



Política Nacional de Formação Continuada: experiência formativa em Belém-Pará

National policy for continuing education: training experience in Belém-Pará

Política Nacional de Formación Continua: experiencia Formativa En Belém-Pará

Adelice Sueli Braga Delgado¹
ORCID: 0000-003-1227-0043

Tânia Regina Lobato dos Santos²
ORCID: 0000-0002-8097-0562

Kátia Maria dos Santos Dias³
ORCID: 0000-0003-4386-7969

Ely do Socorro Oliveira de Medeiros⁴
ORCID: 0000-0003-0100-7530

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre uma experiência de proposta de curso vinculada a uma política nacional de formação de professores, tomando por base duas categorias: *reflexões sobre a formação de professores e a prática pedagógica; aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação continuada de professores*. As categorias são oriundas da análise das falas de egressas do curso mediante sessões de grupo focal. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, sustentada por uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2008) e enfoque dialético (FRIGOTTO, 2010). A pesquisa foi realizada com egressas do curso de especialização em docência na Educação Infantil, no município de Belém, sendo este o *locus* da pesquisa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: levantamento bibliográfico; leitura e consulta de documentos e Grupo Focal (SEVERINO, 2007; GATTI, 2005). Para a sistematização e análise dos

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Educação (UEPA). Professora adjunto IV da Universidade Federal do Pará. E-mail: adelicebraga@uol.com.br

²Estágio de Pós-Doutora pela PUC/Rio. Doutora em Educação (PUC/SP). Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) CCSE/UEPA. E-mail: tania02lobato@gmail.com

³Mestrado em Educação pelo PPGED-UEPA. Professora da Educação Básica da SEDUC-PA. E-mail: kmariasd@hotmail.com

⁴Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UEPA. E-mail: elysom19662@hotmail.com

dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico utilizado foi pautado em estudiosos sobre a Educação Infantil e a Formação de Professores. Identificou-se que o curso de especialização configurou-se como um espaço privilegiado para estudos, pesquisas e aprofundamento teórico-metodológico, já que o estudo e a problematização das realidades de trabalho foram pontos fundantes para exercitar a atitude reflexiva e as aprendizagens contribuíram para (re)significar suas práticas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professor reflexivo. Prática Pedagógica.

Abstract: This article presents reflections on a course proposal experience linked to a national teacher education policy, based on two categories: reflections on teacher education and pedagogical practice; learning provided by the continuing education course for teachers. The categories come from the analysis of the speeches of the course's graduates through focus group sessions. It is characterized as a field research, supported by a qualitative approach (MINAYO, 2008) and a dialectical approach (FRIGOTTO, 2010). The research was carried out with graduates of the Teaching in Early Childhood Education's specialization course, from the city of Belém, which is the locus of the research. The methodological procedures used were: bibliographic survey; reading and consulting documents and Focus Group (SEVERINO, 2007; GATTI, 2005). For the systematization and analysis of the data, the content analysis technique was used (BARDIN, 2011). The theoretical framework used was based on scholars on Early Childhood Education and Teacher Education. It was identified that the specialization course was configured as a privileged spot for studies, research and theoretical-methodological deepening, since the study and problematization of work realities were fundamental points to exercise the reflexive attitude and the learning contributed to (re) signify your practices.

Key words: Teacher Education. Reflective teacher. Pedagogical Practice.

Resumen: Este artículo presenta reflexión sobre una experiencia de propuesta de curso vinculada a una política nacional de formación docente, a partir de dos categorías: reflexiones sobre la formación y práctica pedagógica del profesorado; aprendizaje proporcionado por el curso de educación continua para profesores. Las categorías se derivan del análisis de los discursos de los egresados del curso a través de sesiones de focus group. Se caracteriza por ser una investigación de campo, sustentada en un enfoque cualitativo (MINAYO, 2008) y un enfoque dialéctico (FRIGOTTO, 2010). La investigación se realizó con egresados del curso de especialización en docencia en Educación Infantil, en la ciudad de Belém, que es el lugar de la investigación. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron: levantamiento bibliográfico; lectura y consulta de documentos y Focus Grup (SEVERINO, 2007, GATTI, 2005). Para la sistematización e análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido (BARDIN, 2011). El marco teórico utilizado se basó en estudiosos de Educación Infantil y Formación Docente. Se identificó que el curso de especialización se configuró como un espacio privilegiado para los estudios, la investigación y la profundización teórico-metodológica, ya que el estudio y problematización de las realidades laborales fueron puntos fundamentales para ejercitar la actitud reflexiva y los aprendizajes aportados a (re) signifique sus práctica.

Palabras clave: Formación del profesorado. Maestra reflexiva. Práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a defesa da Educação Infantil se amplia significativamente. A criança é defendida como cidadã de direitos e a oferta e acesso às creches e pré-escola se ampliam consideravelmente. A partir da Constituição, artigo 208, inciso IV, as creches e

pré-escola se integram ao sistema regular de ensino como Educação Infantil e é assegurado o atendimento em creche e pré-escola.

A institucionalização da Educação Infantil na LDB nº 9394/1996 representou importante conquista social para toda a sociedade, consolidando-a como primeira etapa da educação básica. A inclusão da Educação Infantil na educação básica, exige uma especial atenção à formação dos professores e das professoras que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

No contexto da relevância da formação continuada de professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009. No âmbito da constituição dessa política nacional de formação docente encontra-se o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) com abrangência em todo território nacional.

Em meio à discussão sobre a formação de professores da Educação Infantil trazida pelo curso e a necessidade de analisar como o curso de especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das egressas do curso no município de Belém, surge esta pesquisa, evidenciando a dinâmica do processo formativo e sua contribuição nas possíveis mudanças de práticas pedagógicas enquanto processo histórico e dialético com o objetivo de analisar como o curso possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das egressas do curso no município de Belém.

Assim, este artigo tem como intenção apresentar algumas reflexões resultantes de uma pesquisa sobre uma experiência formativa no contexto de uma política de formação de professores. Abordamos dados obtidos com a realização de uma investigação junto às egressas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI), durante o período de 2013 a 2015, no município de Belém.

2 METODOLOGIA

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “O curso de especialização em docência na Educação Infantil: um estudo sobre a formação de professores em Belém” que se propôs analisar como o curso possibilitou a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das egressas do curso no município de Belém. Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa do tipo estudo de caso e a abordagem adotada para delimitá-la é de natureza qualitativa.

Como procedimentos da pesquisa houve a revisão da bibliografia na fase inicial e no decorrer do processo. Os instrumentos para levantamento de informações escolhidos foram o questionário e o grupo focal, para este artigo foram utilizados somente os dados colhidos nas sessões do grupo focal. O grupo focal, como instrumento de pesquisa, foi escolhido por promover a interação entre as participantes da pesquisa e assim possibilitar as reflexões sobre a formação de professores e a prática pedagógica antes e depois do curso.

Como instrumento de análise de dados optamos pelas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011). A unidade de análise da qual parte esta investigação é o curso de especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) desenvolvido no município de Belém. A opção pelo CEDEI justifica-se por ter sido um curso promovido por uma política pública que pretendeu atender as necessidades formativas dos profissionais que atuam na Educação Infantil, a nível de pós-graduação.

3 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CEDEI

Em Belém o quantitativo de egressas do curso foi de 42 profissionais que frequentaram a turma regular no município, destas concluintes 12 aceitaram participar das sessões do grupo focal. Para preservar a identidade das egressas estas foram nomeadas *P* de professora seguida de um numeral que correspondesse ao quantitativo das participantes. Assim temos as participantes

identificadas de *P1 à P12*. Este artigo, por ser um recorte da pesquisa, não trará dados das falas de todas as 12 participantes.

O curso de especialização em Docência na Educação Infantil foi desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e está inserido nas ações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no ano de 2009, por meio do Decreto Presidencial nº 6.755. Esta Política Nacional de Formação ampara-se, fundamentalmente, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.393/96, no Plano Nacional de Educação e na Lei que institui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) como fundação pública, prevendo suas funções.

Para sua oferta o MEC solicitou a participação de professoras das universidades federais brasileiras para debate e elaboração do curso, incluindo a discussão do seu currículo. De acordo com o projeto do curso o currículo foi organizado a partir dos seguintes eixos: “fundamentos da Educação Infantil”; “Identidades, prática docente e pesquisa” e “Cotidiano e ação pedagógica”.

O Curso, com carga horária de 360 horas, na modalidade presencial, foi ofertado no Pará pela Universidade Federal do Pará, no Instituto de Ciências da Educação, e coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Criança, Infância e Educação Infantil - IPÊ. Em todo o Pará o CEDEI alcançou professores e professoras de 73 municípios, organizados em oito pólos que se encontravam nos municípios de: Altamira, Belém, Bragança, Canaã dos Carajás, Juruti, Marabá, Santarém e Tucuruí.

Vale ressaltar que o curso, nos municípios do Pará, foi ofertado em período intervalar, nos meses de janeiro e julho, que correspondia aos períodos de recesso e férias escolares. Em Belém havia uma turma denominada regular que funcionava de segunda a sexta, no horário de 18h às 22h, no mesmo período do calendário escolar da rede municipal de educação. Esta pesquisa fez a opção de investigar os egressos da turma regular de Belém.

No Pará, partindo dos três eixos definidos a nível nacional e somado às discussões com o corpo docente local, o currículo do CEDEI, ficou organizado por

disciplinas em cada eixo. No eixo I (Fundamentos da Educação Infantil) tivemos duas disciplinas: “Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais” e “Aprendizagem e desenvolvimento na infância”. No eixo II (Identidades, prática docente e pesquisa) as disciplinas foram: “Metodologias de pesquisa e Educação Infantil”, “Análise crítica da prática pedagógica (ACPP)” e “Orientação e Produção da Monografia”; Já no eixo III (Cotidiano e Ação Pedagógica) foram seis disciplinas: “Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas”, “Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil”, “Linguagem, Oralidade e Cultura escrita”, “Expressão e Arte na Infância”, “Natureza e Cultura: conhecimentos e saberes” e “Linguagem Matemática: conhecimentos e saberes” (ICED, 2012, p.10).

Aqui daremos destaque à disciplina *Análise Crítica da Prática Pedagógica – ACPP*, que transversalizou os estudos e debates do curso destacando aprendizagens fundantes do curso que é a construção da atitude reflexiva. Nesta disciplina as cursistas estudaram sobre: o exercício profissional; o registro da experiência docente (elaboração e reescrita de memorial); a problematização a partir do memorial, com vistas à reflexão sobre as identidades pessoais, profissionais e institucionais de creches e pré-escolas; os subsídios para a definição do objeto de investigação, dos instrumentos metodológicos e das formas de registro reflexivo para a elaboração de plano de ação pedagógica e, posteriormente, do trabalho monográfico de conclusão de curso. Memória, história de vida e pesquisa: articulação entre teoria e prática. A disciplina, assim, propiciou a organização e análise dos registros visando a ressignificação e reinvenção do trabalho docente na Educação Infantil e a construção dos trabalhos monográficos de final de curso. (ICED, 2015, p.38-39).

Com esta estrutura a disciplina *Análise Crítica da Prática Pedagógica* vinha ao encontro da proposta do CEDEI, qual seja, a reflexão enquanto eixo da formação, propiciando aos cursistas aprender e exercitar a reflexão sobre a própria prática pedagógica e uma oportunidade às professoras formadoras de aproximação com a realidade vivenciada na prática cotidiana.

A *ACPP* possibilitou o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica e a teorização da mesma. Para viabilizar esta reflexão metodologicamente a disciplina foi organizada com uma carga horária teórica e uma prática. Na carga horária teórica a professora da disciplina reunia com a turma e fazia as orientações gerais sobre a metodologia da disciplina. No que diz respeito à carga horária prática os cursistas deveriam realizar registros sobre a própria prática em um determinado período. Os registros seguiam a organização: registro da prática docente, reações das crianças, falas das crianças e reflexões da professora. A partir dos registros havia socialização, discussão e orientação da professora da disciplina.

Do conjunto de seus registros realizados cada cursista escolhia uma situação-problema que mais chamou sua atenção para que estudasse e pudesse se apropriar teoricamente. Após as pesquisas e estudos a cursista apresentava um planejamento de ações pedagógicas para realizar em sua turma.

Deste exercício de registro e reflexões sobre a própria prática, com estudos, ações e novas reflexões, a cursista ia amadurecendo e levantando material para a elaboração da monografia como trabalho final do curso.

É bom ressaltar que este não foi um processo linear e tranquilo, muito pelo contrário, foram momentos de tensões e inseguranças em ambos os lados do processo de formação: cursista e professora da *ACPP*. Houve reclamações de ambas as partes pois, no início, foi muito difícil tanto para as cursistas quanto para as professoras desenvolverem a disciplina, uma vez que o hábito é pesquisar sobre uma temática ou realidade e teorizar sobre a mesma, buscando subsídios teóricos para analisar, fundamentar e avaliar percursos de outros. Fazer a reflexão sobre a própria prática foi um percurso difícil.

A partir dos projetos elaborados na *ACPP* os temas das monografias foram surgindo e a coordenação do curso foi organizando-os e distribuindo-os entre as professoras do curso que pesquisavam cada temática. Desta forma, as temáticas das monografias emergiram da própria prática docente das professoras cursistas, pautadas em um referencial teórico-metodológico. Assim, a reflexão da própria prática foi elemento estruturante no contexto curricular do curso e a disciplina *ACPP* propiciou o exercício da sistematização desta reflexão.

4 REFLEXÕES E APRENDIZAGENS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nas conversas travadas no Grupo Focal os relatos rememoram o período anterior e posterior ao curso de especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI). Nesta rememorização dividimos o debate em antes e depois do curso.

Nos relatos temos as reflexões sobre a importância da formação de professores e a prática pedagógica que abrangem verbalizações sobre *insegurança e segurança, relações interpessoais, prática docente na Educação Infantil e a especificidade da prática docente*. Estes tópicos foram organizados nas categorias “*Reflexões sobre a formação de professores e a prática pedagógica*” e “*Aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação continuada de professores*”.

5 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As verbalizações das egressas sobre a prática pedagógica e a formação de professoras, a seguir, revelam momentos que antecederam ao curso. As egressas destacaram questões relacionadas à sentimento de *insegurança, às relações interpessoais e à prática docente na Educação Infantil*.

5.1 Insegurança antes do CEDEI

A *insegurança* apontada pelas participantes diz respeito ao contato inicial que se tem ao adentrar na prática docente na Educação Infantil. As verbalizações sobre a insegurança abarcaram relatos de situações que revelaram sentimentos de medo e angústia das professoras.

A participante *P5* relata os seus sentimentos no primeiro ano em que se deparou com a docência na Educação Infantil:

[...] foi um ano muito difícil pra mim, enquanto professora, foi um ano

angustiante quanto ao que se fazer, o que se propor e era uma turma de berçário pois quanto menor o bebê menos se percebe as respostas do bebê e aí fica mais difícil [...] não sabia o que fazer com os bebês porque já tinha trabalhado com berçário, mas é diferente de berçário I para berçário II, no berçário II desde o início tu começa bater palma, os bebês minimamente começam bater palma também, mas no berçário I muitos ainda nem sentam, eles não te conhecem, muitos choram muito. [...] tu tinha que dar teu jeito de saber o que fazer com a criança o dia todo, porque sofre a criança e você sofria também sem saber o que fazer [...] e isso me angustiava muito. (P5).

A P5 ao relembrar sua experiência no início da carreira nos permite detectar a insegurança no trabalho docente da professora, perceber como a prática pedagógica gesta as necessidades formativas da professora em contato com as situações enfrentadas e verificar como a egressa pode refletir sobre como foi sua prática em momento anterior ao CEDEI.

As angústias reveladas na fala da P5 podem ser as mesmas de outras professoras no início da trajetória profissional. Os anos iniciais da carreira são marcantes e se configuram segundo Gonçalves (2007) nos “piores anos da docência”, pois a professora ainda não tem os saberes produzidos nas vivências da docência. De acordo com Pimenta (2005, p. 20) “os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo contínuo de reflexão sobre sua prática.”

O contato inicial com o exercício da docência é considerado por autores como Garcia (1999) e Lima (2006) como um período marcado por angústias, descobertas, tentativas do tipo erro e acerto e ainda como um momento em que o professor vive um choque de realidades, como bem revelou a fala da P5.

Nas transcrições abaixo as participantes P4 e P6 demonstram como tentavam esconder suas inseguranças ao entrar em contato com a docência na Educação Infantil:

Quando cheguei na creche tudo era muito novo, eu nunca tinha entrado em uma creche, parece que eu tava no mundo da lua e aí a coordenadora foi me apresentando as turmas, quando chegou no berçário ela disse “é aqui que você vai ficar” e eu só comigo “o que vou fazer com esses bebês?” mas não deixei transparecer que eu não sabia, eu só falava “nossa, que bebês lindos” , mas por dentro morrendo de medo [...] estava muito insegura para trabalhar com berçário. (P4).

Quando iniciei nas turmas de criancinhas eu tinha muita insegurança, nem sabia por onde começar mesmo, e ninguém ajudava, não davam dica e aí eu também não queria demonstrar que eu não sabia, mas dava

uma angústia todo o dia. (P6).

Nas falas das *P4* e *P6* vemos que elas não queriam revelar suas inseguranças, pois temiam a falta de cooperação e o estigma de incompetência. Segundo Campos (2012, p. 60) “[...] demonstrar insegurança profissional perante o grupo pode gerar estigma ao professor, caso permaneça nesse grupo por um tempo. Ele pode ser encarado como despreparado para o desempenho dessa função”.

Em um fazer pedagógico que consolida o individualismo, tanto o sucesso quanto o fracasso na docência pode ser apontado como responsabilidade individual. Sem uma rede de cooperação o professor não é encorajado a socializar suas angústias com os demais colegas para não revelar suas inseguranças.

Nóvoa (2006, p. 14) ressalta que “[...] se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos acentuar nesses anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.”

Para se opor à cultura do individualismo no cotidiano escolar o interessante seria construir uma cultura de cooperação, de interações. Nóvoa (2006) fala sobre exercitar a reflexão coletiva, pois, não basta ser um professor reflexivo, sozinho, é necessário o diálogo e a consolidação de espaços permanentes de participação coletiva.

Além da insegurança, entretanto, outro ponto destacado, nas recordações das egressas, é como esta insegurança refletia nas relações interpessoais das professoras com suas colegas de trabalho e com as famílias das crianças.

5.2 As relações Interpessoais

As *relações interpessoais* entre as colegas e as famílias são destaques uma vez que as participantes relatam o quanto isto pode interferir no desenvolvimento da própria prática pedagógica, bem como na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar iremos tratar das reflexões compartilhadas pelas egressas sobre as *relações interpessoais com as colegas de trabalho* antes do curso de especialização.

5.3 As relações interpessoais com as colegas de trabalho antes do CEDEI

As relações interpessoais com as colegas de trabalho no início de carreira revelam o juízo de valor que as colegas de trabalho faziam sobre suas práticas docentes, fora de um contexto colaborativo. Esta discussão emergiu como um desabafo do grupo de como se sentiam em relação ao julgamento velado de outras professoras ou coordenadora.

No período anterior ao curso a falta de segurança é misturada ao incômodo de serem rotuladas de incompetentes como vemos nas falas das egressas *P2* e *P1*.

A questão dos olhares, os comentários comparativos marcam, isso marca muito “ah, porque tu não tá conseguindo”, isso te angustia ainda mais e marca muito. (*P2*)

Quando fui pro maternal, (quando iniciei o curso) senti muita dificuldade [...] e aí eu ouvia comentários, ninguém chegava e falava diretamente pra mim [...] eram vários comentários ... “nessa turma ninguém tem domínio, ninguém tem domínio....., não tem domínio de turma”, aí ficava aquela coisa, quando eu pensava em abrir a porta e ir lá para o refeitório, eu pensava “meu Deus, todo mundo vai olhar e aí vão ver as crianças que vão correndo”, e o costume era ir todo mundo em filinha e minha turma não ia em fila. Eu me lembro muito bem do dia que eu parei pra pensar e disse “eu não vou me preocupar com essas coisas”, foi no momento que saí na hora do banho aí eu sentei aguardando a outra turma sair do banheiro com as crianças sentadas no banquinho na porta do banheiro. Eu disse “todo mundo sentado” [...] e eu sabia que eu estava sendo observada aí as crianças sentadinhas, quando uma delas se levantou usando uma toalhinha de capuz começou a pular, pular pelo refeitório e eu dizia “fulano sente, a gente tá aguardando o banho”, e nada e ele continuava pulando pelo refeitório com o bracinho agitado e eu sabia que eu estava sendo observada e eu dizia... “fulano sente aqui do lado da tia que a gente já vai pro banho”, aí ele olhou pra mim e continuando que estava fazendo disse “tia, eu tou voando, eu sou um passarinho” [...] naquele momento, assim... eu parei eu vi assim.... eu não ia pedir pra ele parar e se sentar.... porque eu entendi, aquilo me tocou de uma forma que eu passei a ver tudo completamente diferente, eu vi que para as outras professoras ele estava me desautorizando, que eu não tinha o domínio, mas aí naquele momento marcou e eu disse “eu não vou me preocupar com isso, vou me preocupar com outras coisas”. (*P1*).

A fala da *P1* revela que ela queria seguir os rituais da instituição e estava tentando reproduzir os comportamentos docentes esperados, qual seja: a condução intencional dos movimentos da criança e tentava reverter os movimentos que fugiam à esta prescrição (*senta e espera*). O exemplo do garoto

“passarinho” ilustra bem o quanto a professora pode aprender por meio da observação sensível das crianças e como isto é um elemento significativo no processo de constituição da docência na Educação Infantil.

No relato sobre sua prática pedagógica, a *P1* traz um fator interessante que é o julgamento do outro e se contrapôs ao perceber, no movimento infantil, uma situação de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa humana e percebeu que impedir a criança de se manifestar seria uma atitude de deseducação, ou, como diria Freire, uma ação domesticadora.

Verificando os relatos das participantes sobre as recordações do início de suas carreiras, refletimos o quão melhor seria se houvesse colaboração entre as colegas de trabalho ao invés de olhares críticos. Gatti; Barreto; André (2011, p. 213) defendem a criação de “[...] programas de iniciação que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação [para] deixar o peso das tarefas mais leve” onde as professoras pudessem ter a oportunidade de compartilhar suas dúvidas e necessidades em um clima de acolhimento.

Imbernón (2010, p. 65) considera que a colaboração é um “processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. As relações interpessoais com as colegas, assim, também é um elemento formativo que orientam as práticas pedagógicas.

5.4 As relações interpessoais com a família antes do CEDEI

Em segundo lugar iremos tratar das *relações interpessoais com a família* das crianças e de como as participantes percebiam esta relação antes do curso de especialização, uma vez que as egressas levantaram esta discussão nas verbalizações no grupo focal. As relações interpessoais que são estabelecidas entre as professoras e as famílias é um elemento importante para se refletir quando se pensa a Educação Infantil.

A relação com a família deveria partir da compreensão de que o ambiente familiar é, também, um espaço educativo, onde ocorrem aprendizagens, convivências e interações. Assim, as *relações interpessoais com a família* das crianças, diferente de estar pautada em caráter normativo, deveriam se

fundamentar no diálogo que levasse à ações que ajudassem a diminuir o distanciamento entre instituição de Educação Infantil e instituição família.

Escutando as professoras destacamos relatos sobre a percepção desta relação revelando compreensões antes de suas experiências no curso. Antes do curso a relação ainda era pautada por meio de informação sobre normas e regras, pontuada por conversas não muito amistosas. Os trechos das participantes *P1* e *P2* relembram esta relação entre as duas instituições:

[...] havia assim uma cultura de muita rigidez com as famílias, era tipo você faz o que a gente indica, as regras da instituição, aqui é uma instituição e aqui tem regras para serem cumpridas, então era muito assim, era assim. [...] existia essa questão da rigidez muito grande com os pais, em relação, às vezes a gente até precisava, às vezes não, sempre se policiar também pra gente tentar um pouco ir contra essa maré, tá? (*P1*)

[...] uma vez uma mãe disse pra coordenadora que ela não gostava de falar comigo porque ela me achava muito grossa, né? Depois de muito tempo a coordenadora chegou pra mim e me relatou essa fala da mãe, e se eu fosse olhar mesmo eu tratava as mães com muita aspereza, entendeu? Assim, por exemplo, alguma situação que era pra falar assim “olha mãe, tu não trouxe o lençol do teu filho hoje, tu precisa trazer porque é calor, né, o colchão não dá pra ele dormir sem o lençol” não [eu dizia] “olha mãe, tu precisa trazer o lençol senão ele vai dormir no colchão!” Então, assim, olha como tem diferença né? As duas falas, entendeu?”. (*P2*).

Os relatos passam a ideia de como as professoras tratavam a família, mostrando como a relação entre a família e a creche/pré-escola poderia prejudicar o processo educativo das crianças, mas também demonstram as reflexões que *P1* e *P2* faziam sobre suas relações na prática pedagógica.

Zabalza (1998) afirma que a participação das famílias é um dos aspectos mais importante para uma Educação Infantil de qualidade. O autor ressalta o valor da interação e comunicação entre professoras crianças, familiares e comunidade, pois não tem como conhecer a criança sem conhecer seu grupo-base.

Segundo o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a educação “[...] é um direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988). A própria constituição amarra textualmente a co-responsabilidade entre as instituições escolares e a Família na condução do cuidado e educação de seus membros. Souza; Borges (2002, p. 28) destacam que com a criança “[...] chegam seus familiares e toda uma série de mudanças que são desencadeadas

dentro da própria instituição para receber aquela nova criança e a nova família”. Exatamente por isto a parceria Instituição da Educação Infantil-Instituição Família é imprescindível para a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

5.5 A prática docente na Educação Infantil antes do CEDEI

A prática docente na Educação Infantil antes do curso é outro destaque que pontuamos nesta categoria. No início da experiência com a docência na Educação Infantil muitas situações foram se apresentando diante das professoras que ora iniciavam suas carreiras como professoras deste segmento. Entre as preocupações da docência nessa etapa é sobre como trabalhar com as crianças da Educação Infantil.

Nas falas das *P1, P2 e P3* percebemos como as professoras percebiam a prática docente antes do CEDEI:

No início a minha necessidade era o currículo, o que fazer, o que propor para as crianças [...] Então eu observava a prática das professoras que aqui já estavam e a minha ia na mesma direção repetindo..., mas eu sabia que precisava ter mais, eu tinha essa necessidade de saber o que fazer, o que propor para aquelas crianças (P1)

Educação Infantil eram aqueles trabalhinhos, era um modelo de escola, eu achava que no berçário, quando ele começasse a falar eu tinha que ensinar “1-2-3”, o “A”, eu tinha a intenção que eles aprendessem a contar, eu muito na ideia da preparação [...]. (P3)

[...] pra mim aquela criança vinha de casa pra entrar na escola e aprender, como se eu fosse detentora de conhecimento e ele fosse, como a gente aprendeu, uma tábula rasa e aí ele iria aprender comigo, com a professora, então eu iria ensinar pra ele. Eu tinha essa concepção de criança, de Educação Infantil. A Educação Infantil tinha sim que preparar, alfabetizar. Eu tinha essa concepção, principalmente no pré I e II, que eu tinha que alfabetizar, preparando pro ensino fundamental. Eles não podiam sair sem saber as letras, os números, as formas geométricas, as cores isso tinha que tá bem claro. (P2).

Os trechos das participantes demonstram as dúvidas das professoras acerca da prática docente na Educação Infantil e revelam seus equívocos quanto ao trabalho junto às crianças antes do curso: docência pela imitação do trabalho da colega; não compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e processo escolarizante da prática docente na E.I. Para a prática docente na Educação Infantil, Oliveira (2010, p.13) considera que:

Conhecer as preferências das crianças, sua forma de participar nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas e outros pontos pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A afirmação da autora é relevante em um contexto onde as professoras demonstram não compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, tampouco valorizavam o ambiente familiar em que ela habita, como também apresentavam equívocos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

5.6 Aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação continuada de professores.

Neste tópico tratamos das aprendizagens promovidas pelo CEDEI e como estas puderam modificar os sentimentos de segurança, as relações interpessoais com as colegas de trabalho e a família e a compreensão sobre a especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil, evidenciando as aprendizagens que foram construídas a partir do curso.

5.7 Segurança após o CEDEI

As participantes destacam que o curso contribuiu para a conquista do sentimento de *segurança* ao promover aprendizagens sobre a especificidade da prática pedagógica com as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

O trecho da *P11* exemplifica esta contribuição do curso para que as professoras tivessem segurança na condução de sua prática pedagógica:

[...] então eu pensando na minha trajetória, na minha prática antes do curso, o que eu era antes do curso eu vejo uma mudança muito grande [...] Hoje eu posso dizer que eu tenho mais clareza, consciência do que é o trabalho e conseqüentemente mais segurança para buscar experiências com mais segurança.(P11).

A *P11* fala de um curso que tem em seus objetivos a preocupação com a (re)significação da prática pedagógica por meio dos estudos e reflexão sobre a prática docente das cursistas.

Com a experiência no CEDEI as egressas já apontam outra compreensão sobre o fazer docente na Educação Infantil o que concorre para ter segurança

sobre sua prática pedagógica, como relatam as egressas *P9* e *P10*:

Depois do curso eu já consigo argumentar, sei qual é o papel do professor, qual é o meu papel no desenvolvimento da criança, já não consigo ficar calada. Com o curso aprendi me valorizar como professora de Educação Infantil. Quando alguém não me reconhece como professora de Educação Infantil, de que o meu trabalho é cuidar e educar, eu esclareço. (P9).

Tô mais segura do que é ser professor de Educação Infantil, não é qualquer um que pode ser professor de bebê. A gente passou a ter maior compreensão disso após o curso. Para mim o grande diferencial do curso foi eu entender o meu papel. Só a vivência na creche ela te dá muita experiência, muita prática para lidar com as situações, mas não dá essa compreensão do que realmente é o trabalho. Hoje tenho mais segurança do que é ser professor. Essa compreensão me deu uma certa tranquilidade, então eu venho para a sala muito motivada. (P10).

As manifestações das egressas *P9* e *P10* enfatizam a contribuição do curso para a obtenção da *segurança* em argumentar sobre a especificidade do trabalho nas turmas de Educação Infantil e revelam a mudança dos sentimentos de *insegurança* para *segurança* que uma formação continuada pode proporcionar.

O acesso à formação permitiu às professoras a possibilidade de compreensão sobre a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, o que gerou *segurança* e tranquilidade na realização do mesmo. Além de que a formação deu base para a elaboração de argumentos relacionados à relevância do trabalho do professor de Educação Infantil, o que se traduziu na autovalorização da professora que se materializou em motivação pessoal para o exercício da docência.

5.8 As relações interpessoais após o CEDEI

Se antes do curso as *relações interpessoais* eram marcadas pela desconfiança, julgamento e insegurança, após o curso, segundo as falas colhidas, as situações mudaram tanto em relação à forma como se percebiam as famílias e sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança, como também nas relações com as colegas de trabalho e a importância do trabalho coletivo.

5.9 As relações interpessoais com as colegas após o curso

Após as aprendizagens promovidas pelo curso as egressas percebem a diferença entre *ter* vivenciado uma formação específica para a docência na Educação Infantil e *não ter* esta formação. Desta forma, nas *relações interpessoais com as colegas* ficou visível as diferenças e como isto poderia interferir nesta relação. Esta diferença de formação produziram novas relações, como verbalizam as egressas *P7* e *P12*:

Desestimula bastante, às vezes dá raiva. (...) Alguma coisa que a gente vê que precisa ser feito de outro jeito, aí entra a questão da ética profissional. (P7).

[...] apesar de trabalhar com uma colega que não era totalmente do curso, mas que embarcava totalmente na minha [...] e a gente fez assim muita coisa bacana, e muita coisa deu muito certo. (P12).

O trecho da *P1*, a seguir, encerra muito bem a ideia que moveu o debate sobre as percepções das egressas quanto às relações interpessoais com as colegas de trabalho após o curso: *a necessidade de parceria; a ausência de formação específica; a resistência às mudanças sugeridas pelas egressas e a sobrecarga para algumas professoras que acabam fazendo as mudanças sozinhas.*

Outra dificuldade que acho que é necessário a gente falar é em relação à necessidade das parcerias em sala, de outras professoras também terem a mesma informação, o mesmo estudo que a gente teve [...] Aí é muito complicado, porque aí eu tenho essa compreensão do quanto é importante, “ah, se a pessoa não vai fazer eu vou fazer”. Não posso deixar do jeito que tá. Eu me cobro, já é a questão daquela responsabilidade, não é porque o outro não vai fazer que eu não vou fazer. (P1).

Na fala da *P1* destaca-se a delicada relação que começou a ser percebida após o curso entre as colegas da mesma turma, pois a egressa demonstra confiança em seu trabalho e uma postura crítica em relação à prática pedagógica realizada por estas colegas.

O comprometimento de cada um no processo passa pelo compromisso com a própria formação. Freire (1996, p. 92) afirma que:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica [...] O que quero dizer é que

a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Esta afirmação de Freire é compreensão obrigatória para qualquer um que se lance ao magistério, como ele mesmo diz “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996), isto é, a docência passa por um processo permanente de aprendizagem.

Esta aprendizagem pode surgir por meio de reflexões compartilhadas entre as colegas sobre os problemas vivenciados e possíveis formas de superação destes. Neste sentido o ambiente do trabalho docente também serve como espaço de formação, onde as *relações interpessoais* são constituintes desta.

5.10 As relações interpessoais com as famílias após o CEDEI

Além das relações com as colegas de trabalho, as participantes também anunciaram suas percepções sobre as *relações interpessoais com as famílias* proporcionadas pelas aprendizagens no curso. As verbalizações das *P8* e *P2* enfatizam como o curso contribuiu para mudança nas relações com as famílias :

Antes do curso, apesar de saber que as famílias contribui com a constituição dos bebês, a gente meio que isolava ela. (*P8*).

[...] Acho que é muito dessa compreensão que não se tinha antes. Eu não tinha essa compreensão do quanto é importante tu acolher as famílias também no espaço [...]. (*P2*).

Nas falas das egressas *P8* e *P2* vimos como as percepções sobre as *relações interpessoais com as famílias* foram influenciadas pela formação propiciada pelo curso e assim tiveram uma nova compreensão. A fala da *P1* também corrobora com esta nova compreensão acerca da relação com as famílias das crianças:

[...] tinha-se antigamente uma cultura que o ideal seria que as famílias chegassem, entregassem as crianças e fossem embora da porta. Depois do curso eu já passei a ter a certeza e a segurança de que aquela prática não estava correta, e que eu precisava melhorar minha relação com as famílias. Entendi que o momento do acolhimento das famílias e da criança é extremamente importante, principalmente para aquela criança que vai passar o resto do dia na creche. (*P1*).

Percebe-se, na verbalização da *P1*, que as professoras após o curso reconhecem que a relação das famílias precisa ser repensada. Isso porque tanto as experiências vivenciadas no âmbito familiar, quanto as vivenciadas na creche,

influenciam no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Nas *relações interpessoais entre as colegas de trabalho e as famílias*, cada egressa vai (re)significando sua prática pedagógica, percebendo que não pode escapar das interações com um conjunto de pessoas que podem interferir diretamente em suas práticas pedagógicas e como estas relações as confrontam, inclusive, sobre as ideias que se tem sobre seu trabalho na Educação Infantil. Desta forma as professoras perceberam o quanto as relações interpessoais com as famílias e com as colegas é uma das especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil.

5.11 A prática docente na Educação Infantil após o CEDEI

Em relação à *especificidade da prática docente na Educação Infantil* as egressas ressaltaram a necessidade de se compreender o currículo para a Educação Infantil. E esta compreensão passa pela *concepção de criança*, de *Educação Infantil* e *trabalho docente* que justifica a especificidade da prática docente nesta etapa.

A verbalização da P3 exemplifica como o curso auxiliou a provocar dúvidas como também ajudou a compreender a natureza do seu trabalho :

Outra coisa também que com as leituras no curso eu percebia e olhava as minhas colegas professoras eu percebia que as outras professoras não entendiam esse currículo, e por não poder escolarizar deixavam a criança só brincar e eu pensava “não é possível que seja somente isso” e eu achava que não é porque eu não posso ensinar as cores, as letras de modo formal que não tenha uma outra forma de trabalhar, não pode ser só isso que eu via as colegas falarem “deixa ele brincar e depois toma banho e vai embora” e só isso. E o curso me ajudou compreender isso, alguns que até tem formação, mas é mais cômodo fazer assim, deixar só brincar. (P3).

A posição da P3, ao questionar a recomendação das colegas quanto ao “deixar só brincar”, revela como estava incomodada com o aparente descaso das demais professoras. O brincar é muito importante no trabalho com as crianças, mas não pode ser usado para “passar o tempo” ou como uma desculpa para não planejar a prática pedagógica.

Para Vigostky (1994) a brincadeira é um elemento fundamental no

desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança se apropria do mundo real, interage com o meio e com a cultura. Por meio da brincadeira, a criança imagina diversos contextos e vive diferentes situações. Por isto, não é “só” brincar, são experiências de aprendizagens para a criança e para a professora. O questionamento da professora *P3* demonstra o quanto o curso provocou a sua reflexão e a busca por respostas.

Os trechos abaixo das egressas *P3* e *P1* revelam a contribuição dos estudos para a reflexão da prática pedagógica:

[...] a gente fez muita coisa a partir das vivências do curso: o projeto de natureza e sociedade, o projeto de literatura, da gente sentar e trazer muitas ideias pras crianças de como trabalhar, de como fazer, de refletir, de registrar, de planejar de novo. (*P3*)

O curso me ajudou muito porque a partir das leituras eu fui pensando as situações que eu poderia proporcionar pra eles no maternal. (*P1*).

A *P3* ressalta como as vivências no curso concorreram para que ela aprendesse a pensar “[...] muitas ideias pras crianças de como trabalhar, de como fazer, de refletir [...]” e a *P1* enfatiza como aprendeu a pensar sobre a prática docente. Ambas, assim, aprenderam a pensar, a refletir sobre a própria prática pedagógica.

Partir da prática das professoras, como linha condutora do curso, corroborou com o que ressalta Nóvoa (1992, p. 28) quando afirma que é preciso investir nos saberes de que o professor é portador, valorizando seus saberes experienciais e práticas docentes, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual.

O curso representou um espaço privilegiado para reflexão sobre a prática pedagógica, tendo a problematização das realidades de trabalho docente como ponto de referência para as reflexões e estudos. Como afirma Nóvoa (1992, p. 29)

:

A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-acção e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão.

O autor, assim, defende uma formação permanente que privilegie a investigação-ação e investigação-formação que começa na formação inicial e

segue pela formação continuada. Ainda de acordo com Nóvoa (1992, p.25) “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [...]”

Daí a importância de uma formação de professores que propicie a reflexão crítica sobre a prática pedagógica como o curso de especialização em Docência na Educação Infantil que teve como eixo estruturante esta reflexão. A professora ao exercitar a postura reflexiva, compartilhada com seus pares - como possibilidade de uma reflexão coletiva -, pode ter condições de superar práticas autoritárias que emperram a emancipação humana.

Como afirma Kramer (2002, p. 129) “Os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais”.

Desta forma a ideia de que qualquer um pode ser professor da Educação Infantil mostra-se equivocada. Uma prática docente significativa e com qualidade para a Educação Infantil exige uma formação específica e comprometida com as aprendizagens necessárias para a docência neste segmento.

A experiência formativa promovida pelo CEDEI, principalmente na disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica, incentivou a reflexão crítica sobre a própria prática docente. A Prática pedagógica é um ato político e por isto a prática da professora requer atitude reflexiva e crítica. Considerando que constituir-se docente não é uma tarefa simples, pois, segundo Freire (2011, p. 91):

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.

Partindo da afirmação do autor de que não existe nem vocação ou programação e crendo que somos seres inacabados, a formação da professora de Educação Infantil é um processo permanente.

Vale ressaltar que para além da consciência e compromisso da professora é preciso que ela tenha condições de trabalho e isto requer políticas públicas que

promovam estas condições, que permitam a realização de programas de formação (inicial e continuada), que valorizem o salário, que garantam o ingresso do profissional ao sistema de educação pública via concurso público e que se empenhem em cumprir as metas do Plano Nacional de Educação vigente.

As práticas pedagógicas para e com as crianças necessitam estar alinhadas com as discussões teórico-metodológicas atuais e distantes de ações que reforçam posturas assistencialistas em creches e práticas escolarizantes na pré-escola.

6 EM TOM DE CONCLUSÃO

Ao ouvir as participantes pudemos perceber suas reflexões quanto às mudanças de como viam seu trabalho junto às crianças, antes do curso, e como enxergaram o valor do trabalho docente e a sua especificidade, a partir de suas aprendizagens no CEDEI.

Ao aprenderem sobre a especificidade da docência na Educação Infantil valorizaram, ainda mais, a formação continuada específica para esta etapa, reconhecendo a necessidade de uma formação que tenha um aporte teórico que favoreça as condições para refletirem sobre sua própria prática pedagógica.

Pela análise dos registros das sessões do grupo focal podemos afirmar que o curso de especialização configurou-se como um espaço privilegiado para estudos, pesquisas e aprofundamento teórico-metodológico, já que o estudo e a problematização das realidades de trabalho foram pontos fundantes para exercitar a atitude reflexiva. Vale ressaltar que as aprendizagens pontuadas pelas participantes foram de grande valor para (re)significar suas práticas docentes.

Refletir sobre a prática levou à percepção de suas incompletudes e, por isto, a necessidade permanente de formação. Isto foi um ganho significativo nesta formação ao constatar que as egressas apontaram que as colegas deveriam ter feito o curso, como também enfatizaram que este contribuiu para a percepção de que deveriam estar sempre estudando para (re)significarem suas práticas pedagógicas, conscientes do valor de seu trabalho na sociedade e no processo de humanização das crianças.

Aprender sobre a criança, a infância e a especificidade da prática pedagógica é um avanço diante da ideia de que para ser professora bastava “gostar de crianças” e isto muda muito a percepção que as professoras e a sociedade tinham sobre o trabalho docente na Educação Infantil.

É pertinente afirmar que nenhuma proposta de formação continuada pode sozinha mudar o cenário da Educação Infantil pública brasileira, pois isto depende das condições de trabalho das professoras, da valorização do professor, entre outras variáveis que necessitam diretamente de políticas públicas.

O CEDEI, ao ser uma amostra das possibilidades de uma formação em regime de colaboração entre os entes federados, permite reflexões para novas políticas de formação de professores considerando seus acertos e erros. Por isto é necessário um debate sobre a efetiva articulação entre os municípios, as universidades, o governo federal e demais instâncias envolvidas nos processos de formação continuada de professores.

Desta forma, posso ressaltar que tanto as dificuldades quanto o êxito no curso são processos eminentemente formativos para que o debate e cursos de formação de professoras da Educação Infantil sejam ampliados e garantidos por meio de políticas de Estado.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRAGA, Adelice. **O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil**: um estudo sobre formação de professores em Belém. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2020.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 30 de jan. de 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de Formação de Professores Principiantes da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, Unesco, 2011.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

- ICED. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI)**. Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém, 2012.
- ICED. **Relatório Final do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI)**. Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém, 2015.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LIMA, E. F. **Sobrevivência no início docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2018.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em 19 mar. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Regina C. de.; BORGES, Maria Fernanda S.T. (orgs.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

Política Nacional de Formação Continuada...

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.