trabalhando coletivamente e se aperfeiçoando constantemente, tendo em vista a formação global da criança, observando o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, respeitando suas características individuais. Nesse sentido, explica:

[...] o profissional que trabalha com o segmento da educação infantil tem que gostar profundamente de criança, estar engajado neste processo que viabiliza o crescimento da criança e da comunidade como um todo, e, sobretudo, estar sempre motivado a descobrir novas teorias e práticas para a consecução de suas tarefas, ou seja, estar sempre solidário para com as necessidades da criança. (AYRES, 2012, p. 10)

Nessa concepção, trabalhar com crianças da educação infantil exige que o professor demonstre habilidades e competências diversas, que seja polivalente, isto é, domine os conteúdos com os quais atua/trabalha profissionalmente, revelando-se capacitado a estabelecer caminhos, direções para atender às necessidades infantis. Dentro desta visão, Bujes (2001) assevera, que os professores da educação infantil precisam entender que a educação da criança pequena envolve o educar e o cuidar, que na verdade, caracterizam processos indissociáveis, razão por que, nesse sentido, reforça:

As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm a necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que a atividades voltadas, simultaneamente, para cuidar e educar estivessem presentes. (BUJES, 2001, p. 16).

Representa, como vemos, um novo modo de mediar o cuidar e o educar de crianças pequenas, portanto, representa, também, a necessidade de ressignificação da função e do papel do professor da educação infantil, requer a vivência de novas trajetórias profissionais docentes, ou seja, requer o redimensionamento de seus processos formativos, notadamente no que concerne à formação continuada,

observando a importância de articular, nessa formação, as dimensões política, humana e social, haja vista a crescente complexidade de que se reveste o trabalho docente, requerendo do professor que atua no ensino infantil diferentes conhecimentos e aprendizagens profissionais, observando o que dispõe o Art. 29 da LDB (Lei nº 9.394/96), que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva, a prática docente voltada para trabalhar com crianças pequenas carece de constante renovação, buscando novas formas de aprendizagens, seja para o professor, seja para bem atender a realidade do aluno. Neste caso, indagamos: quais aprendizagens são necessárias para desenvolver a prática docente na educação infantil? Não afirmamos que qualquer aprendizagem é caracterizada como aprendizagem docente, mas somente as que repercutem em sua prática, pois o professor deve buscar uma prática docente que ultrapasse a visão racionalista, assistencialista e que desencadeie uma visão de mudança, uma capacidade de continuar a aprender conduzindo o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, com efetividade.

Esse processo parte, primeiramente, da autoformação do professor, que segundo Schön (1992) envolve um triplo movimento: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Dizemos que o professor ao se encontrar aberto e flexível na sua ação da prática, essa reflexão na e sobre a ação inclui-se entre os mais adequados instrumentos de aprendizagem, pois refletir sobre a própria prática docente é alcançar uma interpretação, uma compreensão e um nível de intervenção na realidade, que atenta para os requisitos legais e processuais, apropriados a esse nível de ensino. Schön (1992, p. 83) mostra que o processo de reflexão ocorre mediante uma série de momentos, na prática de ensino,

[...] primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato; ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode

pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.

Nesse caso, comporta falar acerca do professor reflexivo, que necessita rever seu próprio modo de assimilar conhecimentos e de construir a experiência, passa a analisar, improvisar, resolver problemas de seu contexto escolar, revelando um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação desenvolvendo uma autoaprendizagem sem deixar de gerir a sua vida individual e em grupo. Nesse contexto formativo baseado na experiência, o diálogo é de extrema importância, o diálogo consigo próprio, com os outros e com a própria situação, atingindo um nível criativo e crítico, permitindo ao professor desenvolver aprendizagens que o levem à sua autonomia, à capacidade de gerir sua ação profissional (ALARCÃO, 2001).

Implica, desse modo, que esse pensamento voltado para si ajuda o professor a interpretar, o pensamento crítico para dar sentido e transformação a sua prática docente, é, também, uma forma de contribuir para seu próprio desenvolvimento pessoal. Considerar a relação teoria e prática, concebida e vivenciada pelo professor, seu conhecimento do fazer pedagógico em que a compreensão acerca do ensino-aprendizagem assume novos significados.

Dessa forma, os professores aprendem a construir novos conhecimentos e habilidades atreladas ao processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências necessárias para sua prática docente. Corroborando esse pensamento, Perrenoud (2001) enfatiza que o professor aprende para a prática quando o aprendizado está na ação, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre sua vida profissional.

Dizemos, pois, que na sua formação e na sua prática profissional o professor passa por diferentes fases evolutivas, que não são lineares, dependem das diversas aprendizagens vivenciadas nas experiências pessoais e profissionais. Nesse sentido, evocando o modelo proposto por Huberman (1992), chamado de ciclo de vida profissional dos professores, marca de forma significativa o desenvolvimento das aprendizagens docentes. Nesse ciclo, a primeira fase, entrada na carreira, diz respeito a um período de descobertas e sobrevivências, de intensas aprendizagens

e ao mesmo tempo de inúmeros dilemas, inseguranças, incertezas, conflitos. A sobrevivência relaciona-se ao denominado “choque de realidade”, no qual se encontra o distanciamento entre os ideais e o cotidiano da sala de aula; enquanto que a descoberta é o momento de entusiasmo inicial, em razão da “novidade” de integrar a um corpo docente. Esses dois aspectos, segundo o autor, podem andar paralelamente ou somente um prevalecer em relação ao outro.

A segunda fase é relativa à oportunidade da estabilização no ensino, na qual o professor passa a ter mais confiança no seu fazer pedagógico, revela-se mais competente, o que não significa que todos os seus problemas, dilemas e angústias tenham acabado e que se sinta suficientemente seguro ou satisfeito. A terceira fase, denominada diversificação, compreende o momento em que o professor se percebe mais motivado, buscando novos estímulos, novas ideias e novos compromissos. Ocorre nessa etapa o surgimento de novas aprendizagens, pois, necessita continuar aprendendo. A quarta fase, caracterizada e denominada pelo autor como fase da serenidade e do distanciamento afetivo. O professor, nessa fase, sente mais segurança nas suas opiniões e na sua prática de sala de aula, ocorre uma diminuição no investimento de seu trabalho, às vezes optando pelo delineamento de objetivos modestos para o futuro. Nesse caso, como refere Huberman (1992) pode ser uma fase de conservadorismo e lamentações, em que o professor se torna mais resmungão e se queixa constantemente da bagunça e desmotivações dos alunos, dentre outras lamentações. A quinta fase, desinvestimento, o professor reduz seu interesse em investir na carreira. Sem lamentações, volta-se mais para assuntos externos à escola, consagra mais tempo a si próprio e começa a acreditar que não dá mais conta do trabalho.

Verificamos, em cada uma destas fases que variam as preocupações e as aprendizagens dos professores, notadamente no que contempla seu crescimento pessoal e profissional. Esse movimento é contínuo e precisa adequar-se a diferentes contextos nos quais estão inseridos, envolvendo mudanças no fazer pedagógico e articulando teoria e prática de forma crítica e reflexiva. Dizemos, entretanto, que essas etapas não podem ser consideradas rígidas e flexíveis, visto que estamos tratando de saberes e fazeres de seres humanos.

É importante ressaltar que mesmo os professores aprendendo (conhecimentos, competências e atitudes) em situações formais, é por meio do desenvolvimento autônomo que a aprendizagem se torna mais significativa, o

professor decide aprender por si o que considera mais necessário para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na medida em que aprende de forma autônoma, passa a ter autocontrole sobre o seu processo de formação e entende mais a sua prática (GARCÍA, 1999).

E, por assim dizer, o professor administrando sua capacidade de autogestão, de aprender com a própria experiência. Conforme o professor vai mediando o aprendizado do aluno, ele também está aprendendo, vai adquirindo mais confiança em si e em sua prática docente. O professor (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem (GARCÍA, 1999).

Portanto, deixa de ser somente um transmissor de conhecimento e passa a estabelecer uma relação dialógica com o processo ensino-aprendizagem, ajustando e mediando o conhecimento do aluno ao seu contexto. Desse modo, reforçamos acerca da importância do papel do professor no andamento da educação infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento, entre a criança e os anseios exigidos pela sociedade, devendo apresentar propostas educacionais inovadoras e transformadoras, o que supõe buscar caminhos alternativos que alicerce uma ação docente relevante, significativa e competente. Supõe, assim, que tenha autonomia para elaborar e reelaborar sua prática pedagógica, definindo sua identidade no cenário docente da educação infantil, portanto, é necessário aproveitar, todas as oportunidades de aprendizagem, atualizando-se, aprofundando e enriquecendo seus conhecimentos, adaptando-os ao mundo em constante mudança. É, na verdade, como nos diz Delors (2003), que o professor organiza e direciona sua prática em torno de quatro pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, que são fundamentais para o desenvolvimento de sua aprendizagem e da aprendizagem do aluno que se encontra ilustrada na Figura 13.

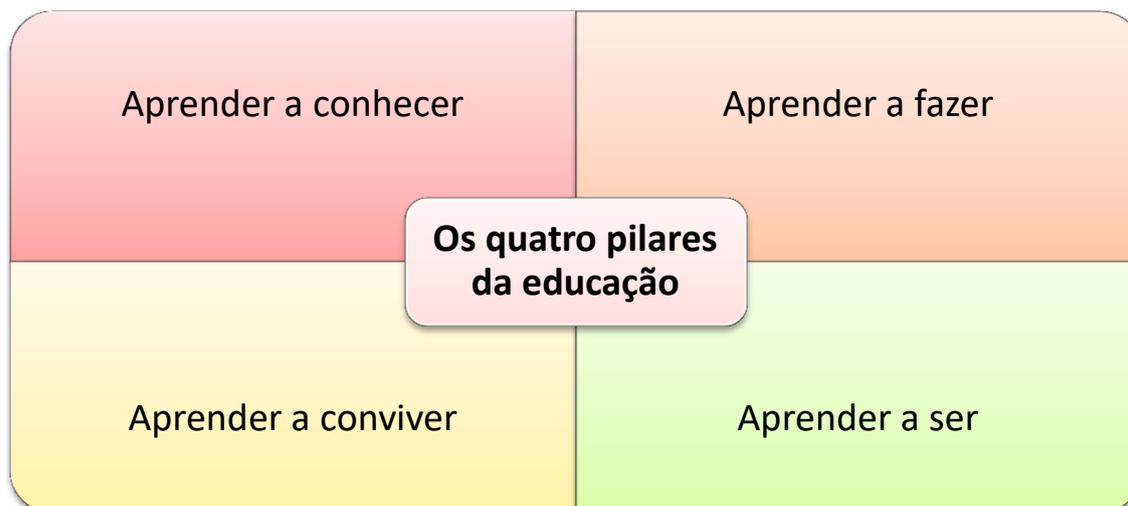


Figura 13: Os quatro pilares da educação

Fonte: Delors (2003)

Aprender a conhecer: construir/reconstruir novos conhecimentos ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Aprender a fazer: colocar em prática os conhecimentos adquiridos, enfrentando numerosas situações e trabalhar em equipe. Aprender a conviver: viver nas diferenças, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências. Aprender a ser: desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essas aprendizagens adquiridas ao longo da vida, o professor absorve conhecimentos importantes para desenvolver sua prática docente que deve ser pensada, completada e adaptada a cada situação (DELORS, 2003).

Percebemos a importância da necessidade de professores comprometidos com o seu fazer docente, implicada na promoção do exercício da prática crítico-reflexiva, de modo a estimular o professor que atua na educação infantil a ter uma postura de um intelectual articulador de interações de aprendizagens; transformador e formador de culturas e opiniões. O que implica dizer que esse professor não é um simples executor de métodos impostos pelo modelo de formação alicerçada na racionalidade técnica, mas um professor capaz de ensinar a partir de uma reflexividade crítica.

Diante do exposto, comporta, pois, assinalar que as aprendizagens do professor estão em constante mudança no decorrer do seu processo de formação, momento em que tem a sua disposição diversas fontes para aprender, mas para que a aprendizagem realmente aconteça, o professor precisa estar disposto a aprender e a mudar, contemplando, conseqüentemente, seu crescimento pessoal e profissional. A síntese das diferentes compreensões em torno do objeto de estudo da presente investigação, nos levam a melhor conhecer os diferentes contextos de aprendizagens de professores da educação infantil, que, mediante um estudo dessa natureza, envolvendo narrativas e escritas de si para compreensão das aprendizagens docentes no contexto da educação infantil, sobremaneira, supõe levar em conta a fala, a narratividade do professor, seus silêncios e seus enunciados discursivos, suas expectativas, dúvidas e certezas acerca de sua historicidade no complexo campo das aprendizagens docentes, como se encontra no capítulo, a seguir, pela tessitura do processo analítico dos dados.



CAPÍTULO III
***MEMÓRIAS NARRATIVAS:
COSTURANDO “RETALHOS” SOBRE
APRENDIZAGENS DOCENTES***

CAPÍTULO III

MEMÓRIAS NARRATIVAS: COSTURANDO “RETALHOS” SOBRE APRENDIZAGENS DOCENTES

Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36).

É fundamental fazer menção à pesquisa qualitativa de abordagem narrativa, pois propicia que as interlocutoras narrem, fazendo retrospectiva de sua história, em um determinado tempo e lugar, clareando o seu percurso formativo, favorecendo a ressignificação de sua prática pedagógica.

Dizemos, por conseguinte, que a pesquisa qualitativa, considerando suas questões ou aspectos relevantes, é conceptualizada como um método de investigação científica que foca na subjetividade do objeto estudado e adota na sua construção e processualidade um olhar apurado e cuidadoso sobre o fenômeno investigado, tendo como meta principal descrevê-lo em suas primícias e particularidades, em consonância com os aspectos direcionadores do estudo: questões, objetivos, objeto de estudo, só para citar alguns, que segundo cada interlocutora e respectiva narratividade, elege elementos, aprendizagens, compreensões que julgar necessários para dizer sobre as aprendizagens docentes na educação infantil.

Este capítulo trata da visão compreensiva analítica das narrativas tecidas pelas professoras interlocutoras do estudo, tendo como foco o processo compreensivo das aprendizagens docentes na educação infantil. Os dados em análise decorreram do Memorial e da Entrevista Narrativa, confirmando relatos que envolvem a família, as escolas frequentadas, antigos professores, colegas e que, a rigor, contêm revelações que apontam e declaram sobre a constituição das aprendizagens docentes. Esses aspectos podem ser observados nas histórias de vida das interlocutoras Adriana, Eliane, Érica, Noelly e Raione, cuja narratividade, seja nas entrelinhas, seja na sua explicitude, evocando Delory-Momberger (2012), favorece a construção que realizam sobre si mesmas, no que concerne ao campo

existencial, ao campo relacional com os outros: a família, os pares profissionais, no que diz respeito ao lugar que ocupam, nos seus diversos ambientes sociais e sobre as aprendizagens que sucedem no cursos de suas vidas, condições que convergem para os dizeres e compreensões declarados pela referida autora.

Os registros, como mencionamos, foram efetuados por depoimentos escritos e por depoimentos orais declarados pelas colaboradoras. Os dados que ora organizamos, tendo em vista sua natureza e propriedades em geral, dizem da história e da experiência dos sujeitos, que possibilitam acessar a experiência vivida por cada interlocutora, respondendo ou se articulando às questões de pesquisa, às suas interrogações.

Mediante essas considerações iniciais que sinalizam para condução analítica do conjunto de dados que integram a categoria 1 “Aprendizagens sobre o ensinar na educação infantil, constituídas no percurso formativo” e seus principais indicadores, de forma que nossa pretensão é tecer uma rede de significações acerca do fenômeno em estudo, no decorrer desse movimento da análise dos dados, de modo que nosso olhar analítico narrativo se revele representativo perante a realidade investigada, e a experiência vivida narrada. Assim, as narrativas, construídas tendo como matéria-prima as memórias das cinco professoras anunciando aspectos referentes às aprendizagens constituídas desde a infância no cotidiano da vida familiar, no dia-a-dia com professores de educação básica, na formação inicial, em sua vivência no ensino superior, na formação continuada, na interatividade com colegas de trabalho e na prática pedagógica vivenciada na escola.

As categoriais representam, na sua nuclearidade, explícita ou implicitamente, aspectos relativos a vivências, pensamentos, sentimentos, expressos pelas interlocutoras em seu conjunto de narratividades. São, pois, relacionados em função das unidades de significados que os dados nos permitem enxergar e perceber sua convergência com o fenômeno e, assim, fortalecer e concretizar o processo analítico.

Nosso propósito é, por conseguinte, desdobrar as nuances dos relatos narrativos, que sintetizam o singular e o plural das narrativas de cada sujeito, de cada experiência aprendente acerca do ensinar na educação infantil, no que concerne à experiência pré-profissional, à formação inicial e à formação continuada. E, na mesma dimensão e complexidade, também, procedemos analiticamente, com as demais categorias e seus indicadores: Categoria 2: “Aprendizagens docentes no

contexto profissional” e Categoria 3: “Contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil”.

A partir dessa compreensão, passamos à análise da categoria 1 e de seus indicadores, favorecendo o entendimento acerca das aprendizagens sobre o ensinar na educação infantil constituídas no percurso formativo, aspectos que se encontram apresentados/organizados na Figura 14.

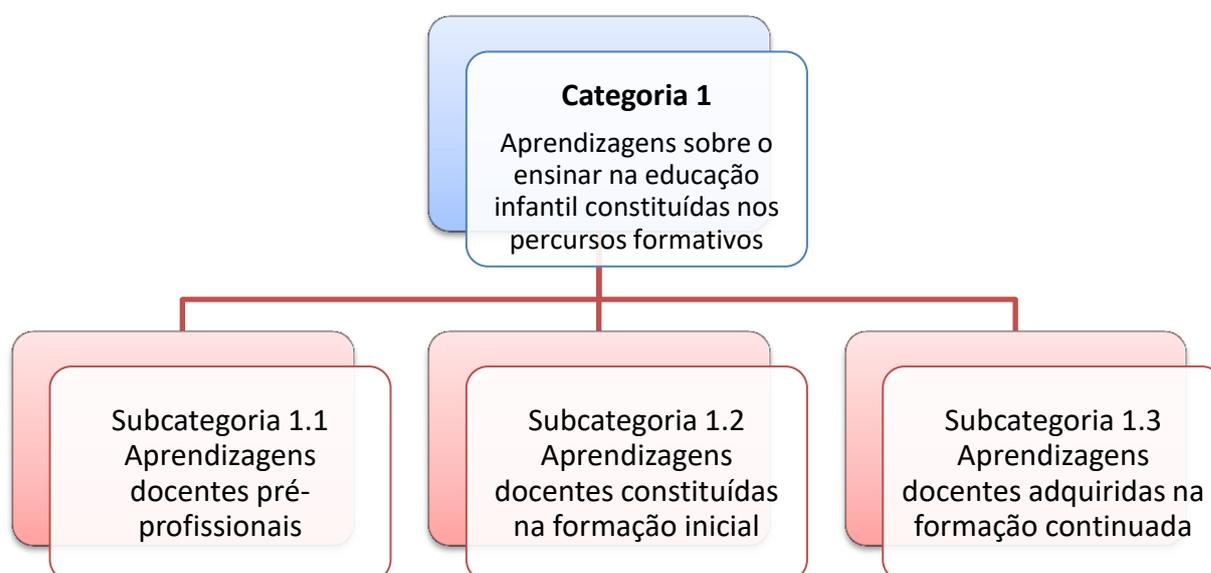


Figura 14- Categoria 1 e indicadores de análise

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

3.1 CATEGORIA 1: Aprendizagens sobre o ensinar na educação infantil constituídas nos percursos formativos

Contar histórias, contar sobre a vida, descrevê-la, superpondo uma porção de retalhos para recompô-lo nas suas diversas cores, dimensões, configurações, é arte, é poesia, é escrita científica, para testemunhar a vida, e seus contornos. Neste caso, falamos dos contornos relativos às aprendizagens docentes na educação infantil, às constituições dessas aprendizagens dos professores desse nível de ensino, para exercer de forma competente seu fazer docente.

Comporta, nesse sentido, dizer que ninguém aprende sozinho, à medida que vamos tendo contato com a docência de diferentes formas (na família, como aluno, na formação inicial, na formação continuada, nas práticas professorais), estamos constituindo nossas aprendizagens para ensinar.

Com esse entendimento, contemplamos o objetivo geral do estudo: analisar a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática pedagógica de professores de educação infantil que vão se consolidando pela representatividade da narrativa como via que permite ao sujeito, à medida que vai fazendo uma retrospectiva de sua história, em um tempo e lugar, sobre suas aprendizagens docentes. Esse exercício rememorativo clareia o entendimento sobre seu percurso formativo por meio da reflexividade, possibilitando a ressignificação de sua prática pedagógica, a exemplo do que reforçam os dizeres de Oliveira-Formosinho (2011), a trajetória de vida pessoal e profissional ao longo da vida não é linear e leva ao desenvolvimento profissional através da constituição das aprendizagens docentes.

Para conhecer a história de cada professora interlocutora, registramos, na sequência, tendo como suporte os dados dos memoriais, as histórias de Adriana, Eliane, Érica, Noelly e Raione, de modo que, essa construção narrativa revele o perfil pessoal, formativo e profissional das mencionadas professoras. Assim, emendando “retalhos” recortados do memorial de formação, organizamos as histórias das interlocutoras, conforme seguem.

Subcategoria 1.1 – Aprendizagens docentes pré-profissionais

Ao estudarmos, do ponto de vista analítico, a constituição das aprendizagens docentes, percebemos que se trata de evento que envolve muitas referências, como pessoas e lugares em determinado tempo e espaço, a exemplo do processo de aprender a ensinar, que é contínuo pois, ocorre ao longo da vida do professor, iniciando-se, a rigor, antes mesmo do curso de formação inicial. Nesse percurso o professor adquire valores, opiniões, concepções que certamente influenciam sua prática docente. Estas são aprendizagens que denominamos pré-profissionais.

As aprendizagens docentes pré-profissionais são as adquiridas enquanto filho, enquanto aluno de educação básica e em outros espaços. Dessa forma, entendemos que as aprendizagens são constituídas ao longo da vida do futuro professor, no contexto escolar ou fora dele. García (1999) afirma que as experiências vivenciadas antes da formação inicial podem influenciar de modo inconsciente o futuro professor. A esse respeito vejamos o que nos dizem as professoras interlocutoras:



[...] Eu acho que essa minha vocação de professora já vem desde pequena porque a família é de mulheres professoras. Então eu já tinha toda uma influência desde pequena, da mãe e das tias. (Adriana)

Quanto à escolha da profissão, sempre dizemos na família que foi/é de sangue, pois minha mãe é professora, assim como suas quatro irmãs [...]. Por ser filha de professora, frequentava o ambiente de trabalho de minha mãe. (Érica)

Minha mãe, apesar do pouco estudo, sempre me incentivou a buscar na educação meios para conseguir conquistar algo no futuro. Ela sempre dizia: - Se para quem tem estudo é difícil, imagina para quem não tem. Tua educação é tua, isso ninguém te tira. [...] Cresci com a frase: “Todo mundo em todo lugar sempre vai precisar de um professor. [...] ela me matriculou no antigo Instituto de Educação.” (Noelly)

Minha mãe antes de vir morar na zona urbana, era professora alfabetizadora na zona rural [...] Foram mais de 15 anos que ela ensinou com amor e dedicação, sem sequer um quadro negro, ou livros que facilitassem a aprendizagem de seus alunos. Lembro-me com exatidão todas as histórias que ela me contava sobre sua trajetória como professora. Acredito que a partir de seus relatos, despertou-me para, também, ensinar e satisfazer o desejo de muitas pessoas em aprender. [...] Tive uma tia que sempre me levava para a escola na qual ela trabalhava e eu adorava acompanhá-la. Eu tinha uma caligrafia bonita e muitas pessoas diziam que eu seria professora como minha mãe e minha tia. (Raione)

Enquanto criança me recordo brincando de ser professora e minha vó falava que eu desde muito pequena dizia que queria ser professora [...] depois da família, a escola é a instituição fundamental, essencial e indispensável na construção do nosso ser pessoal, subjetivo, afetivo e moral. (Eliane)

No processo de leitura e análise das narrativas das professoras, percebemos que, na sua maioria, as professoras tiveram influência da família para o ingresso na docência. Adriana revela que seu ingresso na docência ocorreu por influência familiar, pois ela vem de uma família de mulheres professoras e que sempre a incentivavam a seguir a profissão docente.

Da mesma forma, Érica narra que desde muito cedo foi construindo a concepção do que é ser um professor, indo ao ambiente de trabalho da mãe, vivenciando o contexto de sala de aula. A professora Noelly narra que a sua mãe sempre a influenciou nos estudos, principalmente no que diz respeito à escolha da profissão, pois foi ela quem deu o primeiro impulso para que Noelly seguisse a

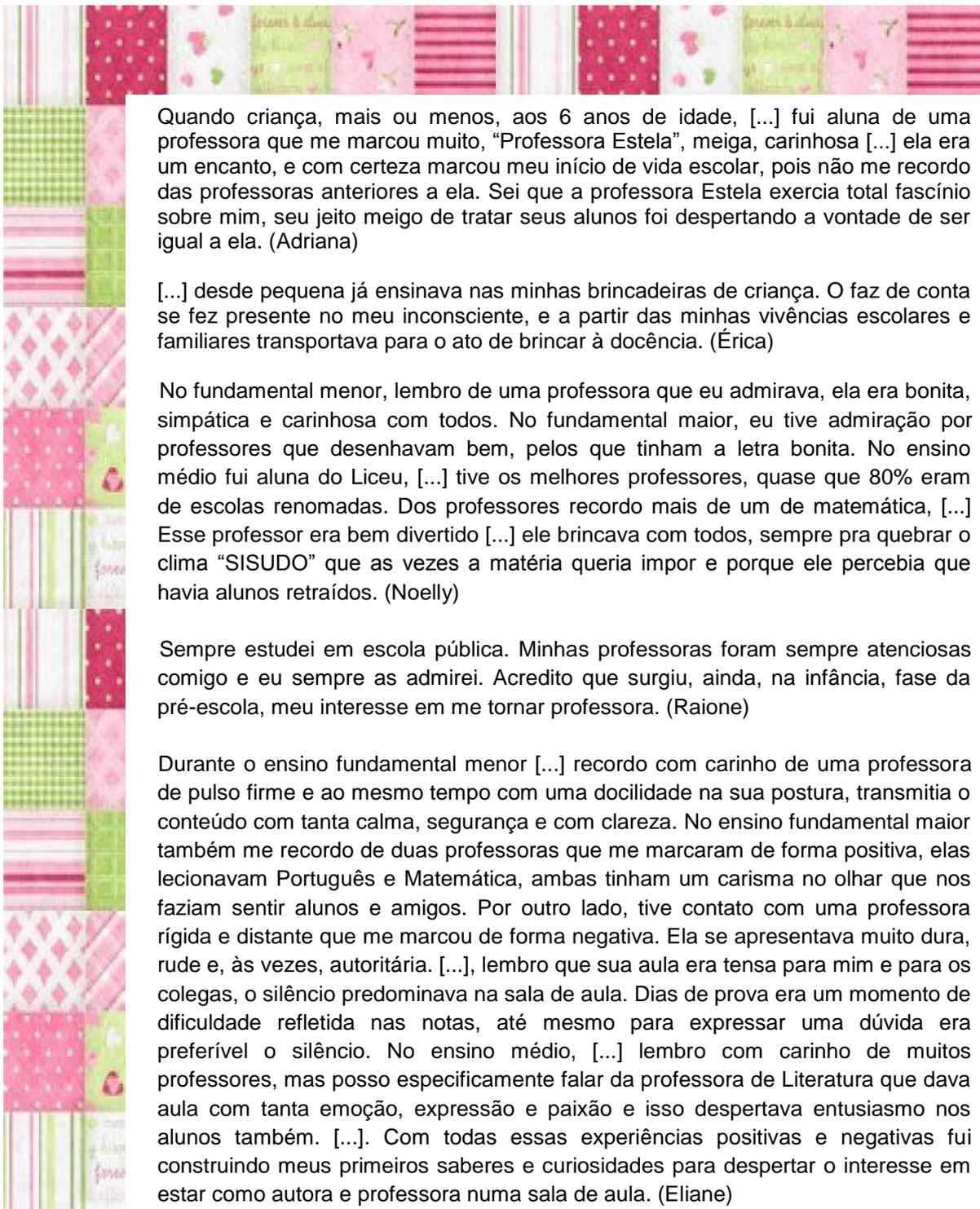
carreira de professora. A professora Raione ressalta sua grande admiração por sua mãe, que foi professora por muito tempo e que se dedicou com muito amor aos seus alunos. Apesar das dificuldades enfrentadas, admite que sua mãe a despertou, por meio de seu exemplo, a vontade de ensinar e ajudar muitas pessoas a aprender. Relata, também, a influência da tia, que igualmente era professora, e que a levava à escola na qual trabalhava.

A interlocutora Eliane recorda das brincadeiras de infância no seio familiar, brincando de ser professora. Enfatiza que desde pequena já falava que queria ser professora de acordo com as histórias contadas por sua avó, na infância.

Os “retalhos” grifados nas narrativas das professoras Adriana, Érica, Noelly e Raione reportam-nos ao que Silva (2005, p. 34) afirma sobre o que o futuro professor aprende sobre a docência: “[...] ele já foi filho, muitos foram filhos ou parentes de professores [...] aprenderam a acreditar em algumas ideias e valores, também construíram suas próprias, acerca da escola, do ensino, da aprendizagem e sobre ser professor [...]”. A família pode influenciar, de modo inconsciente, o futuro professor, adquirindo postura, gosto pelo ensino e escolha pela carreira docente, principalmente a família que tem pessoas relacionadas à profissão docente, pois o contato é mais intenso.

As memórias comprovam a forte influência dos diversos contextos em que viveram as professoras da educação infantil, confirmando, também, as ideias de Voltarelli e Monteiro (2016) sobre a aprendizagem de como ensinar surgir de diferentes vivências, observando-se nas narrativas das interlocutoras a família como fator preponderante. Cada contexto possuiu um impacto diferente na aprendizagem dessas professoras, que marcou de forma contínua a vida profissional de cada uma, iniciando-se na família, antes mesmo dos cursos de licenciatura, pelas influências e incentivos e nas observações realizadas, durante toda a vida escolar.

Em novo conjunto de “retalhos” narrativos superpostos, os dados nos dizem que, enquanto aluno da educação básica, o futuro professor adquire suas primeiras concepções de ensino, pois se baseiam em professores que influenciaram de forma (in)consciente sua formação e sua prática profissional. De acordo com Pacheco e Flores (1999), durante as experiências que o professor enquanto aluno da educação básica vivencia, adquire um modelo de comportamento profissional que pode ser seguido ou não para desenvolver a sua prática docente. A esse respeito as professoras relatam suas memórias:



Os trechos narrados evidenciam as influências positivas e negativas que os professores da educação básica exercem sobre seus alunos. De acordo com Tancredi (2009), esse período vivenciado como aluno, aprende-se acerca de uma imagem positiva ou negativa de ser professor, adquirindo regras importantes para conduzir o ensino e gerenciar uma sala de aula, isto é, constituem conhecimentos e atitudes sobre o ato de ensinar que manifestará no momento em que o aluno se

torna efetivamente professor. A professora Adriana relembra com carinho de uma professora que marcou, de forma positiva, sua trajetória escolar. Este fato fica evidente ao mencionar como a professora tratava seus alunos e que essa postura despertou nela (Adriana) a admiração pela docência. Por meio da observação, a interlocutora adquiriu informações de que ser professor da educação infantil é preciso ser meiga, carinhosa e saber tratar bem seus alunos.

As influências de professores eram reproduzidas nas brincadeiras de infância da professora Érica. Acerca dessa revelação, percebemos que a brincadeira de infância, imitando suas vivências escolares e familiares, ficaram guardadas no inconsciente e que por meio das narrativas vieram as lembranças. Oliveira (2014) enfatiza que com a imitação a criança aprende, e recria o mundo a seu redor, mantendo a aprendizagem ao longo da vida.

A professora Noelly relembra de alguns professores que marcaram de forma positiva sua trajetória escolar, enfatizando algumas características importantes de um professor a desenvolver bem sua atividade docente: “[...] simpática e carinhosa com todos” “[...] era bem divertido”. A professora Raione, relembra com carinho das professoras que teve na pré-escola, que eram muito atenciosas, acredita que nessa época surgiu o interesse em se tornar professora.

Na sua trajetória de educação básica, a professora Eliane relembra das experiências que marcaram sua vida, seja de forma positiva, seja negativa. De forma positiva, ela lembra de uma professora que possuía pulso firme e, ao mesmo tempo, com uma docilidade na sua postura, transmitia o conteúdo com tanta calma, segurança e com clareza. Por um lado, outros professores se revelavam carismáticos no olhar, que faziam os alunos se sentirem alunos e amigos, e ainda existiam professores que davam aulas com tanta emoção, expressão e paixão e isso despertava entusiasmo nos alunos também. Por outro lado, ela teve contato com uma professora rígida e distante que me marcou de forma negativa. Era muito dura, rude e, às vezes, autoritária, sua aula era tensa e o silêncio predominava na sala de aula. Com todas essas experiências positivas e negativas a professora Érica enfatiza que foi construindo seus primeiros saberes e curiosidades para despertar o interesse em estar como autora e professora numa sala de aula.

Mesmo assim, torna-se possível perceber a importância dos professores da educação básica na vida das interlocutoras, nas suas memórias narrativas, elas mostram as influências que esses professores proporcionaram, tanto na escolha da

docência, quanto na maneira de se aprender a docência. Reportando-nos a Tancredi (2009), este nos diz que a influência de antigos professores é considerada uma das primeiras fontes de aprendizagem docente, mesmo que com eles tenham tido experiências boas ou más, pois eles influenciam na escolha de seguir ou não a carreira docente, adquirir regras importantes para trabalharmos em sala de aula, assim como nos relacionamos bem com os alunos. Foi possível, assim, como se revela positivo, perceber a influência causada pelos professores na vida das interlocutoras, condição em que podemos destacar características comuns no comportamento dessas professoras, que marcaram claramente e que, também, podemos inferir, reforçaram a escolha pela docência na educação infantil: pulso firme, dar aula com emoção, expressão e paixão, despertar entusiasmos nos alunos, meiga, carinhosa, entre outras.

Esses excertos narrativos evidenciam diferentes e diversificadas representações de aspectos rememorativos das professoras interlocutoras, que, às vezes, se mostram com certa regularidade em suas histórias, mas não necessariamente em todas as narrativas. No conjunto das narrativas, as regularidades se revelam nos episódios relativos à influência familiar, nas comparações de comportamentos professorais que, enquanto crianças na educação infantil já demonstravam em suas ações e brincadeiras, como assim reforça Sousa (2006) ao tratar sobre evocações de diferentes pessoas (familiares principalmente) que contribuíram com suas aprendizagens pré-profissionais.

Subcategoria 1.2 - Aprendizagens docentes constituídas na formação inicial

Esta subcategoria trata de aprendizagens de professores produzidas, constituídas, nas suas itinerâncias acadêmicas de formação inicial, que no geral as narrativas relatam em seus discursos sobre as contribuições que essa formação tem no aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor estimulando a capacidade de aprender e atrelar o conhecimento novo ao que já possui e pôr em prática essa aprendizagem. No entanto, futuro professor terá oportunidade de refletir, conhecer de forma mais significativa as teorias se elas vierem articuladas à realidade da escola e da sala de aula.

Os conhecimentos adquiridos na formação inicial servem para esclarecer, orientar e nortear de forma investigativa e reflexiva o trabalho do professor em sala

de aula. Quando as professoras narraram sobre a formação inicial, fizeram os seguintes destaques:



[...] A nossa formação inicial em si não nos deixa totalmente apta a ser uma boa profissional, muito do que aprendemos vem da prática docente, do dia a dia da escola, da troca de experiência com as crianças, com as colegas de trabalho e também na formação continuada [...] Lembro-me da prática (estágio) quando estava fazendo meu curso de pós-graduação, passei dois dias numa escola e já estava qualificada para supervisão educacional? Não, é claro. Assim foi também com o estágio da Pedagogia. Somente com a prática diária da sala de aula é que vamos acumulando conhecimentos. (Adriana)

[...] Durante os quatro anos de curso passamos por diversas disciplinas e situações de aprendizagem. Foram inúmeros desafios, o medo de falar em público, devido a minha timidez, e a cada seminário ou práticas didáticas ia adquirindo conhecimentos que serviram de alicerce para a minha profissão. [...]. As experiências em sala de aula nos estágios permitem uma reflexão acerca do agir, permitindo analisar a prática confrontando com a teoria obtida nos ensinamentos do curso. (Érica)

[...] Tive excelentes professores “ÍDOLOS”, uns que é melhor esquecer e outros para guardar num potinho. Algumas disciplinas totalmente esquecíveis, como Metodologia Científica e outras que me serviram de inspiração, as Psicologia. [...]. Cada momento vivido no estágio contou com uma forma de aprendizagem. Afinal, são cicatrizes/marcas que nos acompanham, histórias que por vezes se repetem em outros momentos. [...]. Considero cada dia em sala de aula um dia de estágio, afinal não somos seres findados no conhecimento, no aprender. (Noelly)

[...] Durante essas duas graduações que fiz me senti muito tocada, inspirada a permanecer na educação, apesar dos desafios, porque pra ser professora nos dias de hoje é um desafio muito grande, mas eu me sinto realizada, acredito que de amor a profissão, por ser um dom.[...]. Como eu já trabalhava na época da minha graduação, o meu estágio foi desenvolvido na minha própria sala de aula, e isso foi importante porque o que eu aprendia na graduação e aplicava na minha sala de aula. Eu tive bons professores que me incentivaram e me fizeram continuar a trabalhar na área da educação. (Raione)

[...] A universidade me trouxe a teoria, conhecimento importante para a prática, que até hoje são fundamentais, como os níveis de desenvolvimento da escrita e as contribuições de Emília Ferreiro que se fazem presente diariamente no meu contexto de sala de aula. Meu primeiro estágio foi numa turma de educação infantil [...] tinha dificuldades refletidas na ausência de recursos, na estrutura da escola, na falta de higiene das crianças que eram bem visíveis, mas trabalhar com criança é muito bom, gratificante, divertido, é um aprendizado e não somente ensinamento. Estagiei em escola privada em turma de educação infantil [...] é inevitável não fazer as primeiras comparações. Duas realidades opostas. De um lado o acesso a laboratórios de informática, sala de vídeo, parquinho e piscina na escola. Do outro, pouco ou quase nenhum acesso a outros ambientes de aprendizagens, além da professora e da sala de aula. Nessa escola particular eu aprendi muito também, [...] fui bem assistida pelos profissionais da escola, cultivei vínculos e ganhei amizades para a vida toda e isso não tem preço. [...] graças a Deus tive experiências ricas de aprendizagens, que contribuíram para a minha prática docente. (Eliane)

Um olhar sobre si, sobre o narrar-se a tomada de consciência por parte de cada professora configurando suas aprendizagens docentes nos percursos de formação inicial, assume que o dizer de si, a arte de lembrar e narrar são empregadas como potencializadoras de suas compreensões sobre aprendizagens de professoras constituídas na formação inicial.

Ao analisarmos os dados relativos à presente subcategoria, percebemos o quanto a formação inicial foi importante na vida das interlocutoras. É por meio da formação inicial que o futuro professor ressignifica sua teoria e constrói sua aprendizagem formal, revelando compreender o currículo oficial para se tornar docente, adquirindo conhecimentos necessários para ensinar. Estes aspectos nos levam a Reali e Reyes (2009), ao expressarem que aprender a teoria para ser transformada e aplicada na prática de sala de aula é uma das funções do professor. E que, portanto, no futuro, não podemos esquecer que o professor quando chega à formação inicial traz consigo uma bagagem de conhecimentos sobre a educação adquiridas no decorrer de sua trajetória de vida, que de algum modo, influenciará as novas aprendizagens.

A professora Adriana enfatiza na sua narrativa que “somente” com prática docente é que se constrói os conhecimentos necessários para ensinar. O que sabemos que não é de todo verdade, visto que os conhecimentos teóricos fundamentam a prática possibilitando novas aprendizagens. Essa questão leva a retomar Tancredi (2009, p. 26) ao dizer que há uma forte tendência de os professores acharem que só a prática ensina, mas os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação inicial “[...] fundamentam a prática, ampliam os horizontes conceituais, possibilitam novas aprendizagens (teóricas e práticas), ajudam a construir posicionamentos profissionais, éticos, a modificar valores, a começar a ensinar”.

É perceptível na narração da interlocutora Érica a importância do curso de formação inicial, a superação das dificuldades, a paixão pela profissão e o reconhecimento das contribuições do curso na constituição de suas aprendizagens docentes. Reconhece a importância de que prática e teoria andam juntas, pois a teoria orienta a prática buscando o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Com esse entendimento, a professora enfatiza que é por meio dos estágios supervisionadas que essas reflexões acontecem e que a formação inicial deveria incluir em suas propostas curriculares mais esse contato com a sala de aula

para que os professores vivenciem. Assim conceber uma formação mais ampla vai ao encontro da percepção de Lima e Reali (2002) ao afirmarem que o professor reflete sobre sua ação em sala de aula, ele se torna um investigador capaz de (re)definir seu fazer pedagógico em proveito dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos e de si próprio.

A professora Noelly ressalta que na formação inicial teve disciplinas que serviram de inspiração para sua prática e reconhece de que cada momento vivido no estágio foi um aprendizado, pois adquiriu marcas que a acompanham até hoje, que presenciou histórias que às vezes se repetem. Neste quesito, Kishimoto (2011) discute a esse respeito afirmando que embora a teoria seja importante, ela deve vir dialogando ou confrontando com a prática, tornando-se em aprendizagens reflexivas em que o futuro professor construirá estratégias para compreender e superar os problemas vivenciados na prática docente.

A Professora Raione enfatiza que na formação inicial se sentiu inspirada em realmente seguir a profissão de professor. Afirma que apesar dos desafios enfrentados nos dias de hoje, ainda se sente realizada e acredita que isso se deve ao amor que ela sente a profissão. Considera importante seu estágio porque foi desenvolvido em sala de aula na qual atuava como professora. Esse momento proporcionou à interlocutora articular a teoria com a prática, norteando sua ação docente.

A professora Eliane reconhece que as teorias adquiridas no curso de formação inicial são fundamentais até hoje. Enfatiza as contribuições de Emília Ferreiro, sobre os níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita, e que se fazem presentes diariamente no seu contexto de sala de aula. Relata que diante de tantas dificuldades enfrentadas nos estágios é reconhecer que trabalhar com criança é muito bom, gratificante, divertido, revelando-se um aprendizado e não somente ensinamento. A esse respeito, Reali e Mizukami (2002) afirmam que as diversas situações vivenciadas pelo futuro professor possibilitam a ampliação das aprendizagens necessárias para ensinar, principalmente as experiências em situações em que o professor se sinta desafiado, estimulando sua capacidade crítica com relação ao seu trabalho.

Nas narrativas de Adriana, Érica, Noelly, Raione e Eliane percebemos que o curso de formação inicial possibilitou a aquisição de conhecimentos sobre o ato de ensinar, assim como constatamos que têm clareza compreensiva de que somente

teoria não é suficiente para dar conta da tarefa de ensinar na educação infantil. Deixam claro em sua narratividade que é necessário aliar teoria e prática, criticidade e reflexão, pois só assim, de fato, o conhecimento deve ser produzido e trabalhado no contexto da sala de aula, que como sabemos é um contexto natural de aprendizagens docentes, onde o professor, também, elabora seus próprios modos de ser, pensar e agir, onde vive e acompanha seu processo de aprender e de ensinar, mas observamos nas narrativas das professoras que somente a teoria não é suficiente para formar conhecimentos críticos e reflexivos, em um contexto de aprendizagens docente, isto é, elaborando seus próprios modos de ser, pensar e agir; acompanhar seu processo de aprender e de aprender a ensinar, sistematizando reflexões sobre aprendizagens teóricas e práticas, investindo em si para tornar-se cada vez mais capacitado a alcançar sucesso pessoal e profissional. A teoria juntamente com a prática orienta e norteia o processo de trabalho do professor em sala de aula, reforçando os dizeres de Tancredi (2009), de que é na formação inicial que o futuro professor adquire conhecimentos reflexivos, atrelando teoria e prática, por meio de situações supervisionadas nas escolas como professor-estagiário.

Subcategoria 1.3 - Aprendizagens docentes adquiridas na formação continuada

Nessa subcategoria que se organiza com “retalhos” narrativos costurados com lembranças-referências da formação continuada, analisamos dados relativos às aprendizagens auferidas nos contextos de formação continuada e que dão suporte à docência na educação infantil. A formação continuada viabiliza ao professor, seja em grupo ou individual, a ressignificação de suas aprendizagens, bem como de algumas práticas docentes ou de aspecto dessa prática, inclusive na educação infantil, nosso campo discursivo nesta pesquisa. Implica dizer que essa modalidade de formação propicia ao professor, produzir, adquirir, intercambiar novos conhecimentos, bem como sedimentar os conhecimentos de que já dispõe, favorecendo meios, estratégias e outros caminhos para crescer pessoal e profissionalmente. Outro aspecto que a formação continuada favorece é a questão de ampliar as ações do professor como investigador, enriquecendo sua prática, compreendendo sobre a amplitude e complexidade da formação profissional.

Reforçando, desse modo, que é próprio do professor vivenciar mudanças de conhecimentos, de saberes, de práticas, notadamente como benefício advindo dos processos de formação continuada. Diante dessa compreensão passamos a analisar a narratividade das interlocutoras Adriana, Érica, Noelly, Raione e Eliane, sobre as aprendizagens nesta subcategoria.



[...] nas formações continuadas da SEMEC, formação essa que se dá quinzenalmente, uma formação onde é dado a nós, professores, uma sequência didática e a troca de experiência com outros profissionais da área, onde discutimos e avaliamos as experiências que deram ou não certo [...] com pessoas que muitas vezes passam pelas mesmas dificuldades que as nossas. As formações do IAB (Instituto Alfa e Beto) acontecem mensalmente, essa formação nos prepara para pôr em prática em sala de aula o método fônico, em que as crianças aprendem o fonema (som) de cada letra, há todo um esquema de como trabalhar o livro e cada fonema do alfabeto. Nossas aulas são divididas em blocos, em etapas, há brincadeiras, contação de história, hora de ler... E com base nessa sequência didática elaboramos o nosso plano de aula. Por isso acho que as formações deveriam sempre acontecer, pois enriquece muito a nossa prática pedagógica. (Adriana)

Existiram em outros anos para as professoras do maternal, formação no Centro de Formação de Professores, que permitia a troca de experiências entre professores, além de aprendizagem de metodologia. Para que um professor tenha bons resultados na sua prática é necessário dedicação, estudos, planejamento, avaliação dos resultados e replanejamento. (Érica)

A prefeitura “obriga” a você participar das formações oferecidas por ela. Nada contra as “formadoras”, muitas são de extrema competência. Porém, falta algo, por vezes são até prazerosas, outras são torturantes. [...] muitas coisas eu já conhecia na internet, porque passo o tempo todo pesquisando e muitos materiais que elas trazem, eu já conhecia. É por isso que não tenho motivação. Atualmente, participo da formação do IAB (Instituto Alfa e Beto), programa que serve de modelo para nosso trabalho na sala. (Noelly)

Eu acho que o maior aprendizado que você tem é na sua prática, porque muitas vezes, na própria formação continuada, é colocado para a gente uma coisa, mas eu vou fazer uma adequação de acordo com a realidade da minha turma. Então muitas vezes a gente tem a fundamentação teórica, mas o que conta realmente é a tua prática, você aprende muito na prática do dia a dia. Na sua experiência você adquiri muita coisa, você passa a ter muita bagagem. (Raione)

[...] participo de encontros para a formação continuada mensalmente. É um momento de orientações didáticas, de expor e discutir o planejamento de atividades diversificadas, níveis de escrita em que se encontram as crianças, oficinas e construção de materiais didáticos. É um espaço também de depoimentos das insatisfações, das necessidades, do que deu certo, do que pode melhorar, das dificuldades e superação. [...] este ano a formação saiu um pouco do seu objetivo, que é tornar o trabalho do professor mais completo e organizado, visto que o maternal deixou de merecer a atenção deixando de ter encontros presenciais, o primeiro período passou a ter os encontros que antes eram quinzenais, passaram a ser mensais e o segundo período assumiu um projeto e um programa diferente das demais turmas. Eu considero muito importante que em todas as turmas seja trabalhado o mesmo tema, antes era assim e hoje não é mais. Espero que essas alterações sejam revistas e refeitas de forma que esse espaço permaneça vivo, válido e aberto para todos que fazemos a educação infantil. (Eliane)

Ao analisar e interpretar as narrativas das professoras, observamos que, como é natural, há divergências em suas opiniões com relação à formação continuada. A professora Adriana reconhece a importância da formação que é oferecida pela Secretaria de Educação para a sua prática docente, que a troca de experiência que acontece nessa formação ajuda a nortear o trabalho docente, ampliando o aprender a ser e o aprender a fazer. Nesse momento de formação é preciso que o professor adquira um senso crítico e reflexivo para ressignificar seu processo de trabalho, mostrando novas aprendizagens profissionais com objetivo de ampliar, de aprofundar a qualidade docente. A professora relata ainda que a formação continuada, vinculada ao programa do IAB, entregue um material com qual vai trabalhar o som de cada letra. Mesmo assim, na sua opinião, esse material colabora com o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas com as crianças, oferecendo momentos de brincadeiras, leituras, contação de histórias, enfim, atividades que ajudam na elaboração de um plano de aula mais rico, voltado para sua turma.

A professora Érica declara que o curso de formação continuada oferecido em anos anteriores para os professores do maternal, era importante por que oferece momentos de compartilhamento de experiências. Enfatiza que para um professor ter bons resultados é necessário dedicação, estudos, planejamento, com avaliação dos resultados e, se necessário, com replanejamento. Essa questão precisa ser discutida e refletida nas formações, incluindo conteúdos e ações que colaboram com a constituição de novas aprendizagens docentes. Esse dado indica que o professor de educação infantil precisa ter compromisso consigo mesmo e com seus alunos, aprimorando seus conhecimentos para o exercício de uma prática inovadora.

A professora Noelly, em contrapartida, não está totalmente satisfeita com a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação à qual pertence, afirma que às vezes essa formação é prazerosa e, às vezes, é torturante por não trazer novidades para a sua atuação docente. Diante desta realidade, Imbernón (2010) afirma que é necessário que tenhamos uma nova cultura formadora, que gere novas teorias e novas metodologias de ensino para que o professor se sinta mais estimulado a aprender. Uma outra forma que a interlocutora encontrou para se atualizar foi pela internet.

A professora Raione enfatiza em sua narrativa que o maior aprendizado está na prática, e que o curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de

Educação entrega um plano de aula pronto, mas ela procura adequá-lo a sua realidade de sala de aula. Essas ações e compreensões da interlocutora vão ao encontro com o que Mello e Basso (2002) afirmam, que o fato do professor “[...] poder agir de uma maneira e não de outra, estabelecida por alguém [...] desenvolve na pessoa, a sensação de liberdade e responsabilidade pelos seus atos, tornando-a sujeito da sua própria ação”. Desse modo, dizemos que o fator fundamental para o professor nesse processo é a intencionalidade de perceber as necessidades de seus alunos e também as suas. Diante do exposto, constatamos que esse processo proporciona novas aprendizagens docentes, assim como relata a interlocutora nesse trecho: “[...] você aprende muito na prática do dia a dia”. Calcada nessas bases compreensivas, a interlocutora converge suas intencionalidades para os dizeres de Reali e Reyes (2009) de que é saudável e necessário que o professor lance mão de suas intuições e sabedorias que provêm de seus estudos e de suas práticas cotidianas.

Em seu relato a professora Eliane deixa entrever a importância da formação continuada como momento de orientações didáticas, de exposição e discussão do planejamento de atividades diversificadas, níveis de escrita em que se encontram as crianças, oficinas e construção de materiais didáticos. É o momento, também, de depoimentos das insatisfações, das necessidades, do que deu certo, do que pode melhorar, das dificuldades e necessária superação. Eliane faz uma crítica sobre os encontros presenciais das turmas de maternal que deixaram de existir. Critica, também, a respeito das divisões dos projetos com as turmas de educação infantil, em que cada nível dessa modalidade de ensino trabalha diferentes temas. Comenta que todos os níveis de ensino deveriam trabalhar o mesmo tema e espera alterações nas formações continuada presenciais. Vemos na sua narratividade que não está satisfeita com o andamento de todas as fases ou sessões de formação continuada. Nesse sentido, cabe associar-se ao pensamento de Perrenoud (2000) de que a formação faculta ao professor espaços para compreender e descrever as necessidades e insatisfações que porventura o professor deseje externar, como assim o fez a professora Eliane.

As narrativas empreendidas pelas professoras corroboram com o entendimento de que a formação continuada dos professores da educação infantil é proporcionadora de momentos de reflexão e compartilhamento de experiências vividas em sala de aula, que podem nortear e favorecer o processo de constituição

de suas aprendizagens relativas ao ensinar e cuidar de crianças na educação infantil.

É visível, portanto, o entendimento de que o professor de educação infantil necessita aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem, atualizando-se, aprofundando e enriquecendo seus conhecimentos, adaptando-se ao mundo em constante mudança, adotando o pensamento de Oliveira (2013), de que a formação precisa desenvolver no professor a capacidade de estabelecer com as crianças relações cordiais, acolhedoras, sintonizadas, estimuladoras e balizadoras de limites, posto que diante disso podemos afirmar que as aprendizagens adquiridas com as formações (inicial e continuada) são vitais para o desenvolvimento profissional são fundamentais para fortalecer as ações cotidianas no trabalho docente.

3.2 CATEGORIA 2: Aprendizagens docentes no contexto profissional

A prática docente é vista como um contexto privilegiado de aprendizagem, na medida em que os professores são levados a viverem situações diversas, multifacetadas na dinamicidade do contexto da escola e da sala de aula, no seu dia a dia, por meio da interação com alunos, colegas, e família dos alunos, na resolução de problemas, nas decisões sobre o que fazer e como fazer. O professor na concretização de sua docência na educação infantil é levado a traduzir, adaptar e flexibilizar ideias, informações e sugestões, demonstrando sua competência para melhorar seu ensino e a aprendizagem das crianças.

Quando o professor ingressa na escola, pela primeira vez enfrenta uma realidade diferente da que ele frequentou como aluno e daquela realidade na qual atuou nos estágios supervisionados. A realidade é outra. Estamos em constante construção de novos saberes e de novas aprendizagens. Os alunos são outros, as propostas educacionais são outras, a escola não deixa de ser outra, enfim cada tempo e lugar com suas especificidades. Esse dinamismo da realidade nem sempre vai ao encontro das expectativas do professor iniciante, levando-o a compreender que nem toda a teoria adquirida nos cursos de formação se aplica diretamente na prática, é preciso adequá-la a cada situação e contexto. É preciso compartilhar experiências com os pares, família dos alunos... trocando ideias e ajudando na solução de problemas, que porventura venham a surgir.

Dessa forma compreendemos a importância das aprendizagens docentes no contexto profissional, pois trabalhar com crianças exige que o professor tenha habilidades e competências diversas, que seja polivalente, isto é, domine uma série de conteúdo, que na sua atuação profissional seja capaz de estabelecer caminhos, direções para atender às necessidades infantis. O professor dessa modalidade de ensino está em constante renovação, buscando novas formas de aprendizagens, seja para ele, seja para bem atender a realidade do aluno.

Na análise dos dados da entrevista narrativa e do memorial, foi possível perceber que as professoras vão aprendendo com o exercício de sua prática, com as dificuldades enfrentadas, com a ajuda dos seus pares e com os alunos. Desse modo, seguirão na sequência a categoria e as subcategorias de análise.

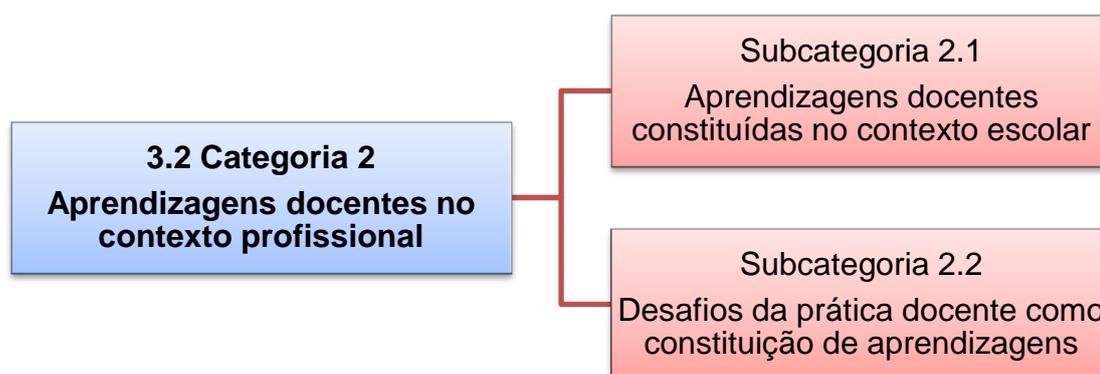


Figura 15 – Categoria 2 e indicadores de análise

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Subcategoria 2.1 Aprendizagens docentes constituídas no contexto escolar

A escola é um lugar onde se constrói conhecimentos, relacionamentos, transformações, crescimento pessoal e profissional, enquanto convívio entre os adultos, os pares e os alunos. O trabalho coletivo ajuda o professor a sair do isolamento, cooperando com a partilha das experiências, dando opiniões e ajudando na elaboração de práticas significativas para o desenvolvimento global da criança. Angotti (2007), a esse respeito comenta que, nos contextos integrados nos quais dialogam com os educadores profissionais e não profissionais, a aprendizagem e o desenvolvimento docente nas instituições de educação infantil são favorecidos.

Nesta subcategoria de análise, as interlocutoras Adriana, Érica, Noelly, Raione e Eliane rememoram suas práticas docentes e evidenciam que as trocas de

experiências, da ajuda e do apoio entre os pares e de todos que estão envolvidos no contexto escolar, foram consideradas uma das formas mais efetiva de aprender a ensinar. Desse modo, de retalho em retalho, recortamos e costuramos estes excertos narrativos voltados para estas questões.



[...] A gente nunca faz nada sozinho, ainda mais em uma escola. A gente tem essa parceria com os outros professores. A gente procura sempre compartilhar a ideia com os colegas, as vezes eles reforçam ainda mais, ajudam (as vezes eles dizem não vai dar certo assim, vamos fazer daquele jeito, eu vou fazer com os meus assim, você faz com os seus assim) porque a gente sabe que a educação infantil é toda uma sequência, o maternal aprende uma coisa, no primeiro período aprende outra e vai passando de uma turma pra outra, então a gente tem que trabalhar em equipe e aí tem essa parceria na CEMEI, tem essa parceria dos professores, onde um tá colaborando com o outro. (Adriana)

[...] Todos os professores têm uma relação de parceria, existe uma troca de experiências nos momentos de planejamento. A gestão da escolar é participativa, busca atender as demandas das professoras quanto a procurar alternativas para superação das dificuldades. (Érica)

[...] A escola é muito boa, tanto que eu já tive chance de sair daqui, mas eu não quis. Aqui todo mundo é muito aberto, [...] mesmo que cada uma tenha uma opinião, mas todos se abrem pra outras informações, pra outras coisas. Então a gente tem essa liberdade de chegar na outra e falar, conversar. [...] Crescemos muito nesta CMEI, às vezes nos perdemos, mas sempre há alguém que nos guia. Temos um papel específico, mas todos temos um objetivo em comum e isso é que nos faz forte. Até o ano passado a minha intimidade maior era com a tia Simone, [...] ela era minha referência porque são 30 anos de prática, tínhamos sempre uma troca de informação, pra mim ela era minha referência, [...] ela realmente tem um trabalho de alfabetização muito bom. [...] eu gosto de ver alguém fazendo, não vou fazer do mesmo jeito porque não sou a mesma pessoa, eu pegava muitas ideias dela e adaptava na minha sala de aula. (Noelly)

[...] Eu tenho uma boa convivência e aprendo muitos com as colegas [...]. A diretora me manda a sequência didática por e-mail, e me repassa muitas informações. Eu procuro me informar lendo livros, vendo internet, assistindo os vídeos aulas, palestras. [...] procuro sempre trabalhar com o lúdico por acreditar que desperta mais atenção e o interesse das crianças. (Raione)

[...] A diretora é muito comprometida, muito dedicada em todos os sentidos, tanto de correr atrás do que a escola precisa quanto dentro da escola pra ajudar os professores, pra unir a equipe, pra colaborar. As minhas colegas de trabalho são muito colaboradoras, a gente tem o momento de planejamento, nesse momento estamos sempre ajudando uma a outra, tanto na questão da sala de aula como fora da sala de aula. Temos o momento de elaborar as tarefas, tem sempre aquela professora que você busca se inspirar porque você vê a pessoa está fazendo um trabalho bacana e que tá tendo resultado, eu mesma tenho humildade suficiente de ir lá questionar. As meninas da cozinha que contribuem também com a gente, que faz com que o lanche chegue direitinho, na hora certa, fazendo com que a gente consiga se programar. Tem também a secretária da escola que nos socorre quando precisamos, a fazer uma arte, imprimir uma coisa legal diferente do jeito que a gente quer, faz tudo muito bonito, então cada um com sua afinidade vai contribuindo uma com a outra. (Eliane)

Diante dos relatos das professoras, evidencia-se a importância do trabalho coletivo na escola. Todas revelam que para um trabalho dar certo é preciso o envolvimento coletivo, a parceria, contribuindo para aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma. A professora Adriana enfatiza que não planeja nada sozinha, tem sempre a parceria dos colegas professores que compartilham ideias para que o trabalho no coletivo seja bem desenvolvido atingindo os objetivos de cada etapa da educação infantil.

A interlocutora Érica narra que todos os professores da escola que ela trabalha têm uma relação de parceria, havendo troca de experiência nos momentos de planejamento, e a gestão da escola é participativa e tenta atender às demandas exigidas nesse processo. A professora Noelly revela que a escola em que trabalha, os professores estão abertos ao diálogo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, planejam em equipe para um objetivo comum, notadamente para o desenvolvimento dos aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais das crianças da que estão inseridas na educação infantil, adequando o planejamento a cada sala de aula, a cada aluno. É evidente também na história contada por ela, sobre a importância da contribuição de uma professora, com mais tempo de experiência, contribuiu no seu trabalho com as crianças, fato que considera uma referência a ser seguida, por desenvolver um ótimo trabalho com os alunos, por revelar a humildade e sabedoria que o professor deve ter e compartilhar.

Raione revela que a boa convivência com as colegas de trabalho ajuda na sua constituição de aprendizagens docentes. Pelo fato de a professora ter assumido turmas em diferentes escolas, a diretora manda a sequência didática por e-mail, além de repassar informações complementares. A interlocutora afirma, ainda, que além dessa troca de experiência com as colegas, aprimora seus conhecimentos lendo livros, pesquisando em internet, assistindo a vídeos-aulas e palestras, trabalhando sempre com o lúdico com as crianças.

Para a interlocutora Érica o trabalho quando desenvolvido coletivamente resulta em uma ação mais significativa. Em sua narrativa cita alguns pontos, pessoas e ações importantes que ajudam o professor no seu processo de ensino-aprendizagem, a exemplo de uma direção comprometida, colaboração das colegas de trabalho, planejamento em equipe, a colaboração das merendeiras da escola na entrega do lanche na hora certa e a contribuição da secretária na organização estética das atividades. Essas múltiplas relações dentro do contexto escolar

contribuem, de uma forma ou de outra, com a prática docente, com a edificação de novas aprendizagens, principalmente do professor.

As narrativas das interlocutoras nos levam a compreender sobre a importância das aprendizagens com os pares, seja na troca de experiências ou por meio da observação, aspecto que se confirma na discussão de Cardoso e Reali (2016) quando realçam que o professor precisa do apoio do outro para desenvolver-se profissionalmente, favorecendo seu crescimento pessoal, assim como seu processo de constituição de aprendizagens docentes.

Favorecendo e realçando as histórias, ao mesmo tempo tão gerais e tão particulares reveladoras da humanidade que nos constitui, igualando-nos e, ao mesmo tempo, diferenciando-nos de nosso jeito de ser e de aprender para atuar na educação infantil.

Subcategoria 2.2 - Desafios da prática docente como constituição de aprendizagens

Nos últimos tempos a sociedade mudou muito, o ensino e seus desafios também mudaram. As mudanças que invadem a escola dizem respeito ao formato de constituição de novos modelos de família, papel do professor, diversidade da sala de aula, dentre outros fatores que afetam a compreensão de aprendizagem e de ensino. A escola precisa caminhar junto com as mudanças que estão ocorrendo, e os professores precisam estar preparados para o desenvolvimento de um ensino que atenda as expectativas da sociedade, para tanto, precisa adquirir novos conhecimentos, habilidades e atitudes, a exemplo do que temos discutido e registrado ao longo desse estudo.

O professor para atuar na educação infantil precisa gostar de criança, ser paciente, prestativo, ter autocontrole e disponibilidade para aceitar e ajudar os outros, mas só isso não é suficiente. Carece saber o conteúdo a ser ensinado e adaptá-lo ao nível de desenvolvimento e da realidade da criança, sempre caminhando junto com as metas que a escola quer alcançar, superando os desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem. No enfrentamento dos desafios o professor assimila novas aprendizagens como intuito de aprimorar seus conhecimentos.

Nos relatos que seguem, as interlocutoras revelam aspectos significativos da prática docente, considerando-a uma realidade complexa desencadeada por desafios do dia a dia na sala de aula, também por vitórias que envolvem seu contexto, constituindo, conseqüentemente, novas aprendizagens docentes. Porque como está dito em Freire (1996), assumir o ensinar é assumir a compreensão de que implicar-se com a educação, infantil inclusive, é uma forma de intervenção no mundo. No mundo da família, da escola, da criança, enfim, do aparato teórico-metodológico que se fez necessário nessa intervenção.



[...] A parte mais difícil da educação infantil são os pais, falta muita colaboração dos pais, claro que tem pais que são super presentes na educação dos filhos, a gente conhece pelo jeito que a criança se veste, como eles trazem o material, pelo jeito que a criança traz a sua tarefa. Sabemos que tem aqueles pais que não olham, não cuidam, a criança vem suja, a criança vem do jeito que dormiu com roupa suja do dia anterior, cabelo sem pentear. Isso tudo poderia ser um fator negativo pra gente se desmotivar, mas a gente pensa na situação daquela criança. [...] a gente quer cuidar mais ainda, porque vemos que aquela criança está precisando um pouco do que não tem em casa. Esse ano estamos procurando fazer mais a parceria família-escola trazendo mais os pais para vivência dentro da escola. Fizemos agora na semana do livro, o leitor de fora, que era um pai que lia a história pra seu filho e para os outros coleguinhas, foi muito bom a prática, as crianças gostaram de ver sua mãe ou pai lendo uma história para os coleguinhas deles. Fizemos também um passeio ecológico, em que as mães tiveram aula junto com as crianças, uma aula passeio. Estamos sempre procurando trazer a família pra enriquecer mais ainda o que estamos reforçando em sala de aula. Nosso trabalho depende muito de material e temos que recorrer a sucata, comprar materiais com dinheiro do próprio bolso [...]. Como a gente quer dar uma aula diferente a gente tende a tirar mesmo, procurar outros recursos fora pedir as vezes ajuda aos parentes. Tudo isso pra trazer uma aula mais lúdica, diferente, pra que eles possam aprender, vivenciar coisas diferentes. Para tentar amenizar os problemas da falta de higiene, procuro dar aulas sobre higiene bucal, higiene do corpo, [...] pedindo que lave as mãos antes da alimentação, que escove os dentinhos, temos visita quinzenalmente, as vezes semanalmente, de dentista que vão pra fazer essa prática da higiene bucal. Quando tem a questão do piolho, pela falta de higiene, fazemos a campanha sobre o piolho, falando sobre o que o piolho causa e tudo. (Adriana)

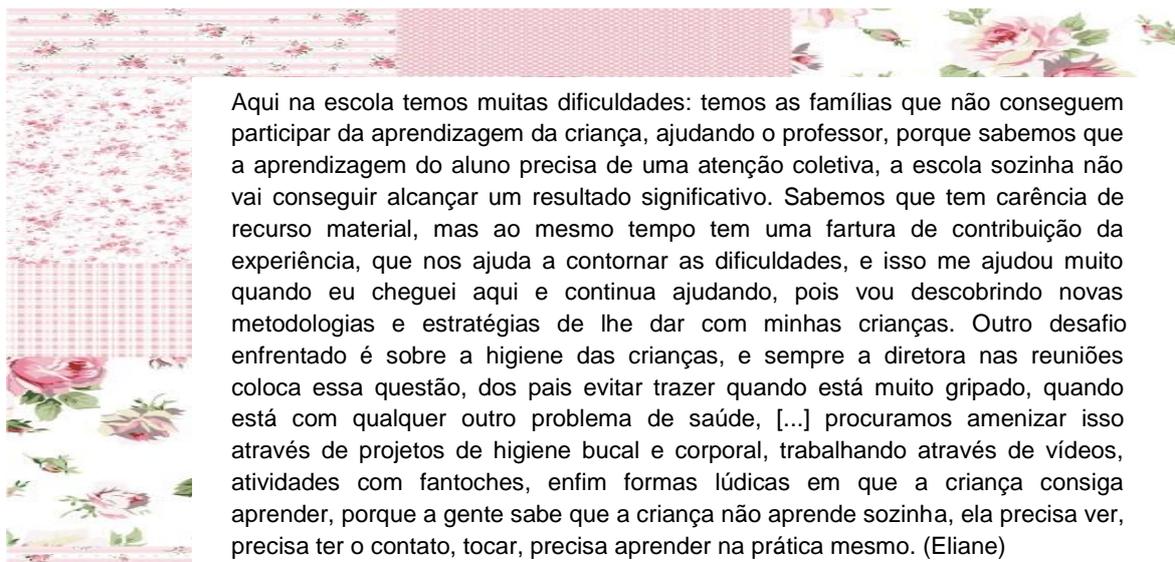
As principais dificuldades que eu enfrento é com relação ao acompanhamento da família com relação a criança porque o professor sozinho não tem condição de dar um apoio suficiente pra que o aluno cresça, a família é a base é onde a criança passa a maior parte do tempo. Para incentivar os pais a participarem da educação dos filhos fazemos reuniões, para explicar a situação em que se encontra a criança, mostrando que a gente precisa do apoio deles. [...] . São muitas crianças pra duas professoras, eu tenho 26 crianças pela manhã, sendo que 3 são crianças com necessidades especiais, tendo muitas dificuldades com relação a isso. A prefeitura recebe todas essas crianças com necessidades especiais, mas, ela não te dar o apoio suficiente pra que essas crianças sejam inseridas no processo, não tem formação para o professor nessa área. [...] Para contornar essa situação eu busco preparar aulas que leve ao universo da criança. A criança aprende brincando, aprende se divertindo, mas tem situações que realmente é complicado [...] principalmente com relação as crianças especiais, mas meu intuito é de sempre estar melhorando meu trabalho em sala



de aula, de estar trabalhando a aprendizagem com o lúdico, utilizando materiais concretos, fazendo uma rotina através de um planejamento prévio. Pra conhecer mais sobre o universo das crianças especiais eu faço pesquisa na internet. Quanto mais vivencia a realidade, mais a gente vai aprendendo a lida com certas situações, eu hoje sou uma professora diferente de quando eu iniciei aqui na escola, de quando eu me formei. Então cada experiência que vou tendo com as crianças, com o comportamento, com as dificuldades, você vai adquirindo novos conhecimentos, novos aprendizados. Cada vez mais aprendemos como lidar com certas situações. (Érica)

O maior desafio é com relação ao acompanhamento dos pais, pelo ao menos em casa, sentar com a criança pra estudar, se eles fossem mais presentes, seria muito melhor. A gente teve uma turma que os pais eram presentes no acompanhamento dos filhos e o resultado foi de basicamente 90% da turma com aproveitamento [...]. Com relação ao material pedagógico a gente não pode está reclamando tanto, comparando a outras escolas, claro que a gente queria outros materiais, mas não adianta eu te dar um carro de fórmula um se você não consegue pilotar nem um fusca. [...]. Na sala tem criança especial autista, como eles tem problema de concentração qualquer explosão da criança a turma para pra olhar [...] um dia enquanto essa criança saiu eu fui explicar pra eles, que eles não poderiam ficar rindo, porque era triste e porque era uma falta de respeito. Primeiro você tenta fazer as crianças terem empatia com ele, saber que o trabalho tem que ser diferenciado. Às vezes eu paro pra brincar com ele, mas se toda vez eu parar vou atrasar conteúdo. [...] Mas aí eu fico preocupada com a parte da aprendizagem, porque ficar muito tempo ali tentando acalmar. Como solucionar? Você tem que se adaptar e tentar fazer o que há de melhor. (Noelly)

Minha relação com os pais é uma relação também muito boa, nunca tive problemas com eles, mas percebo e vejo a falta de acompanhamento das atividades dos alunos, não sei mas pode ser pela desestrutura familiar, vulnerabilidade social, a gente vê muito isso nas escolas daqui. A gente manda a atividade pra casa e volta do mesmo jeito e esse é o maior desafio que a gente tem como professor. Para tentar contornar essa situação fazemos reuniões chamando os pais para conversar. Mas percebo que ainda falta muito. Temos também outros desafios, turmas lotadas, as vezes com crianças especiais e sem professores auxiliares, isso dificulta o nosso trabalho porque as crianças são muito pequenas que ainda não tem noção de raciocínio, de concentração e aí o professor tem que fazer jogo de cintura pra poder dar conta de tudo. O professor tem que ser realmente didático, trabalhando sempre com o lúdico. Se o professor não for dinâmico, ativo, ele não consegue trazer a atenção das crianças, ele não consegue fazer com que as crianças fiquem concentradas pra aprender. Separo muito os meninos por habilidades. Os alunos que eu percebo que já conhecem a primeira letrinha eu os coloco um pertinho do outro, que isso facilita para o professor. Quando eu vou fazer uma atividade para eles eu faço uma atividade em que eles pelo ao menos fazem um rabiscado sozinho. Já aqueles que não conseguem nem pegar no lápis, eu já coloco ali perto de mim e faço um grupinho. Então ficam dois grupinhos, os mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos. Os mais desenvolvidos eles já ajudam um ao outro e os outros eu ajudo mais e faço uma outra atividade para estar orientando de perto. Eu acho que o maior aprendizado que você tem é na sua prática, porque muitas vezes, na própria formação continuada, é colocado para a gente uma coisa, mas eu vou fazer uma adequação de acordo com a realidade da minha turma. (Raione)



No relato da professora Adriana vemos que um dos desafios com que se depara diz respeito a não participação dos pais na educação dos filhos. Se estes não acompanham os filhos, de acordo com a professora, as dificuldades repercutem na falta de higiene pessoal e na organização dos materiais escolares. Quanto à interlocutora, esta afirma que “[...] isso tudo poderia ser um fator negativo pra gente se desmotivar, mas a gente pensa na situação daquela criança [...]”, o que nos leva a confirmar que o professor da educação infantil precisa ter uma prática mais humanizada, a dimensão do cuidado é importante na educação infantil. É interessante destacarmos que são elaborados projetos com intuito de trazer a família dos alunos para o contexto escolar e trabalhar questões relevantes do dia a dia. Essa parceria família-escola é necessária, os pais foram conhecendo o universo da educação infantil e participando do processo escolar de seus filhos.

O educar e o cuidar estão ligados ao desenvolvimento da criança. Esse entendimento tem sintonia com Didonet (2001) que reconhece que a família e a escola devem andar juntos, na complexa tarefa de construção da personalidade da criança. Outro desafio aponta para a falta de material para trabalhar com as crianças, para contornar essa situação a professora Adriana trabalha com sucatas, às vezes compra o material com o próprio dinheiro, pede ajuda, com a finalidade de angariar recursos para tornar suas aulas mais lúdicas. Esse trabalho desenvolvido pela professora junto às crianças, corroborando esse entendimento de Ayres (2012) no qual afirma que a transmissão de conteúdos na educação infantil não deve ser

feita apenas oralmente com as crianças, descobrindo dados novos e interiorizando suas experiências renovadas.

A interlocutora Érica relata que enfrenta algumas dificuldades na educação infantil: falta de acompanhamento da família, falta de formação adequada aos professores para trabalhar as crianças com necessidades especiais, grande número de alunos em uma sala de aula. A importância dos pais na escolarização do filho é primordial, levando em consideração que o professor sozinho não tem condições de dar um apoio suficiente para que o aluno se desenvolva integralmente. Diante desse contexto, a interlocutora enfatiza o trabalho com crianças com necessidades especiais, em que não tem apoio da prefeitura para fornecer cursos para sua qualificação direcionada a esse público infantil. Para contornar esses desafios da profissão Érica, prepara aulas mais dinâmicas, com rotinas realizadas, envolvendo planejamento prévio, fazendo pesquisas na internet e utilizando materiais concretos. A interlocutora reconhece que constrói novas aprendizagens com as experiências do dia a dia.

A professora Noelly aponta suas principais inquietações em relação ao seu trabalho como a falta de acompanhamento dos pais no que concerne à escola; à dificuldade de trabalhar com crianças com necessidade especiais; à falta formação que prepare os professores a construir estratégias mais dinâmica relevantes para o exercício profissional na educação infantil. Diante da fala da interlocutora, percebemos sua preocupação em tentar encontrar soluções para amenizar as situações enfrentadas com o seu aluno com necessidades especiais.

A professora Raione enfatiza que a falta de acompanhamento dos pais no desenvolvimento escolar de seus filhos é um dos grandes desafios que tenta contornar chamando-os para reuniões, conversando individualmente no final das aulas. Reconhece, entretanto, que ainda falta muito para conscientizar a família em torno da importância da educação na vida dos filhos. Turmas lotadas representam outro desafio: crianças com necessidades especiais e sem professora auxiliar para dar um apoio. Defende que o trabalho com o lúdico é a melhor forma de trabalhar com as crianças, ela usa de estratégias para contemplar a todos o conteúdo trabalhado nessa modalidade de ensino. Quando a professora Raione nos fala que “[...] Se o professor não for dinâmico, ativo, ele não consegue trazer a atenção das crianças, ele não consegue fazer com que as crianças fiquem concentradas pra aprender”, remetemo-nos ao que nos dizem Mello e Basso (2002), que o trabalho do

professor precisa estar envolvido pela intencionalidade, pois dessa forma pode perceber as necessidades dos seus alunos e também visualizar suas necessidades, tendo como conseqüências a construção de estratégias que levem ao desenvolvimento das crianças inseridas nesse contexto.

As dificuldades relacionadas pela professora Eliane convergem com os relatos de professoras que assim as relacionam: o não envolvimento da família no processo de educação e de cuidado de suas crianças, a carência de materiais. São problemas que a interlocutora tenta sanar fazendo reuniões com os pais, desenvolvendo estratégias através do apoio das colegas de trabalho, atividades diferenciadas, projetos com vídeos, fantoches para que a criança aprenda de forma lúdica e participativa, tendo contato com outras crianças e com o professor. No conjunto, a professora Eliane elenca as dificuldades (ou os desafios) mais evidentes da escola que, de certa forma, não refletem somente aqueles relativos à aprendizagem das crianças, mas, por extensão, são situações desafiadoras para os professores, comprometendo seu fazer e aprendizagens docentes.

As análises desses fragmentos narrativos revelam que a constituição das aprendizagens docentes se processa também por intermédio das professoras em superar as dificuldades que surgem no dia a dia de sala de aula, por meio de iniciativas próprias desenvolver um trabalho que amenize essas situações difíceis. As narradoras, assim, reconhecem a importância de uma boa formação, que leve à reflexão fortalecendo o exercício da prática docente. Com o tempo o professor adquire mais experiência e conseqüentemente mais conhecimentos, assim nos revela a professora Érica “[...] então cada experiência que vou tendo com as crianças, com o comportamento, com as dificuldades, você vai adquirindo novos conhecimentos, novos aprendizados”, aspecto que se explica e se reforça em Tancredi (2009) ao lembrar sobre a representatividade do tempo das teorias que o professor vai estudando, associados ao apoio de seus pares, são situações ou meios que colaboram com os professores, com a escola, no sentido de reverterem os desafios do dia a dia da sala de aula, tendo em vista, como reforça a autora, a experiência proporciona novas aprendizagens, com ajuda dos pares e das teorias adquiridas ao longo da vida, atreladas à intencionalidade do professor em questionar, refletir, aprender, compreendendo e ajustando essas situações presentes no contexto da sala de aula.

Na configuração do percurso pedagógico do professor, surgem as reais necessidades de transformação da prática docente, pois, de acordo com os relatos das professoras, o espaço da sala de aula constitui-se de desafios, aprendizagens permanentes, reflexões que estimulam o processo de transformação da ação de aprender a ser e aprender a fazer a docência. Diante dessa complexidade da prática, o professor com o tempo e com sua experiência, adquire mais confiança para desenvolver seu trabalho, incluindo os desafios, que não vão deixar de existir, mas poderão ser mais facilmente superados via ampliação de aprendizagens acumuladas de diferentes fontes, advindas dos estudos, da experiência, do aluno, da família, da prática docente, dos pares, na formação inicial e continuada.

Encerrando nosso olhar analítico em torno da presente subcategoria, voltamos para analisar, interpretar e considerar sobre o conjunto de dados que integra o eixo categorial 3 e suas decorrentes subcategorias, denominado “Contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil”, envolvendo Aprendizagens docentes constituídas em contextos não formais e Aprendizagens docentes constituídas em contextos formais.

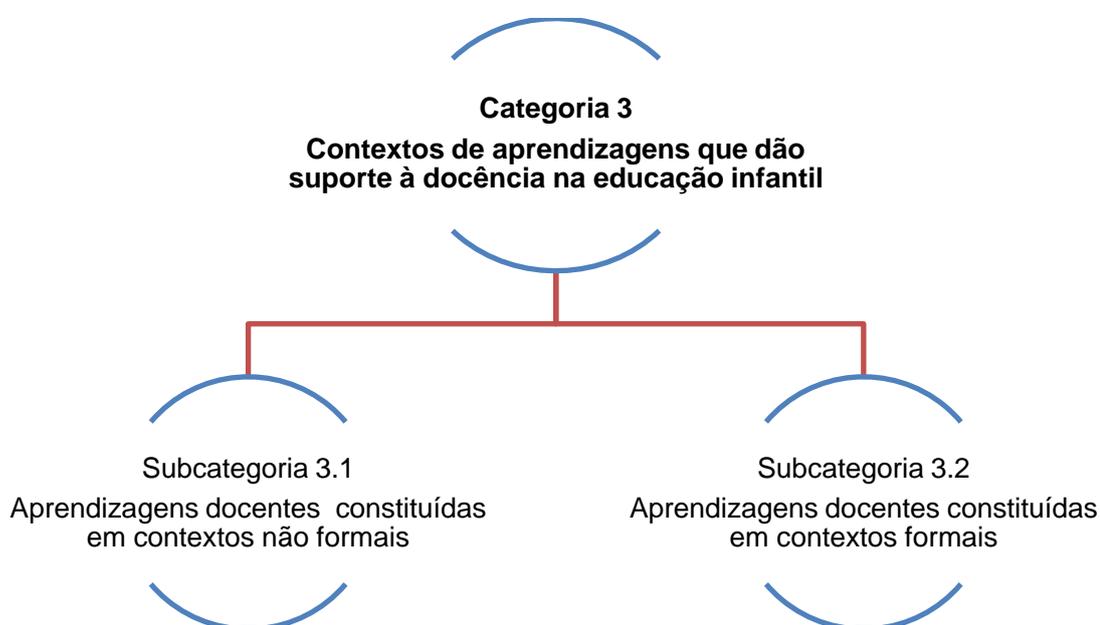


Figura 16 – Categoria 3 e indicadores de análise

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

3.3 CATEGORIA 3 Contextos de aprendizagens que dão suporte à docência na educação infantil

Muito tem sido produzido e discutido em torno da formação e das aprendizagens de professores, sejam aquelas constituídas em contextos formais ou informais, neste caso, referimo-nos àquelas que dão suporte à docência na educação infantil, que dão suporte ao professor na continuidade de suas ações formativas, no sentido de assegurar ou dar apoio a sua competência intelectual e técnica para que ativamente exerça sua capacidade de regular, inovar e trabalhar nas demandas requeridas pela educação infantil, na consideração de que “aprendizagens” diz respeito a um construto, a uma complexidade de processos nos quais as pessoas vão adquirindo saberes, experiências para produzir as mudanças qualitativas e quantitativas no ensino, no meio social mais amplo.

Nesta categoria realçamos os contextos de aprendizagens que dão suporte, que auxiliam, que dão apoio à prática docente do professor, visto que é um processo complexo que exige uma diversidade de aprendizagens de caráter formal e informal, adquiridas pelas experiências ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Entendemos, portanto, que os contextos de aprendizagens docentes são diversos, de acordo com Tancredi (2009), Tebet, Martins e Rittmeister (2013), Pacheco e Flores (1999) e que podem ser classificados como formais e não formais.

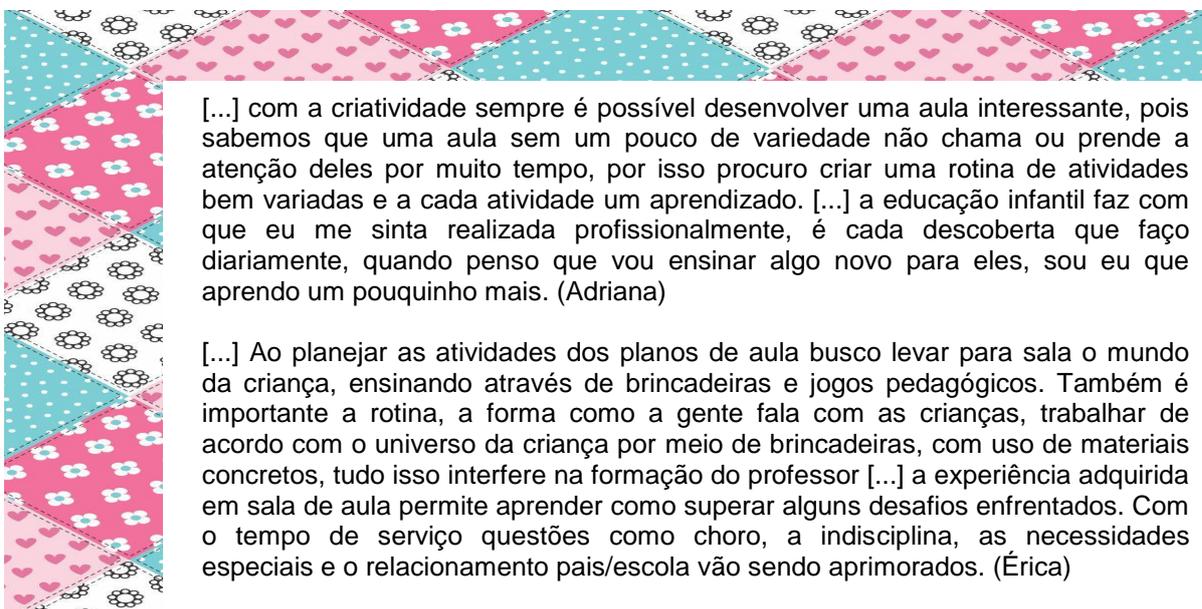
Tebet, Martins e Rittmeister (2013) realçam que as aprendizagens formais são constituídas por intermédio dos processos de formação inicial, continuada e em serviço e que as aprendizagens não formais são adquiridas, construídas na prática, com os pares, com as crianças e em outros contextos vivenciais cotidianos. Diante desse entendimento, empreendemos a análise sobre duas subcategorias: “Aprendizagens docentes constituídas em contextos não formais” e “Aprendizagens docentes constituídas em contextos formais”.

Subcategoria 3.1 Aprendizagens docentes constituídas em contextos não formais

Nesta subcategoria de análise, as professoras trazem retalhos narrativos que levam à reflexão sobre a prática docente, analisando as atividades desenvolvidas com as crianças, as dificuldades com que se deparam no exercício docente profissional, principalmente na educação infantil. Assim, vimos que o professor

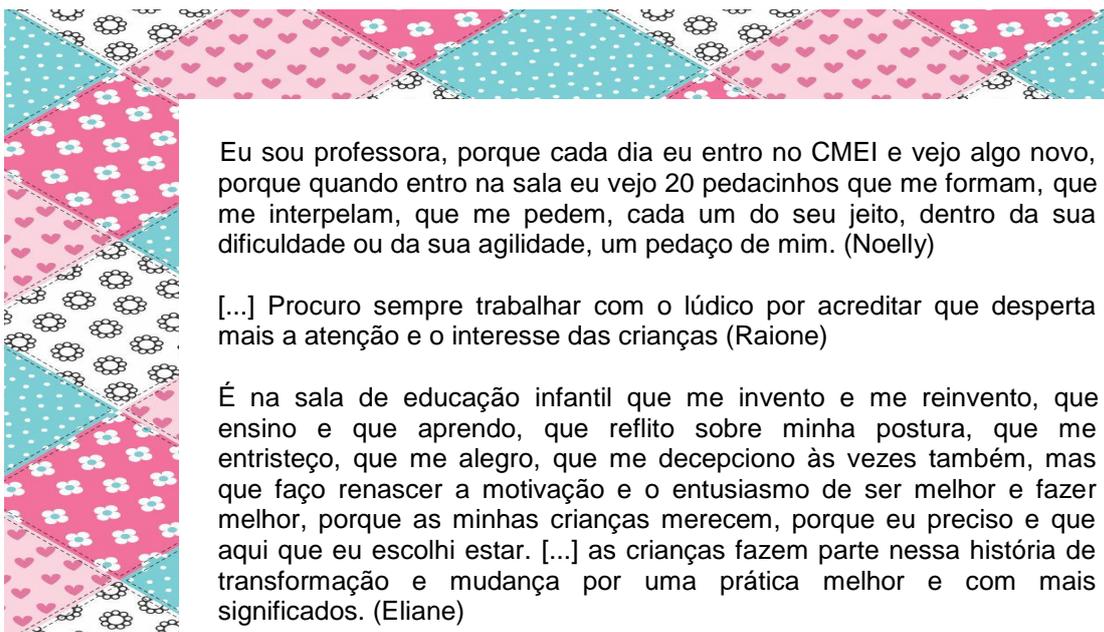
aprende com a prática adequando seus conhecimentos a cada sala de aula, a cada aluno, a cada situação desafiadora, pondo em prática seus saberes, sua reflexão crítica e suas experiências de vida e formação. De acordo com Tancredi (2009), O professor aprende muito com a reflexão que faz sobre si acerca dos alunos, dos conhecimentos, das práticas, dos valores, dos objetivos educacionais, da proposta da escola, num intenso movimento reflexivo de buscar a compreensão, a solução, a renovação, aspectos que só se consubstanciam pelas aprendizagens, competências, que o professor vai consolidando ao longo da vida, seja em estudos formais ou não formais.

Nesse sentido, compreendemos que um dos contextos de aprendizagem docente enfatizado pelas interlocutoras que dão suporte à docência é a sala de aula, em que as professoras desenvolvem seu trabalho com alunos, visando sempre o desenvolvimento global da criança, é, na verdade, a própria sala de aula, onde a criança precisa vivenciar, descobrir coisas novas e interiorizar suas experiências, exigindo, em contrapartida, que o professor, em primeiro lugar, conheça o aluno, pois como nos diz Ayres (2012, p. 161): “[...] é importante refletir sobre quem é essa criança inserida na faixa etária correspondente à educação infantil, quais são as suas necessidades e como se processa o seu desenvolvimento”. Desse modo, diante dessa reflexividade, o professor terá subsídios para elaborar planos e tarefas de aula mais eficientes no sentido de propiciarem resultados satisfatórios. Nesse sentido, as interlocutoras narram acerca de aprendizagens docentes constituídas no contexto da sala de aula:



[...] com a criatividade sempre é possível desenvolver uma aula interessante, pois sabemos que uma aula sem um pouco de variedade não chama ou prende a atenção deles por muito tempo, por isso procuro criar uma rotina de atividades bem variadas e a cada atividade um aprendizado. [...] a educação infantil faz com que eu me sinta realizada profissionalmente, é cada descoberta que faço diariamente, quando penso que vou ensinar algo novo para eles, sou eu que aprendo um pouquinho mais. (Adriana)

[...] Ao planejar as atividades dos planos de aula busco levar para sala o mundo da criança, ensinando através de brincadeiras e jogos pedagógicos. Também é importante a rotina, a forma como a gente fala com as crianças, trabalhar de acordo com o universo da criança por meio de brincadeiras, com uso de materiais concretos, tudo isso interfere na formação do professor [...] a experiência adquirida em sala de aula permite aprender a superar alguns desafios enfrentados. Com o tempo de serviço questões como choro, a indisciplina, as necessidades especiais e o relacionamento pais/escola vão sendo aprimorados. (Érica)



Eu sou professora, porque cada dia eu entro no CMEI e vejo algo novo, porque quando entro na sala eu vejo 20 pedacinhos que me formam, que me interpelam, que me pedem, cada um do seu jeito, dentro da sua dificuldade ou da sua agilidade, um pedaço de mim. (Noelly)

[...] Procuo sempre trabalhar com o lúdico por acreditar que desperta mais a atenção e o interesse das crianças (Raione)

É na sala de educação infantil que me invento e me reinvento, que ensino e que aprendo, que reflito sobre minha postura, que me entristeço, que me alegro, que me decepção às vezes também, mas que faço renascer a motivação e o entusiasmo de ser melhor e fazer melhor, porque as minhas crianças merecem, porque eu preciso e que aqui que eu escolhi estar. [...] as crianças fazem parte nessa história de transformação e mudança por uma prática melhor e com mais significados. (Eliane)

Ao proceder a análise sobre os relatos das interlocutoras, inferimos que o espaço da sala de aula, a prática docente, são terrenos marcados e demarcados por um expressivo e diversificado volume de aprendizagens. A esse respeito, a professora Adriana menciona que aprende na execução das atividades em sala de aula e aprende com os alunos. Ressalta ainda que é por meio de uma rotina variada de atividades que os alunos se mostram mais atentos e interessados com a aula e com o trabalho desenvolvido. Oliveira (2014) enfatiza que a rotina na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e o desenvolvimento integral da criança, pois todos têm tempo de aprender, conviver, de falar, escutar, brincar, de ser, realçando sobre criatividade, sobre ensinar algo novo para as crianças.

A interlocutora Érica registra que trabalhar de maneira diversificada e lúdica com seus alunos ajuda na sua formação e na ampliação de sua experiência, no aprender a lidar com os desafios em sala de aula, como: choro, indisciplina, necessidades especiais e relacionamento pais/escola. Para vencer esses desafios, põe em sua prática suas aprendizagens professorais em forma de planos contendo atividades variadas, ensinar brincando com jogos, adequar atividades de acordo com o universo infantil, empregando materiais concretos.

A interlocutora Noelly realça o quanto ela aprende com seus alunos, aprende com os questionamentos e com as dificuldades e com as soluções também. No

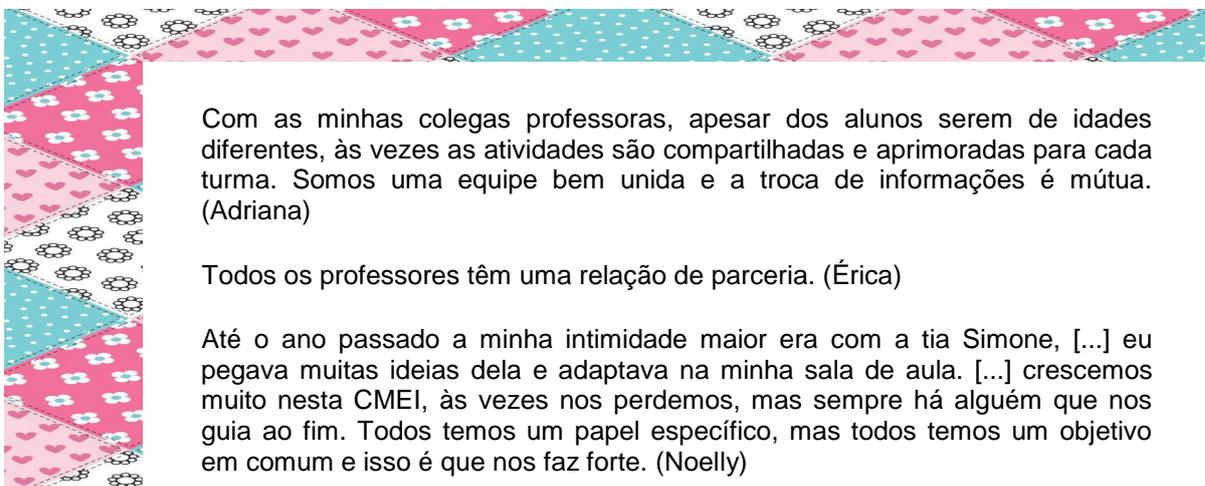
contexto de sua sala de aula, Noelly revela, em sua narrativa, que ao deparar-se “com aqueles 20 pedacinhos” (as crianças), compreendendo que todos lhe representam. Vemos em suas palavras, gestos e ações, o sentido de humanidade, acolhimento, do caminhar junto com a criança, fazendo uma menção a Paulo Freire (1996) que é preciso ensinar a caminhar, fazer o caminho, caminhando...

A interlocutora Raione planeja atividades lúdicas, dinâmicas por despertarem mais interesse em seus alunos, aspecto que se confirma com o pensamento de Ayres (2012) de que jogos e brincadeiras promovem fantasias, imaginação, em que a criança brinca e se relaciona consigo mesma e com o mundo que a cerca. O lúdico promove estímulos que ajudam a criança a se desenvolver de forma bem mais harmoniosa.

A professora Eliane enfatiza que o contexto da sala de aula de educação infantil é o local em que ela reflete e aprende sobre a postura de ser professor, reconhecendo que as crianças é que transformam sua prática para melhor.

Percebemos, na condição analítica desse conjunto de narrativas, a sintonia nas falas das interlocutoras. Evidenciando que a prática docente proporciona oportunidades de aprender, construir, descobrir formas de trabalhar com seus alunos. É como refere Oliveira (2014): o professor que planeja e adapta as atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano, potencializa as interações, proporcionando constante renovação para si e para seus alunos.

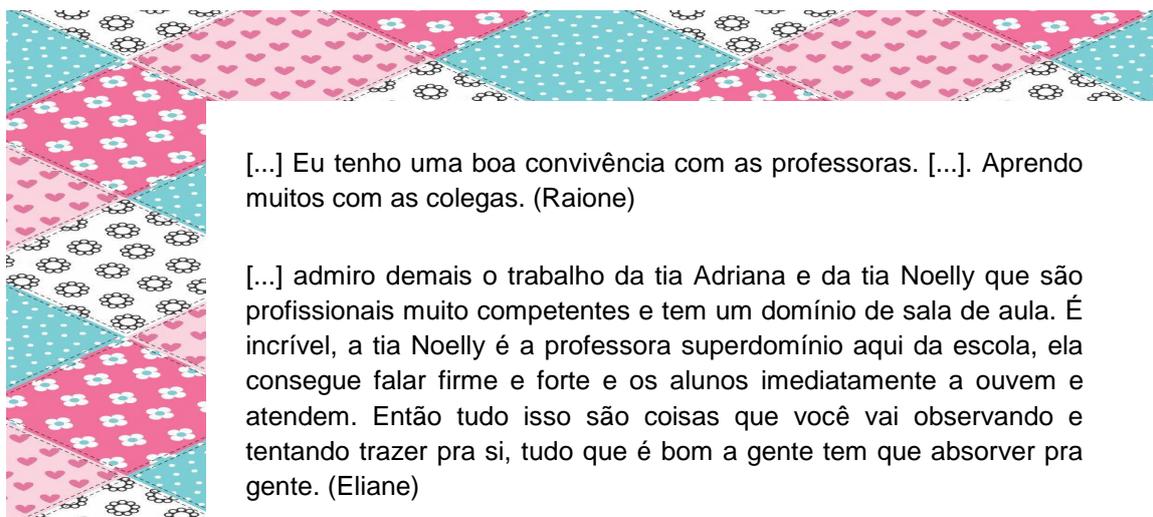
Um outro contexto que dá suporte à aprendizagem docente é a troca de experiência entre os pares, e pela observação dos trabalhos dos colegas. Vejamos o que narram as interlocutoras sobre essa realidade:



Com as minhas colegas professoras, apesar dos alunos serem de idades diferentes, às vezes as atividades são compartilhadas e aprimoradas para cada turma. Somos uma equipe bem unida e a troca de informações é mútua. (Adriana)

Todos os professores têm uma relação de parceria. (Érica)

Até o ano passado a minha intimidade maior era com a tia Simone, [...] eu pegava muitas ideias dela e adaptava na minha sala de aula. [...] crescemos muito nesta CMEI, às vezes nos perdemos, mas sempre há alguém que nos guia ao fim. Todos temos um papel específico, mas todos temos um objetivo em comum e isso é que nos faz forte. (Noelly)



[...] Eu tenho uma boa convivência com as professoras. [...]. Aprendo muitos com as colegas. (Raione)

[...] admiro demais o trabalho da tia Adriana e da tia Noelly que são profissionais muito competentes e tem um domínio de sala de aula. É incrível, a tia Noelly é a professora superdomínio aqui da escola, ela consegue falar firme e forte e os alunos imediatamente a ouvem e atendem. Então tudo isso são coisas que você vai observando e tentando trazer pra si, tudo que é bom a gente tem que absorver pra gente. (Eliane)

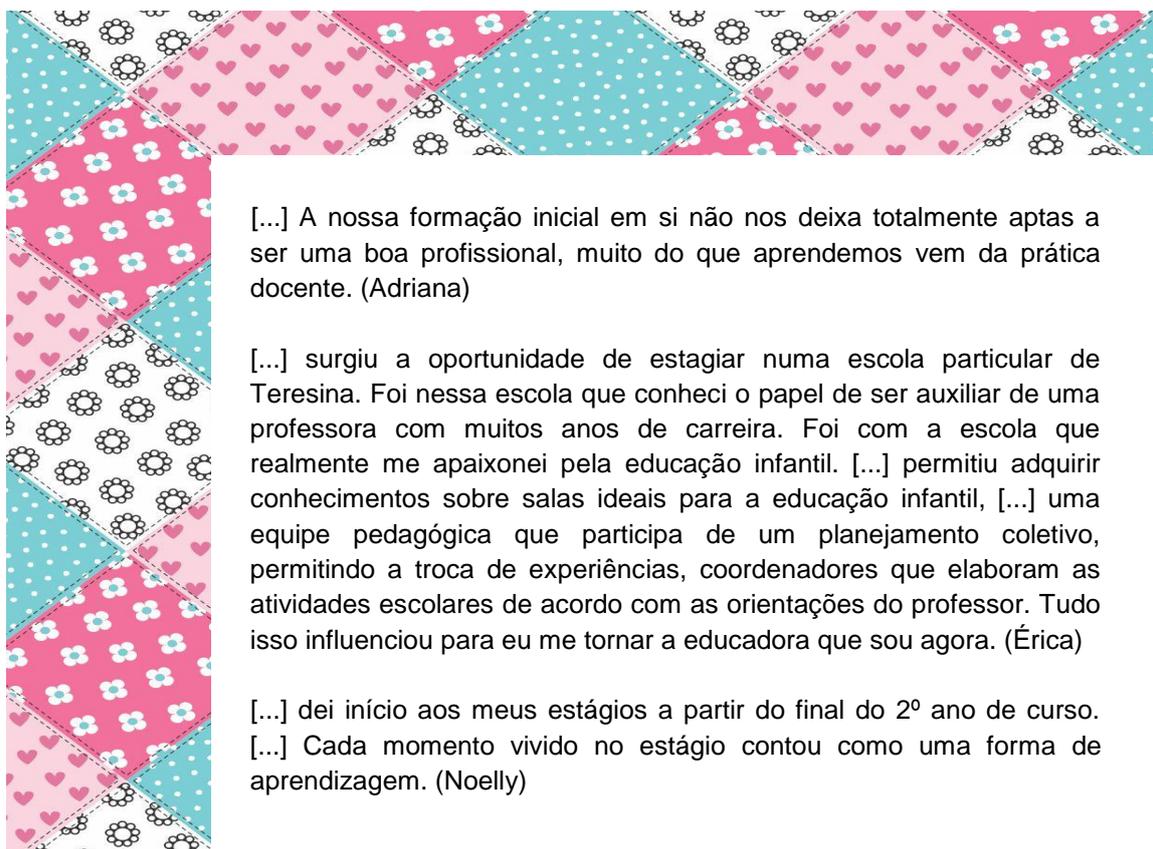
Diante das narrativas as interlocutoras percebem que a troca de experiências e de saberes entre elas ajuda na aquisição de novas aprendizagens para o desenvolvimento do trabalho docente. O relato da professora Adriana trata sobre a importância da união, favorecida por essa troca de experiência, do favorecimento do compromisso dos professores. A interlocutora Érica enfatiza a importância da parceria, enquanto a professora Noelly refere-se, também, a essa parceria de forma mais isolada com a “tia Simone” sobre a qual demonstra/reconhece sentimentos de acolhimento e de partilha de ideias, de guia orientadora, referindo às ações práticas e pedagógicas da colega de trabalho, colocando em realce que a parceria entre as professoras é que fortalece o trabalho em equipe. A interlocutora Raione, de modo semelhante às demais interlocutoras, menciona a boa convivência com as colegas e que aprende muito com essa união. A professora Eliane menciona a admiração que tem pelos trabalhos desenvolvidos pelas colegas de profissão, incluindo que aprende observando a prática desses profissionais, suas competências e domínio de sala de aula.

Os professores envolvidos na pesquisa consideram a troca de experiências e saberes entre os pares um viés significativo na constituição das aprendizagens docentes, a exemplo do que Tancredi (2009) ressalta que os pares são parceiros importantes no fortalecimento de nossas aprendizagens docentes, pois a troca de experiência ajuda o outro a analisar de forma crítica o que pode ou não ser importante inserir na prática de sala de aula.

Subcategoria 3.2 Aprendizagens docentes constituídas em contextos formais

A literatura pertinente nos diz que o primeiro contexto de aprendizagem formal é a formação inicial, na qual o aluno/futuro professor assimila os conhecimentos pedagógicos, começa a estabelecer sua base de conhecimentos específicos para realizar suas práticas de ensino. É nesse momento que futuro professor produz aprendizagens pautadas em processos de reflexão favorecendo a construção do aprender a ser e do aprender a fazer. Evidencia-se que aprendizagens docentes formais se articulam a um espaço contextual legalmente constituído para a ocorrência formativa do professorado. Entretanto, não supõe somente o espaço, também as ações e as propostas curriculares, de modo que nas lembranças referenciadas pelas interlocutoras sobressaem a universidade, a formação inicial e os estágios supervisionados, sem necessariamente, deixar de reconhecer outras fontes/contextos formais de aprendizagens.

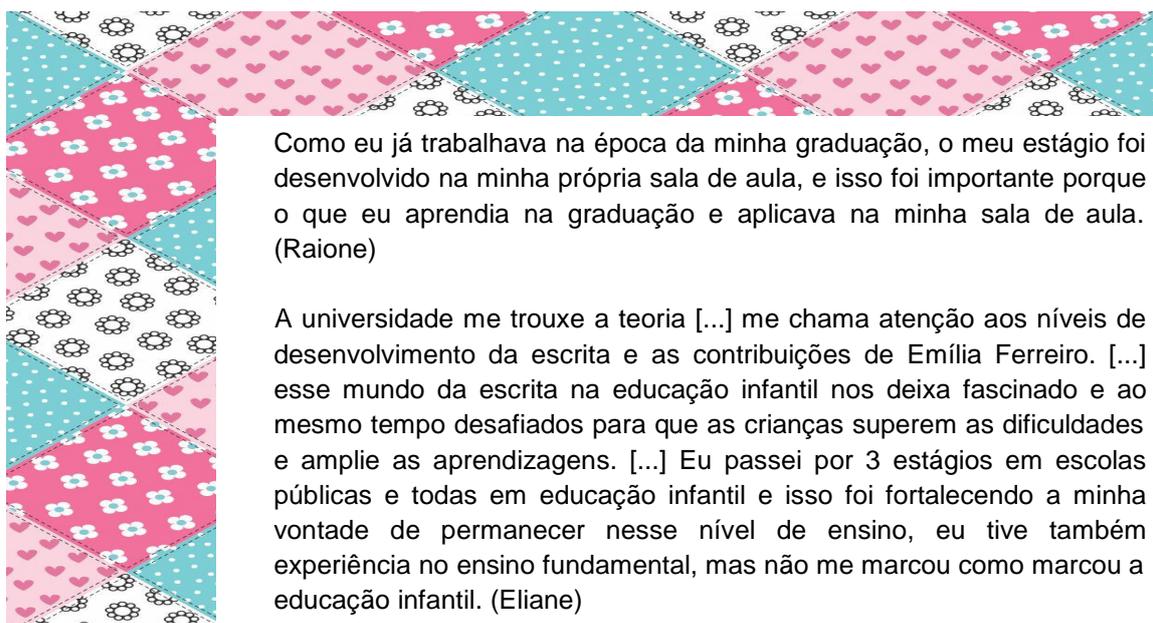
Por conseguinte, os dados das entrevistas narrativas e dos memoriais deixam evidentes que as interlocutoras constituem suas aprendizagens para ser professora de educação infantil com as teorias e os estágios desenvolvidos durante o curso de formação inicial, aspectos que ficam evidentes nos relatos mencionados a seguir.



[...] A nossa formação inicial em si não nos deixa totalmente aptas a ser uma boa profissional, muito do que aprendemos vem da prática docente. (Adriana)

[...] surgiu a oportunidade de estagiar numa escola particular de Teresina. Foi nessa escola que conheci o papel de ser auxiliar de uma professora com muitos anos de carreira. Foi com a escola que realmente me apaixonei pela educação infantil. [...] permitiu adquirir conhecimentos sobre salas ideais para a educação infantil, [...] uma equipe pedagógica que participa de um planejamento coletivo, permitindo a troca de experiências, coordenadores que elaboram as atividades escolares de acordo com as orientações do professor. Tudo isso influenciou para eu me tornar a educadora que sou agora. (Érica)

[...] dei início aos meus estágios a partir do final do 2º ano de curso. [...] Cada momento vivido no estágio contou como uma forma de aprendizagem. (Noelly)



Como eu já trabalhava na época da minha graduação, o meu estágio foi desenvolvido na minha própria sala de aula, e isso foi importante porque o que eu aprendia na graduação e aplicava na minha sala de aula. (Raione)

A universidade me trouxe a teoria [...] me chama atenção aos níveis de desenvolvimento da escrita e as contribuições de Emília Ferreiro. [...] esse mundo da escrita na educação infantil nos deixa fascinado e ao mesmo tempo desafiados para que as crianças superem as dificuldades e amplie as aprendizagens. [...] Eu passei por 3 estágios em escolas públicas e todas em educação infantil e isso foi fortalecendo a minha vontade de permanecer nesse nível de ensino, eu tive também experiência no ensino fundamental, mas não me marcou como marcou a educação infantil. (Eliane)

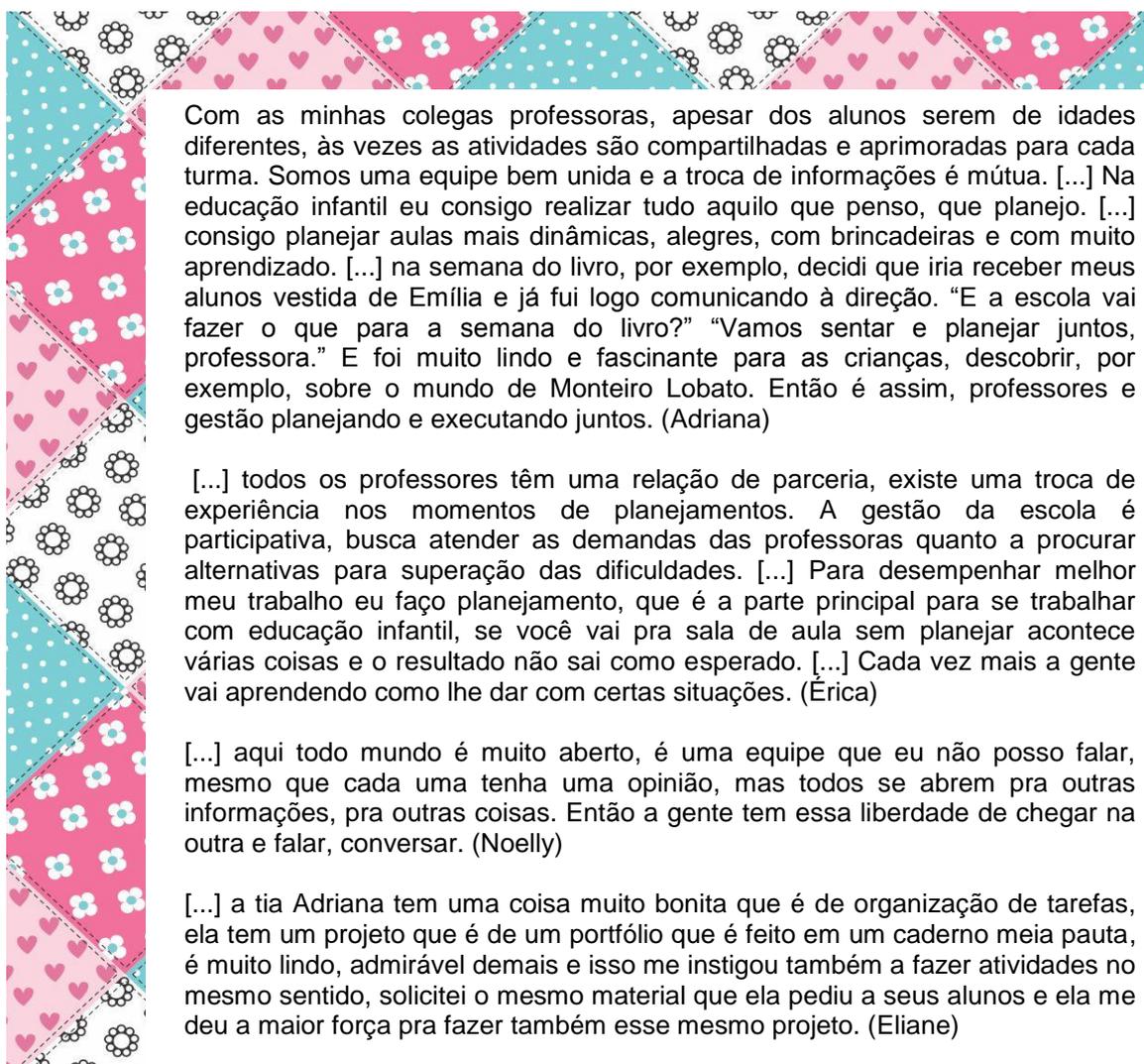
Os relatos da interlocutora Érica deixam perceber que a graduação, os estágios em escolas privadas e a prática docente, possibilitaram trabalhar com a educação infantil, acrescentando sobre a importância de trabalhar em equipe no exercício de sua prática docente. Foi no momento do estágio que a interlocutora se apaixonou pela docência infantil e esse momento influenciou a se transformar a ser a educadora que é hoje. A interlocutora Noelly aprendeu com cada momento vivido no estágio, o que não deixa de ser em seu percurso de formação inicial.

A interlocutora Adriana entende que a formação inicial não a deixou totalmente apta a ser uma boa profissional, mas que muito do que aprendeu para ensinar veio de sua prática docente. A interlocutora Raione narra sobre o estágio desenvolvido na sala de aula, onde já exercia a docência, momento em que aprendia na graduação e aplicava na prática. A interlocutora Eliane reconhece que a universidade proporcionou aprendizagens para serem aplicadas na sua sala de aula, como “[...] os níveis de desenvolvimento da escrita e as contribuições de Emília Ferreiro”. Além da teoria, a interlocutora faz menção aos estágios desenvolvidos nas turmas em educação infantil e fundamental, afirmando que a educação infantil marcou sua vida desde essa época.

Destacamos que para as interlocutoras o momento vivido no estágio, enquanto contexto de aprendizagem docente formal, é igualmente o momento em que o futuro professor vivencia a práxis pedagógica, considerando que o estágio

envolve “[...] práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Um outro contexto de aprendizagem docente enfatizado pelas interlocutoras é o horário pedagógico, que aludido por Tancredi (2009) enfatizando que os pares são parceiros importantes na aprendizagem docente, principalmente quando se dispõem a compartilhar saberes e práticas, sendo que o momento mais usado para essa troca de experiências é o horário pedagógico, que proporciona às professoras de educação infantil, segundo seus relatos, importante momento de aquisição de conhecimentos, de reflexões sobre a prática, de planejamento de aulas, de elaboração de projetos para serem desenvolvidos com as crianças. Sobre esse contexto as interlocutoras expressam sua narratividade:



Com as minhas colegas professoras, apesar dos alunos serem de idades diferentes, às vezes as atividades são compartilhadas e aprimoradas para cada turma. Somos uma equipe bem unida e a troca de informações é mútua. [...] Na educação infantil eu consigo realizar tudo aquilo que penso, que planejo. [...] consigo planejar aulas mais dinâmicas, alegres, com brincadeiras e com muito aprendizado. [...] na semana do livro, por exemplo, decidi que iria receber meus alunos vestida de Emília e já fui logo comunicando à direção. “E a escola vai fazer o que para a semana do livro?” “Vamos sentar e planejar juntos, professora.” E foi muito lindo e fascinante para as crianças, descobrir, por exemplo, sobre o mundo de Monteiro Lobato. Então é assim, professores e gestão planejando e executando juntos. (Adriana)

[...] todos os professores têm uma relação de parceria, existe uma troca de experiência nos momentos de planejamentos. A gestão da escola é participativa, busca atender as demandas das professoras quanto a procurar alternativas para superação das dificuldades. [...] Para desempenhar melhor meu trabalho eu faço planejamento, que é a parte principal para se trabalhar com educação infantil, se você vai pra sala de aula sem planejar acontece várias coisas e o resultado não sai como esperado. [...] Cada vez mais a gente vai aprendendo como lida com certas situações. (Érica)

[...] aqui todo mundo é muito aberto, é uma equipe que eu não posso falar, mesmo que cada uma tenha uma opinião, mas todos se abrem pra outras informações, pra outras coisas. Então a gente tem essa liberdade de chegar na outra e falar, conversar. (Noelly)

[...] a tia Adriana tem uma coisa muito bonita que é de organização de tarefas, ela tem um projeto que é de um portfólio que é feito em um caderno meia pauta, é muito lindo, admirável demais e isso me instigou também a fazer atividades no mesmo sentido, solicitei o mesmo material que ela pediu a seus alunos e ela me deu a maior força pra fazer também esse mesmo projeto. (Eliane)

Analisando as narrativas das professoras foi possível visualizar que consideram importante a troca de experiências com os pares, dando ênfase ao horário pedagógico, momento de reflexão e trocas de ideias relativas ao ensinar, ao planejar. As interlocutoras fazem referência ao ensinar, principalmente na educação infantil, expressando que este é proveniente de muitas reflexões sobre a prática e do trabalho em equipe. Essas considerações se aliam às ideias de Tebet, Martins e Rittmeister (2013) ao afirmarem que um dos contextos de aprendizagem docente é a formação em serviço, representada pelos momentos de horários pedagógicos, revelando aspectos do perfil da equipe pedagógica da escola, assim como do papel de ações de formação da equipe docente.

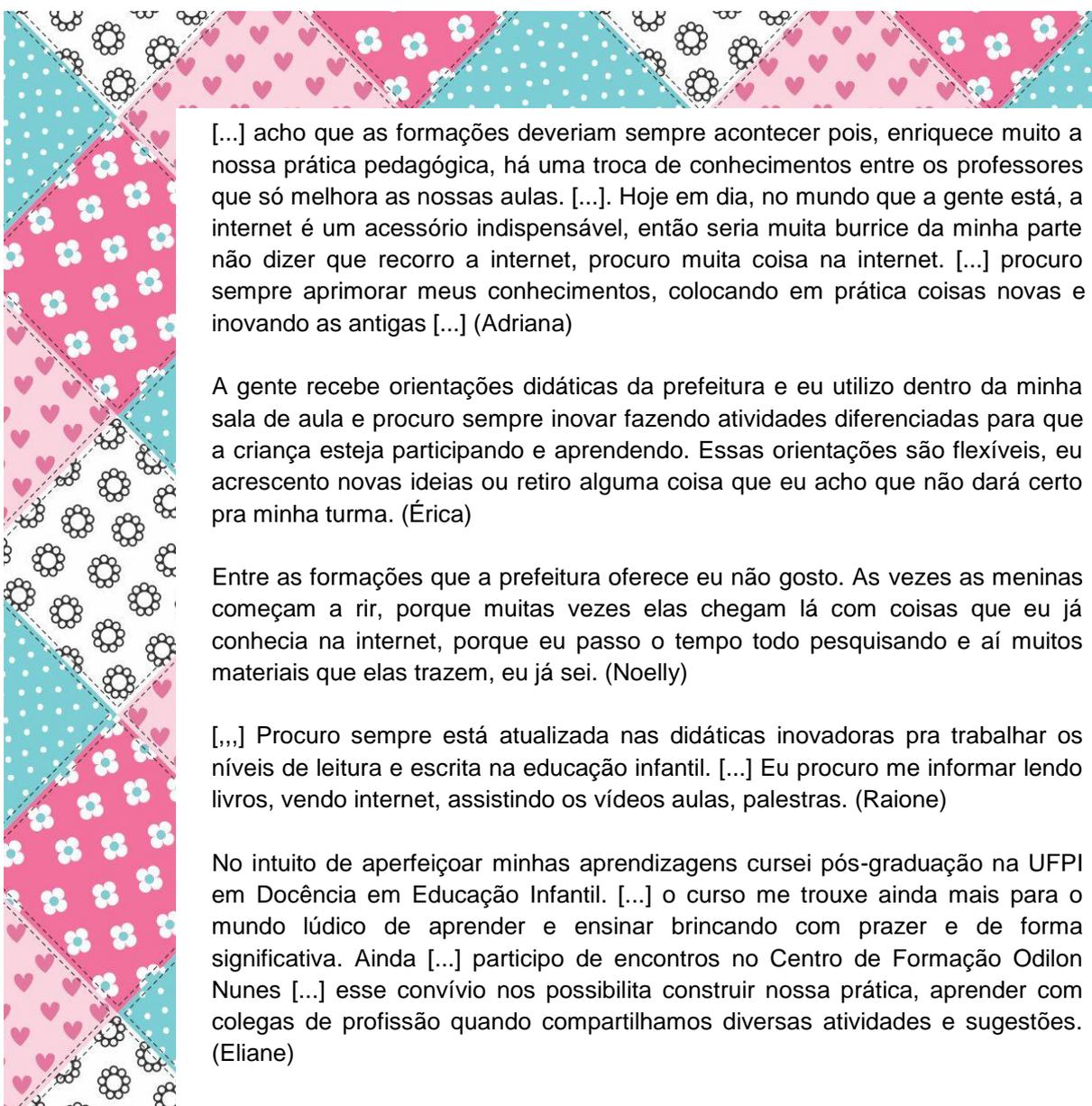
O planejamento em equipe e sua importância são mencionados pela interlocutora Adriana, registrando que consegue planejar aulas mais dinâmicas, alegres, com brincadeiras e que culminam com muito aprendizado.

A interlocutora Érica afirma que na escola acontece a ajuda dos professores e da gestora, no caso, parece tratar-se de compartilhamento, entende que a troca de experiência com os pares ajuda a desenvolver suas aulas e a propor alternativas para a superação de dificuldades. Essas trocas confirmam a importância do trabalho coletivo. Esse entendimento entre os pares se articula ao pensamento de Tancredi (2009) ao afirmar, ainda, que a troca de experiência ajuda o outro a analisar de forma crítica o que pode ou não ser importante na prática de sala de aula.

A interlocutora Noelly, de modo semelhante às demais interlocutoras, inclui em sua narrativa aspectos envolvendo a troca de experiências entre professoras que atuam na mesma escola e em turmas de educação infantil, colocando em realce o aspecto que diz respeito à necessidade de fazer as necessárias adequações no que tange às particularidades de casa sala de aula e de cada aluno. A professora Eliane explana a admiração que sente pelo trabalho da colega de trabalho, e é por meio da observação e pela troca de informações, que a interlocutora adquire novas aprendizagens para seu fazer pedagógico, assim ela relata: “[...] tudo isso são coisas que você vai observando e tentando trazer pra si, tudo que é bom a gente tem que absorver pra gente”. Pacheco e Flores (1999) enfatizam que a observação feita pelo professor se torna uma estratégia importante para aquisição de conhecimentos, atribuindo modificações em seu comportamento e em suas atitudes.

A formação continuada, também, se sobressai nos relatos desse grupo de professores como contexto formal de aprendizagem docente no qual, segundo

ênfatizam, podem ser citados: os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, os estudos via internet, livros, enriquecedores do processo de aquisição de conhecimentos relativos a ensinar na educação infantil. Esses conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, palestras, livros e internet, são reconhecidos como importantes para fundamentar a prática docente, além de possibilitar novas aprendizagens, segundo Reali e Reyes (2009). Esses aspectos são ressaltados nos relatos das professoras Adriana, Érica, Noely, Raione e Eliane:



[...] acho que as formações deveriam sempre acontecer pois, enriquece muito a nossa prática pedagógica, há uma troca de conhecimentos entre os professores que só melhora as nossas aulas. [...]. Hoje em dia, no mundo que a gente está, a internet é um acessório indispensável, então seria muita burrice da minha parte não dizer que recorro a internet, procuro muita coisa na internet. [...] procuro sempre aprimorar meus conhecimentos, colocando em prática coisas novas e inovando as antigas [...] (Adriana)

A gente recebe orientações didáticas da prefeitura e eu utilizo dentro da minha sala de aula e procuro sempre inovar fazendo atividades diferenciadas para que a criança esteja participando e aprendendo. Essas orientações são flexíveis, eu acrescento novas ideias ou retiro alguma coisa que eu acho que não dará certo pra minha turma. (Érica)

Entre as formações que a prefeitura oferece eu não gosto. As vezes as meninas começam a rir, porque muitas vezes elas chegam l com coisas que eu já conhecia na internet, porque eu passo o tempo todo pesquisando e aí muitos materiais que elas trazem, eu já sei. (Noelly)

[,,] Procuro sempre está atualizada nas didáticas inovadoras pra trabalhar os níveis de leitura e escrita na educação infantil. [...] Eu procuro me informar lendo livros, vendo internet, assistindo os vídeos aulas, palestras. (Raione)

No intuito de aperfeiçoar minhas aprendizagens cursei ps-graduação na UFPI em Docência em Educação Infantil. [...] o curso me trouxe ainda mais para o mundo lúdico de aprender e ensinar brincando com prazer e de forma significativa. Ainda [...] participo de encontros no Centro de Formação Odilon Nunes [...] esse convívio nos possibilita construir nossa prática, aprender com colegas de profissão quando compartilhamos diversas atividades e sugestões. (Eliane)

Iniciando o processo analítico desta subcategoria, necessitamos reforçar a ideia de que um professor não chega ao início da docência com todos os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores de que necessita para ensinar, para exercitar sua prática docente, visto que somente conteúdo não é suficiente para ensinar. Dada a dinâmica das salas de aula, das escolas e da sociedade, esses conhecimentos precisam ser reconstruídos, ampliados e aprofundados continuamente, entre a experiência e a teoria, o individual e o coletivo, o que leva a concluir que os professores, em qualquer fase da carreira, precisam continuar aprendendo.

O professor também constrói seu conhecimento profissional, e faz isso de forma pessoal, processual, incorporando e transcendendo os conhecimentos que adquire nos contextos. Entretanto, para usufruir desses vários contextos de aprendizagens, que estão a sua disposição tem que se dispor a aprender e a mudar. Sem mudança a aprendizagem não acontece, por mais cursos e atividades formativas que participem, por mais estudos ou outros que possam empreender, como refere Freire (1996).

Entretanto, no que concerne a cursos de formação continuada oferecidos pela SEMEC, somente a professora Noelly diz não gostar, porque, às vezes, acha os conteúdos desinteressantes, porque já os conhece, inclusive da internet. As demais professoras fazem alusão a essa formação computando-a como enriquecedora da prática pedagógica (Adriana); como orientadora na questão didática e na proposição de atividades diferenciadas para as crianças (Érica); como fonte de articulação didática (Raione); como espaço/momento de orientação e estudo para construção da prática de ensinar e de aprender com os colegas de profissão, compartilhadamente.

Citam, ainda, em relação à formação continuada, como é o caso da professora Raione, que se atualiza lendo livros, vendo internet, assistindo as vídeos-aulas, palestras, procurando sempre se atualizar para inovar sua prática docente. A interlocutora Eliane enfatiza acerca da importância do curso de pós-graduação em Docência na Educação Infantil na sua prática com os alunos, por tê-la ajudado a entender melhor o mundo da criança, o aprender brincando de forma mais significativa, relata, ainda, que o curso de formação oferecida pela Secretaria de Educação ajuda muito no seu processo de desenvolvimento profissional.

Fazendo um apanhado geral das análises dessa categoria, chegamos ao entendimento de que todas as professoras expressam sobre suas aprendizagens para ser professor da educação infantil em contextos formais, como é o caso dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, nos quais dão realce às questões acerca de compartilhamento de experiências, de aprimoramento de saberes e conhecimentos a serem trabalhados na sala de aula. Na verdade, revelam sua compreensão sobre as diversas formas de constituir as aprendizagens docentes, com intuito de criar e recriar atividades voltadas para o ensino de crianças, para a docência na educação infantil.



EU, PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Eu, professora da educação infantil, sou um insatisfeito.
Mesmo com trabalho perfeito,
jamais me daria por satisfeito.*

*Gosto do que faço, me dá prazer ver uma mente desabrochar
Participar do processo educacional de alguém é algo indescritível
Até porque, o ser professor da educação infantil é se descobrir a cada momento
é estar em mutação sempre, mesmo que não pareça ou nem sempre
aceite/acredite*

*Ser professor é descobrir todo dia uma maneira nova de olhar,
às vezes até o mesmo ponto de vista*

*Eu, professora da educação infantil,
É está todo dia torcendo para que o processo não seja interrompido.
É está aflito por ensinar um pássaro a bater asas e não saber como será o voo no
céu.*

*É ser aquela mãe que fica atrás da porta torcendo
pra que não haja pedras no caminho.*

*É ser aquele que ao fim do dia “aposenta” seu lápis e papel
E quando chega em casa se questiona: será que realmente eu dei tudo de mim?
Será que eu consegui?*

*Não há receita, fórmula, mágica para ser um bom professor de educação infantil
O professor é um ser que se constrói todo dia, que se faz todo dia.*

*Às vezes eu me questiono: eu sou professora? Não, eu sou “professoras”
Porque eu sou um pedacinho de cada profissional que eu conheci,
de cada modelo/exemplo de pessoas que eu convivi*

*Eu sou “professoras” porque cada dia quando entro no CMEI construo algo novo
Em sala de aula tenho 20 pedacinhos que me interpelam, que me pedem, cada um
do seu jeito, com suas curiosidades e dificuldades e que formam um pedacinho de
mim.*

*Ser professora é estar em contato quase que diariamente com o meio
Isso é o que forma o professor da educação infantil
Você se descobre professora, simplesmente sendo.*

Noelly



CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Sou feita de retalhos... De retalhos parece que todos nós somos feitos. Um retalho colorido ali. Um retalho listradinho acolá... Retalhos grandes, retalhos pequenos, de toda cor, de todo tamanho. Mas é preciso arte, jeito para unir os retalhos. A arte de costurar, de emendar, dispor, produzindo um belo tecido: cada um de nós, a pessoa, o ser humano, como nos diz Cora Coralina em seu poema “Sou feita de retalhos”.

Inspirados em Cora Coralina, a poetisa de Goiás, a poetisa do Brasil, assumimos sua definição: “Somos feitos de retalhos”. Relendo seu poema, ousamos imitá-la, costurando retalhos. Retalhos acadêmicos, retalhos científicos, retalhos literários, imaginando-os (como assim faz a artista) coloridos, floridos, pequenos, grandes, mas que costurados, arrumados, foram se tornando um tecido. O tecido, no caso, é esta dissertação. Um texto científico. Composto por “pedaços de mim”, mas, sem perder a humanidade, sem perder a cientificidade, sem deixar faltar o rigor, o cuidado que caracterizam uma produção científica dessa natureza.

Pensando, ainda, no poema, fizemos esse “[...] imenso bordado de ‘nós’”, produzindo nosso saber acadêmico científico, no qual não deixa de constar um pouco daquilo que é nossa alma, do que é nosso coração. Tudo isso para anunciar que, comparativamente, estamos costurando a conclusão desta dissertação, que encontra seu sentido maior, seu sentido científico, pela palavra escrita, pela palavra oral, pelo fio condutor da narrativa. Com a narrativa, dadas suas formas circunstanciadas de dizer, de contar, fomos tecendo-a, como uma história em curso, que necessita, neste momento, de uma finalização, que se quer quase sempre provisória, mas que precisa iniciar-se, acontecer e encerrar-se. Encerrar-se como uma conclusão.

Pensamos em retalhos para começar este estudo. E novamente pensamos em retalhos para tecer sua conclusão, desse modo, registramos que o estudo realizou-se por meio da pesquisa narrativa, cujas histórias narradas, contadas, possibilitaram a revelação de aprendizagens de professores da educação infantil.

Porque aprendizagens docentes configuram ou envolvem diferentes contextos, complexos caminhos, articulando vida e formação, saberes e fazeres, próprios da educação infantil, com os fazeres e saberes da prática docente peculiares a essa realidade educacional.

Retomamos os objetivos perspectivados, pois foi a partir deles que tecemos esta conclusão. Acrescentamos que o estudo realizou-se por meio de narrativas que possibilitaram revelar novas reflexões sobre as experiências docentes, sobre as dificuldades encontradas, as estratégias elaboradas para superá-las e os contextos das aprendizagens docentes, mostrando como são constituídas ao longo da trajetória pessoal e profissional.

No contexto deste aporte conclusivo, consideramos pertinente retomar, também, a questão problema do estudo: Como se delinea a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática docente do professor de educação infantil? Reportando-nos a nosso objeto de estudo, tomamos como ponto de partida as aprendizagens pré-profissionais. As aprendizagens pré-profissionais são as adquiridas enquanto filho, aluno de educação básica e que influenciam de modo inconsciente o futuro professor.

Nosso mais complexo desafio no presente estudo foi, dentre outros, caracterizar essas aprendizagens, caracterizar os contextos de aprendizagens das professoras, notadamente, no que concerne ao ensinar nos seus percursos formativos e nas práticas docentes, para dizer da importância e da representatividade de investigar esse fenômeno: a constituição das aprendizagens do professor de educação infantil. Para chegar à compreensão de que essas aprendizagens e sua constituição vêm da construção e da pavimentação de um longo caminho que, paradoxalmente, com o tempo passa a ser desconstruído, reconstruído, retomado, continuamente.

Aprendizagens de professores na condição de um complexo processo de elaboração entre o vivido e a criação de novas aprendizagens do agir docente, as quais retraduzem exigências e necessidades que se apresentam no contexto. As aprendizagens docentes da educação infantil revelam desafios e enfrentamentos que incidem em (re)configurações contínuas nos fazeres e nos saberes dos profissionais que escolhem a docência como campo de atuação.

No conjunto, as professoras interlocutoras, que trabalham na educação infantil, revelaram-se aptas a perceberem que a natureza infantil tem suas

complexidades e que é preciso desenvolver uma postura de observador, bastante apurada, a fim de apreender e aprender o que é ser criança e como se deve lidar com ela, como compreender o papel fundamental de uma proposta pedagógica bem elaborada para que sejam trabalhadas atividades que promovam o desenvolvimento da criança em todos seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos da criança.

As professoras, ao rememorarem suas trajetórias, evidenciam a família como um contexto em que se adquire postura, gosto pelo ensino e influência pela carreira docente, principalmente a família que tem pessoas relacionadas à profissão docente, pois o contato é mais intenso. Evidenciam, também, que os professores da educação básica influenciaram, tanto na escolha da docência, quanto na maneira de aprenderem a docência.

Na perspectiva analítica deste estudo, as revelações nos fazem entender que as aprendizagens que subsidiam a prática docente do professor de educação infantil demandam da aquisição de aprendizagens direcionadas para o desenvolvimento do trabalho dessa modalidade de ensino. Essas aprendizagens se constituem em contextos formais e não formais. As aprendizagens formais são adquiridas por intermédio dos processos de formação inicial, continuada e em serviço e as aprendizagens não formais são adquiridas, construídas na prática, com os pares, com as crianças e em outros contextos. Analisando-se a temática investigada, elencamos alguns contextos suscitados nas narrativas das interlocutoras que envolvem a constituição das aprendizagens docentes. A esse respeito, identificamos que:

- Aprendem no curso de formação inicial, o qual possibilita a aquisição de conhecimentos sobre o ato de ensinar na educação infantil. Esse conhecimento se consolida quando a teoria está atrelada com a prática (estágios), por meio da reflexividade, contribuindo com o modo de ser, pensar e agir docente, transformando-se, assim, em um contexto de aprendizagens docentes.

- Aprendem nos cursos de formação continuada, que proporcionam aos docentes momentos de reflexão e compartilhamento de experiências vividas em sala de aula, norteando e favorecendo o processo de constituição de suas aprendizagens relativas ao ensinar.

- Aprendem no contexto da sala de aula, que é um espaço de permanente aprendizagem, pois o professor aprende com a rotina, com os alunos, com os

desafios do dia a dia. O professor revela habilidades e competências diversas, estabelecendo caminhos, direções para atender às necessidades infantis.

- Aprendem, também, por intermédio do enfrentamento das dificuldades no dia a dia da sala de aula, como: choro, falta de acompanhamento dos pais, crianças com necessidades educativas especiais, momentos em que o professor, por meio de um trabalho em equipe, às vezes, solitariamente, reúne saberes para vencer essas demandas.

- Aprendem com os pares, na troca de experiências e por meio da observação. Nesse sentido, as interlocutoras apontam que precisam do apoio do outro para desenvolver-se profissionalmente.

- Aprendem em outros contextos representados pela formação em serviço, ocorrida muitas vezes nos momentos de horários pedagógicos, na realização do planejamento didático, em que o foco principal é o aprendizado da criança, proporcionando assim, o desenvolvimento do trabalho docente, aprendendo, inclusive, por meio de internet, livros, palestras, encontros, entre outros.

- Aprendem por meio das experiências - proporciona renovadas aprendizagens, com ajuda dos pares e das teorias adquiridas ao longo da vida, atreladas à intencionalidade do professor em querer questionar, refletir, aprender, compreendendo com mais clareza as situações enfrentadas no contexto da sala de aula.

Diante dessas constatações, referendamos que o conceito de aprendizagem docente diz respeito a um processo complexo que ocorre ao longo da carreira profissional, envolvendo diferentes contextos, tempos, pessoas e experiências. Para tanto, faz-se necessário que o professor deseje e tenha a necessidade de aprender e reaprender novos conhecimentos, trilhar novos caminhos de formação continuada.

Nesse sentido, o estudo aponta que o professor de educação infantil declara que busca aproveitar todas as oportunidades de aprendizagens, atualizando-se, refletindo criticamente sobre sua prática, inovando, ampliando e diversificando seus conhecimentos e desenvolvendo competências necessárias para ensinar. Assim, as interlocutoras analisam a constituição de suas aprendizagens para se tornar professor, como uma ação reflexiva, em constante aprimoramento.

As técnicas de produção de dados empregadas neste estudo colaboraram com o alcance dos objetivos da pesquisa. A construção gradativa de cada encontro com os professores permitiu que os caminhos da pesquisa se orientassem e se

reorientassem no decorrer do processo. Esses contatos favoreceram a construção da confiança entre a pesquisadora e as professoras participantes.

Os relatos de vida foram bem detalhados, oferecendo significativos dados para a investigação. A escrita do memorial proporcionou às professoras reviverem o passado, para entendimento do processo de constituição de aprendizagens necessárias ao fazer docente na educação infantil, bem como para prosseguirem planejando seu devir profissional, a exemplo da narrativa da professora Eliane que reforça esse entendimento ao declarar: “Agradeço essa experiência ímpar ao escrever este memorial, onde vivi, revivi, sonhei e planejei novos sonhos”.

Esse tipo de investigação tem como premissa dar voz e vez aos sujeitos investigados, de modo a viabilizar, entre outros aspectos, a rememoração de experiências por meio das narrativas de seus trajetos formativos e de prática profissional, possibilitando uma atitude crítica, buscando qualidade na atuação profissional, como se encontram expressos nas vozes das professoras, em seus retalhos narrativos.

Começando a encerrar este aporte conclusivo e atendendo a nosso desafio, neste estudo, buscamos caracterizar as aprendizagens do professor da educação infantil sobre o ensinar nos seus percursos formativos e nas práticas docentes, compreendendo a importância dessas aprendizagens e seus contextos. Podemos dizer que a aprendizagem do ser professor vem de uma construção de um longo caminho que com o tempo passa a ser desconstruído, reconstruído e consolidado, trata-se de um movimento e de sua dialeticidade.

Encerramos, pois, com o sentimento de ter percorrido um longo caminho, caminho construído mediante estudos, leituras, entrelaçamento de ideias, gestos, compartilhamento de experiências vivenciadas ao longo deste curso. Esse caminhar foi se edificando até atingir formato de dissertação. Temos clareza que este é apenas o início de um longo caminho, que lançará sementes para novas investigações, dado que se constitui inconcluso por facultar novas possibilidades de estudo com o intuito de ampliar a compreensão sobre aprendizagens docentes na educação infantil.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-Lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2012. p. 165-172.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANGOTTI, Maristela. **Aprendizagem profissional de docentes iniciantes na educação infantil: os enfrentamentos da formação**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 256-268.

_____. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente/SP: FCT/UNESP, ano XIII, v. 14, n. 15, jan/dez 2007. p. 69-91.

AYRES, Sonia Nunes. **Educação infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2, 3, 1998.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 19 out. 2017.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITO, Antonia Edna. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias... **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 17, jul./dez. 2007. p. 29-38.

BRITO, Antonia Edna. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO, Luciana Cristina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil - aproximações no contexto escolar. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, maio-ago. 2016. p. 220-230.

CATANI, Denice Barbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processo de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 119-130.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, jul./dez. 1999. p. 11-24.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo v. 23 n. 1-2. jan./dez. 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

DELORY- MOMBARGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

_____. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004

DIDONET, Vital. Creche: a que veio...pra onde vai... **Em aberto**. Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001. p. 11-27.

ENRICONE, Délcia. Apresentação. In: _____ et al (Org.). **Ser Professor**. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 200. p. 7.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as tecnologias educacionais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 43-54.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líber, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa - formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, jul. 2015. p. 111-131.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas de autoformação: aprendizagem autorregulada revelada na docência compartilhada. In: SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria; ABRAHÃO, Maria Helena. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 73-92.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 169-188.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Sílabo, 2015.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Revista Ciência & educação**, v. 11. n. 12, 2005. p. 327- 345. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 out. 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GONÇALVES, Rosana Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, v. 5. p. 143-152.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. p. 241-252.

GUARNIERI, R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**, n. 4. Porto Alegre, fev./abr.1998. p. 8-13.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

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

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3, set./dez. 2007. p. 413-438.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-132.

KOLB, David. **Experiential learning**. Englewood cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LASTÓRIA, Andréa Coelho; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Construção de material instrucional como ferramenta para aprendizagem docente. In: MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.).

Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 187-207.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos.** Teresina: EDUFPI, 2011. p. 33-54.

LIMA, Soraiha; REALI, Aline Maria de Medeiros R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline Maria de Medeiros. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **O fazer pedagógico: (re)significando o olhar do educador.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

MELLO, Maria Aparecida; BASSO, Itacy Salgado. Formação continuada de professoras de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 295-314.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino como componentes formativos. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa Lima. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos.** Teresina: EDUFPI, 2011. p. 93-112.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos.** Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. p. 1-11.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 14-33.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.

OLIVEIRA, Fabrícia Pires de. Memória na formação docente: compreensão e interpretação. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-78.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2004.

_____. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

_____. **Educação Infantil**. Fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, José. Aprender em comunidade. In: INCONTRI, Dori et al. (Org.). **Educação, espiritualidade e transformação social**. São Paulo: Comenius, 2014.

_____; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PARIZZI, Roseli A.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 187-207.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011. p. 369- 386.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escrita de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.

_____. Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. Brasília: Liber Livros, 2009. p.148-161.

PERES, Lúcia Maria Vaz. A escrita da memória autobiográfica... para que te quero? In: SOUZA, Eliseu Clementino de; GALLEGOS, Rita de Cássia (Org.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto) biográficas. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 73-89.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Volume 3, Números 3 e 4, 2005/2006. p. 5-24. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 12 n. 2, ago. 2007. p. 159-168.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 45-59.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 187-207.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. p. 1-12.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, dez. 2014.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-43.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, jul./dez. 2015. p. 149-158. Disponível em: <<http://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/149/102>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.

_____. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

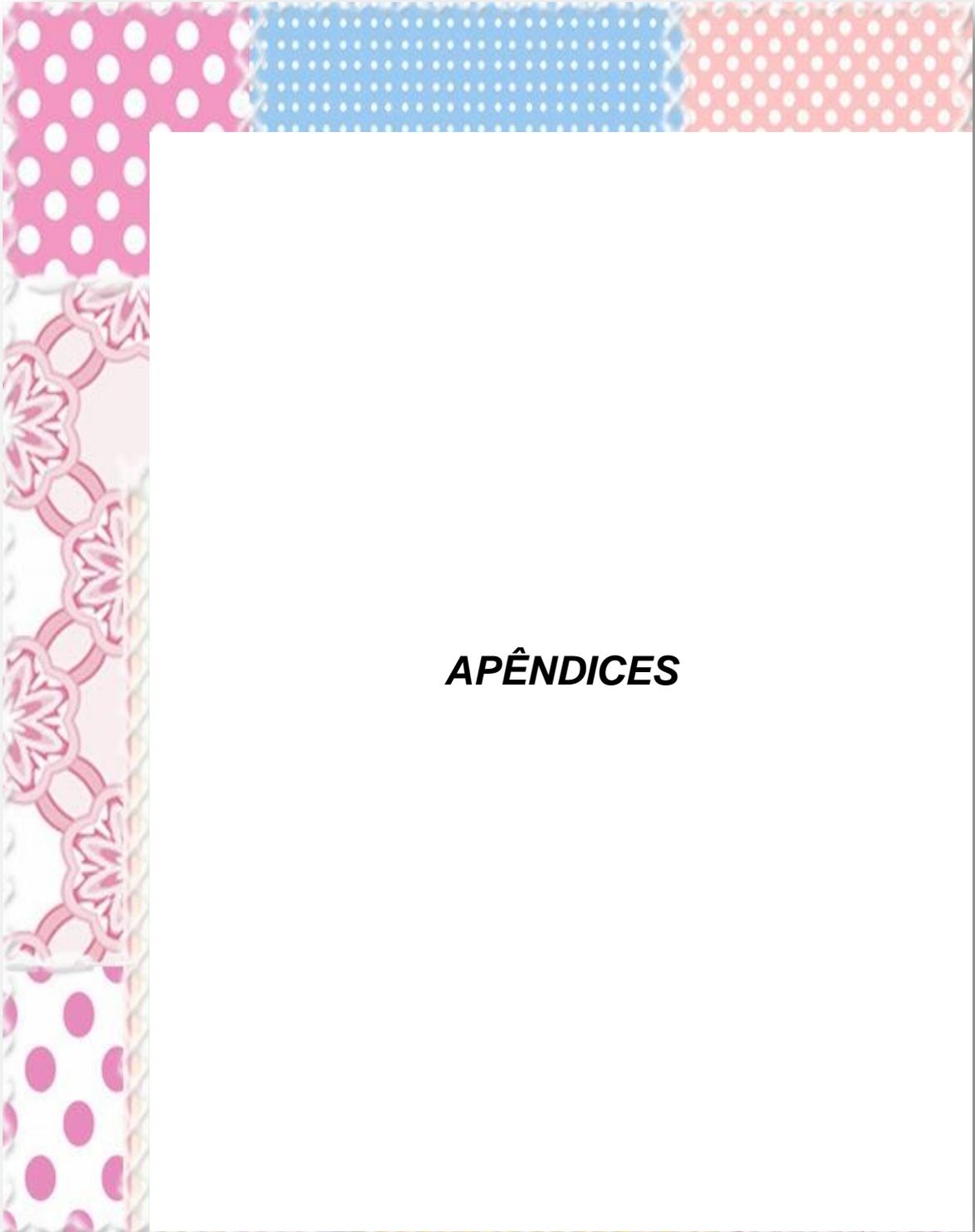
TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; MARTINS, Rosa M. Castilho; RITTMEISTER, Eunice Martin. Espaços e contextos de aprendizagens docentes: reflexões sobre a formação de profissionais para a educação infantil de crianças de 0 a 3 anos. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, 2013. v. 11, n. 01. p. 138-162.

VASCONCELOS, Teresa. **Trabalhos por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias**. Loures gráfica, 2012. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf> Acesso em: 31 out. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, out./dez. 2016. p. 831-850.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



APÊNDICES

APÊNDICE A - ORIENTAÇÕES/ SUGESTÕES PARA A ESCRITA DO MEMORIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPOS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESCRITA DO MEMORIAL: CARTA CONVITE

Prezado(a) professor(a),

Teresina, __/_____/20__

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, cursando o Mestrado em Educação. Nesse sentido, realizo uma pesquisa que tem como objetivo analisar a construção das aprendizagens que subsidiam a prática pedagógica do professor de educação infantil, tendo como campo de pesquisa o Centro Municipal de Educação Infantil Tia Jane.

Para tanto, solicito sua colaboração na condição de participante voluntário(a) da referida pesquisa. Sua colaboração traduz-se na elaboração de um Memorial e na participação em outras atividades que se fizerem necessárias ao longo da pesquisa.

O Memorial é um tipo de escrita reflexiva e rememorativa de sua vida pessoal, formativa e profissional. Escrever um memorial favorece rever, lembrar, suas experiências de vida, de formação e de atuação profissional. No que se refere à produção do referido memorial, solicito que escreva colocando em realce, principalmente, sobre a constituição de suas aprendizagens docentes. Sobre a constituição das aprendizagens que subsidiam sua prática pedagógica na Educação Infantil.

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração neste trabalho e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, assegurando a preservação do sigilo das informações, bem como de sua identidade.

Atenciosamente,

Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo

E-mail:

Fone:

ORIENTAÇÕES/ SUGESTÕES PARA A ESCRITA DO MEMORIAL

MEMORIAL

[...] E a medida que o(a) narrador(a) prossegue o processo de descoberta de si mesmo(a), o fascínio da escrita de si instala-se e permite que vá (re)tecendo representações de princípios fundadores da docência e desvelando suas travessias para se tornar quem está sendo. (PASSEGGI, 2010, p. 35).

TEMA: Aprendizagens do professor de educação infantil: vivências pedagógicas e escritas de si

OBJETIVO GERAL: Analisar a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática pedagógica do professor de educação infantil.

1 DADOS PESSOAL E PROFISSIONAL

- Nome, faixa etária, tempo de serviço na docência, tempo de serviço docência da educação infantil, cursos de formação continuada e outros

2 TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS DOCENTES

- Descreva seu percurso de escolarização: da pré-escola ao curso de graduação e pós-graduação, apontando os momentos que favoreceram a constituição de suas aprendizagens para se tornar o(a) professor(a) que você é, notadamente na educação infantil.
- Indique as influências e referências que o (a) fizeram escolher a carreira docente. Como decidiu pela docência na educação infantil.
- Conte sobre as aprendizagens da formação inicial para a docência na educação infantil.
- Descreva acerca dos desafios, descobertas e alegrias (ou não) relativos primeiros anos como professor (a) da educação infantil e o que fez para vivenciar/superar e permanecer atuando nesse nível de ensino.

3 PRÁTICA DOCENTE

- Descreva sua atuação como professora da educação infantil, caracterizando sua relação com os alunos, com os demais professores, coordenadores e gestores da escola.
- Descreva como os cursos de formação continuada aprimoraram seus conhecimentos e sua prática pedagógica.
- Indique algumas aprendizagens constituídas pelos estudos formais e informais, pela experiência como professora da educação infantil, pela troca de experiências com seus pares. Escreva considerações sobre a maneira como essas experiências a afetaram nos plano pessoal e no plano profissional.
- Relate sobre o que o professor precisa saber e saber fazer para ser um bom professor e ensinar bem a todos os seus alunos, inclusive na educação infantil.

Observação: Os tópicos apresentados como sugestão para escrita do Memorial não implicam um padrão rígido, podendo as interlocutoras se sentirem livres para rememorarem outros momentos e experiências representativas/importantes e que marcaram seu percurso formativo e de prática pedagógica como professor da educação infantil.

Boas reflexões!

Boa escrita!

Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo

Mestranda

APÊNDICE B- Roteiro para a entrevista narrativa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPOS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA NARRATIVA

TÍTULO DA PESQUISA: Aprendizagens do professor de educação infantil: vivências pedagógicas e escritas de si

OBJETIVO GERAL Analisar a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática pedagógica de professor de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA NARRATIVA

Entrevista é o modo de comunicação em que determinadas informações é passada de uma pessoa a outra. Essas informações podem se efetivar por meio, orais ou escritos da narrativa, em que as pessoas lembram a sequência de determinado fato importante da sua vida e do contexto social, apresentando possíveis explicações para o referido fato, construindo dessa forma, a cadeia de acontecimentos que vão tecendo a vida social e individual. Nesse caso, dizemos que a entrevista passa a ser chamada de entrevista narrativa. (JOVCHELOVICTH; BAUER, 2010)

Ampliamos informações sobre a entrevista, comporta dizer que se trata de uma técnica que consiste em proporcionar aos entrevistados momentos de lembranças e reflexões sobre as aprendizagens docentes adquiridas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, abordando a influência dessas aprendizagens na sua prática pedagógica.

Para conduzir a entrevista elaboramos um roteiro com um esquema autogerador que consiste em provocar narrações do informante em cujo tópico abordará sobre: trajetória antes, durante e depois de sua formação inicial, abrangendo as aprendizagens adquiridas nesses períodos e a influência das mesmas na sua prática pedagógica.

Para a realização da entrevista os encontros serão marcados de acordo com a disponibilidade das interlocutoras, no intuito de tornar este momento agradável e

produtivo. O registro dos dados ocorrerá por meio de gravação eletrônica, mediante o consentimento das interlocutoras.

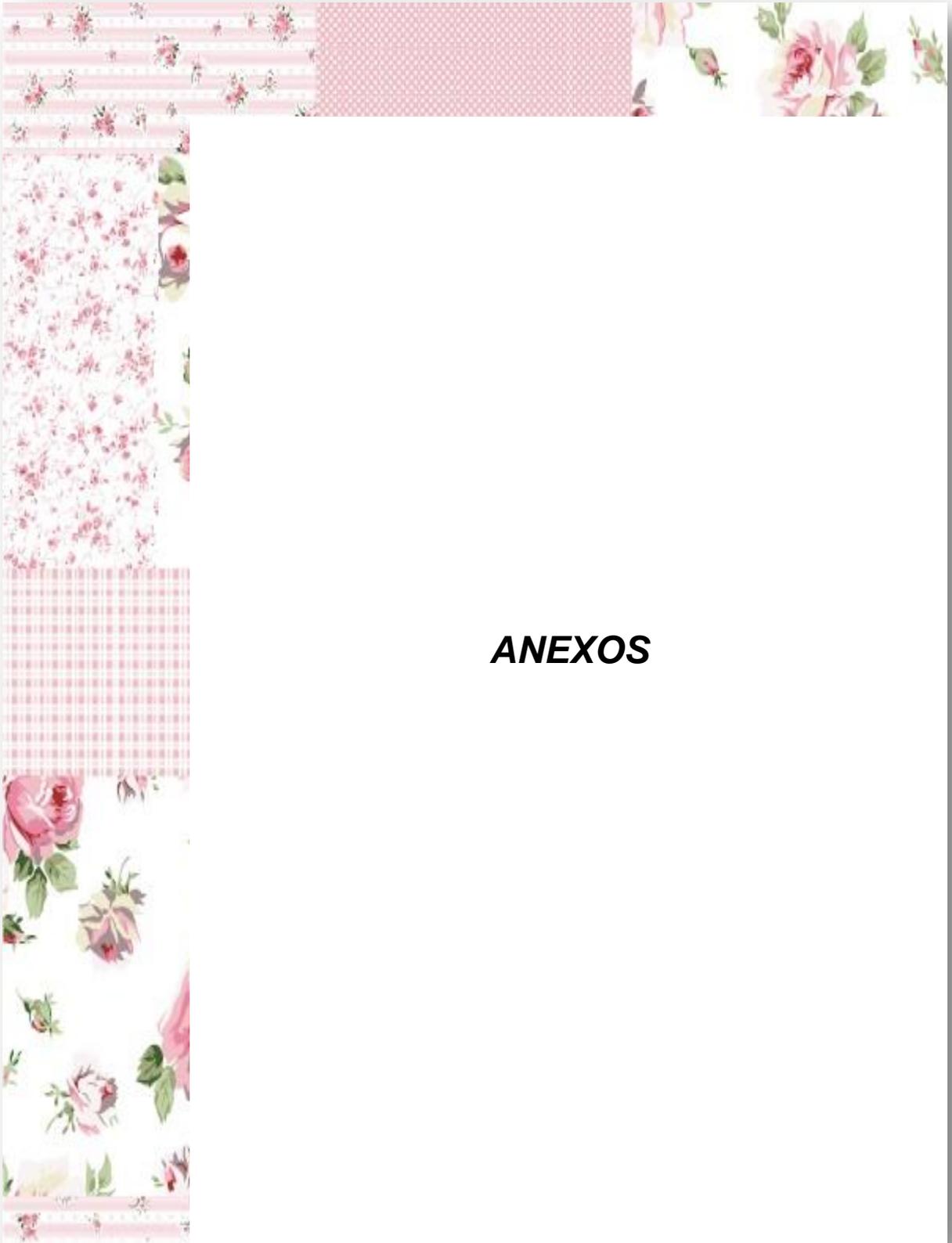
ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Questão gerativa

Neste momento vivencial de nossa entrevista solicitamos que, fazendo um retrospecto acerca de seu percurso formativo, revise suas lembranças e comente sobre momentos, pessoas, situações que possam ter influenciado sua escolha para tornar-se professora. Desse modo, acrescente nessa retrospectiva, descrições e comentários sobre percurso formativo (curso superior, estágios, formações continuadas) detalhando as experiências como aluna e na docência profissional, notadamente aquelas experiências que você julga mais importante e mais significativa na constituição de suas aprendizagens para se tornar a professora que você é hoje.

Possíveis estímulos

1. Comente acerca de suas aprendizagens (o que você aprendeu/aprende), sobre o ensinar nos seus percursos formativos.
2. Cite aspectos relativos às aprendizagens docentes que subsidiam suas práticas de ensinar na educação infantil.
3. Elenque os desafios que você vivencia (ou percebe) na sua prática pedagógica. Que medidas são tomadas por você (ou pela escola) no sentido de contornar/resolver as situações desafiadoras que se apresentam no cotidiano da prática pedagógica na educação infantil?
4. Diante das considerações e questões que direcionam esta entrevista, considere este espaço aberto para que, se desejar, acrescente ou complemente alguns dos aspectos que integram esta entrevista.



ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: Aprendizagens do professor de educação infantil: vivências pedagógicas e escritas de si

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-graduação em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE

Telefone para contato: (86) 3237-1214

Pesquisadora participante (Mestranda): Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo

Telefone para contato: (86)

E-mail:

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação sobre a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática pedagógica do professor de educação infantil. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Se tiver dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa.

O objetivo desta consiste em analisar a constituição das aprendizagens que subsidiam a prática pedagógica de professor de educação infantil, conduzida pelas questões norteadoras: O que os professores da Educação Infantil aprendem sobre o ensinar nos seus percursos formativos? Em que aspectos as aprendizagens docentes subsidiam as práticas de ensinar na educação infantil? Quais contexto de aprendizagens dão suporte à docência na educação infantil? Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição, como sujeito colaborador, para participar de uma entrevista na modalidade narrativa que será gravada, bem como na escrita de um memorial de formação. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico-metodológico da pesquisa narrativa. É importante salientar que a pesquisa será isenta de custos para o participante e que está garantido o direito de retirar o seu consentimento

A sua participação na pesquisa representa risco mínimo para sua integridade e segurança, seja física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Porém, mesmo com todos os cuidados é possível que ocorram situações de constrangimento do participante em algum momento da produção de dados. Caso isso ocorra ao responder algum questionamento durante a entrevista ou na escrita do memorial, a atividade será imediatamente suspensa para dirimir quaisquer dúvidas e só será retomada quando todas as dúvidas forem esclarecidas e se você se sentir à vontade para dar continuidade.

Não há benefícios diretos para o participante, porém, permitirá momentos de reflexão, dando possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as experiências pelas quais passaram dotando sua trajetória profissional de sentido, permitindo que saiam do isolamento e comecem a refletir sobre sua prática docente, descobrindo novas estratégias, recursos, enfim, novas mudanças no seu fazer e no seu pensar. É importante salientar que está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa.

A pesquisa garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do sujeito colaborador, a divulgação das informações produzidas será realizada com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao sujeito colaborador interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa-

Aprendizagens do professor de educação infantil: vivências pedagógicas e escritas de si. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa citada. Discuti com a pesquisadora Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo sobre a minha decisão em participar desta pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos da pesquisa, bem como os procedimentos de realização. Ficou claro também, que a participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo. A retirada do consentimento da participação na pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2018

Assinatura do sujeito colaborador da pesquisa:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo
Pesquisadora participante (Mestranda)

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. Tel.: (86) 3237-2332 – e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Aprendizagens do professor de educação infantil: vivências pedagógicas e escritas de si

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-graduação em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE

Telefone para contato: (86) 3237-1214

Pesquisadora participante (Mestranda): Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo

Telefone para contato: (86)

E-mail:

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão produzidos através de entrevista narrativa e memorial de formação. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em sigilo, sob guarda da pesquisadora, em CD rom, pen-drive, MP4, pastas de arquivo no computador e pastas manuais com Xerox de documentos e outros necessários ao desenvolvimento da pesquisa, os quais serão armazenados por um período de 24 meses sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Após esse período serão destruídos.

Teresina, 01 de maio de 2018

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Pesquisador(a) Responsável

ANEXO C - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd



DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Nós, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: APRENDIZAGENS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ESCRITAS DE SI, declaramos que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da professora Maria da Glória Soares Barbosa Lima do Programa de Pós-Graduação da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 01 de maio de 2018

Maria da Glória Soares Barbosa Lima
CPF:
Pesquisador(a) Responsável

Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo
CPF:
Pesquisador(a)

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL-GEI
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CMEI TIA JANE ZONA: NORTE

SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação



Prefeitura de
Teresina

Ofício Nº 43/2018/CMEI TIA JANE

Teresina, 27 de Abril de 2018.

Ilma Sra.

MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga

CEP 64049- 550 – Teresina- PI

ASSUNTO: Autorização da realização de pesquisa

Senhora Coordenadora

Em atendimento a solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Processo nº 044.05089/2018, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **APRENDIZAGENS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ESCRITA DE SI**, da mestrando Kelly Karine Sousa Rodrigues, desde que se restrinja exclusivamente às solicitações da sua pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos, caso necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa. Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender essas condições.

Solicitamos que, após concluída a referida pesquisa, seja encaminhado um relatório final a este Centro de Educação Infantil.

Atenciosamente

Ana Carina da Rocha Silva
Ana Carina da Rocha Silva
Bacharel - ATP/SEMEC 0707/2017
CMEI - Tia Jane

AV. BOA ESPERANÇA Nº4998 BAIRRO: SÃO JOAQUIM ZONA: NORTE FONE: 3213-7173 CEP: 64004-065
CÓD. SEMEC: 44557 CÓDIGO INEP: 22026363 CNPJ: 07.497.459/0001-91 cmei.tiajane@hotmail.com