



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FRANCISCA MARIA CAMPOS RAMOS**

**FORMAÇÃO DOCENTE: AS FORMAÇÕES DO PROGRAMA DE  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) NO EIXO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA  
NO MUNICÍPIO DE SÃO BENEDITO-CE**

**SOBRAL**

**2012**

FRANCISCA MARIA CAMPOS RAMOS

FORMAÇÃO DOCENTE: AS FORMAÇÕES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO  
NA IDADE CERTA (PAIC) NO EIXO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA  
DAS PROFESSORAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SÃO  
BENEDITO-CE

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira *Latu Sensu* da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil. Área de concentração: Formação de professores de Educação Infantil

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Sinara Almeida da Costa.

SOBRAL

2012

FRANCISCA MARIA CAMPOS RAMOS

FORMAÇÃO DOCENTE: AS FORMAÇÕES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO  
NA IDADE CERTA (PAIC) NO EIXO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA  
DAS PROFESSORAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SÃO  
BENEDITO-CE

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Latu Sensu da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil. Área de concentração: Formação de professores de Educação Infantil

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Sinara Almeida da Costa (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Kátia Cristina Fernandes Farias  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>º</sup>. Ms. José Edilmar de Jesus Sousa  
Universidade Federal do Ceará (PMM-ce)

Dedico primeiramente a Deus por estar comigo em todos os momentos de minha vida.  
À minha mãe, grande companheira na minha jornada de trabalho.

Aos meus filhos, Saulo Davi e Pedro Wilson, razão de meu viver.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Ms. Sinara Almeida da Costa, pela compreensão e profissionalismo.

Aos professores do Curso de Especialização em Educação Infantil pela ética e sabedoria demonstradas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vitória alcançada.

À minha família, maior incentivadora de minhas vitórias.

Às professoras da Creche Meu Larzinho pelas contribuições e parceria neste trabalho.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa fornecendo dados relevantes, o meu muito obrigada.

“Professores  
Protetores... das crianças do meu país  
Eu queria, gostaria  
De um discurso bem mais feliz  
Porque tudo é educação  
É matéria de todo o tempo”

(Leci Brandão)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como propósito apreender a perspectiva das professoras de creche e pré-escola no município de São Benedito sobre as formações oferecidas pelo Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), procurando entender de que formas elas acreditam que essa formação interfere em suas práticas com as crianças. Especificamente, buscou-se: (1) caracterizar a formação oferecida pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC no município de São Benedito; (2) identificar que aspectos dessa formação (assuntos, posturas, vivências práticas, troca de experiências com colegas, etc.) as professoras acreditam que mais influenciam o seu trabalho com as crianças e as razões para tal; e (3) identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras para colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso. As análises foram embasadas teoricamente nos estudos de Cruz, Nóvoa, Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Machado, Kramer, dentre outros. A metodologia constou da aplicação de questionários e da realização de entrevistas individuais semiestruturadas com duas professoras. O *locus* da pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil (creche e pré-escola) no município de São Benedito-Ce. Durante as análises, foi possível observar que as professoras entrevistadas acreditam que as formações desenvolvidas pelo PAIC estão contribuindo para melhorar suas práticas pedagógicas. Essas professoras enfatizaram o impacto das formações recebidas no período de 2009 a 2012 em suas ações, suas concepções e aprimoramento das práticas pedagógicas. Contudo, as professoras destacaram como pontos negativos a falta de oficinas (de artes e musicalidade, por exemplo) e também o pouco tempo de duração das formações. Ressaltaram o pouco tempo para as trocas de experiências com as colegas e com as próprias formadoras do curso, que muitas vezes se mantiveram distantes. As falas das professoras apontaram ainda para a ideia de que a formação continuada é uma oportunidade para sanar as deficiências da formação inicial, contribuindo para que elevem seus conhecimentos e saberes sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas. Nesse sentido, para as docentes, as formações desenvolvidas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC estão cumprindo seu papel. Ficou evidente, entretanto, que a formação deve continuar trabalhando sobre as concepções das professoras acerca de criança e Educação Infantil, tendo em vista que ainda estão arraigadas de preconceitos sobre as crianças e suas famílias. Frente a essas considerações, para que haja a mobilização da reflexão sobre os saberes e conhecimentos dos professores no processo de formação continuada, é preciso utilizar estratégias que deem significado às ações do seu cotidiano, que propiciem a socialização de saberes e que criem um contexto favorável à prática reflexiva. Assim, a formação continuada de professores não deve somente ampliar os conhecimentos sobre a área da Educação Infantil – sendo esse um objetivo válido e necessário nas ações voltadas para a educação e o cuidado –, mas deve, ainda, proporcionar aos professores a reflexão sobre os valores, preconceitos e ações que imprimem em suas práticas pedagógicas contínuas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, Professoras de Educação Infantil, Prática pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>13</b>
<b>3 METODOLOGIA – CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 A abordagem metodológica.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 As questões da pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>3.3 A seleção das modalidades e dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>3.4 As entrevistas .....</b>	<b>25</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>30</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>48</b>



## 1 INTRODUÇÃO

“Para que a formação do professor de Educação Infantil possa responder às demandas socioculturais do Terceiro Milênio relativas ao trabalho direto com as crianças e suas famílias, é necessário que este tenha uma competência polivalente e seja capaz de utilizar conhecimentos socialmente produzidos de modo a estabelecer transposições didáticas adequadas para o cuidado e a educação das crianças pequenas com qualidade.”

(WAJSKOP, 2008, p. 95)

A Educação Infantil brasileira sempre foi marcada pela desigualdade: tanto as possibilidades de acesso a qualquer das formas de atendimento quanto a qualidade desse atendimento têm sido definidas prioritariamente pela classe social da criança (CRUZ, 1996). Essa realidade, contudo, vem sofrendo transformações no que se refere aos debates e discussões a respeito da criança pequena no sentido de ser oferecido um melhor atendimento com profissionais qualificados para a prática docente na Educação Infantil.

Um marco na história do atendimento à criança no nosso país foi a promulgação da atual Constituição (BRASIL, 1988). A partir do dia 5 de outubro de 1988, quando entrou em vigor, essa lei passou a assegurar às crianças de 0 a 6 anos o direito à educação em creches e pré-escolas. Essa conquista decorreu de um longo processo de lutas e discussões em que os anseios populares, conveniências, preconceitos, conhecimentos científicos e interesses antagônicos estiveram em jogo. Com essa nova visão de Educação Infantil, colocou-se em foco a formação dos profissionais que atuam nessa área.

Hoje, a busca pela qualidade da prática pedagógica na Educação Infantil tem sido motivo de debates constantes no sentido de melhor qualificar os profissionais, especialmente os professores, que atuam diretamente com as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; MACHADO, 1998).

Nesse sentido, o bom senso não basta para educar crianças pequenas. É necessário oferecer aos professores da Educação Infantil uma formação que inclua conhecimentos específicos sobre a criança pequena.

De acordo com Oliveira (2003, p. 7),

A criança desenvolve desde cedo sua sensibilidade, sua autonomia e solidariedade a partir de experiências educacionais audaciosamente organizadas. Isso também se faz presente na Educação Infantil. Nas múltiplas situações criadas em creches e pré-escolas, a criança tem no professor alguém que promova seu desenvolvimento,

auxiliando-a a ampliar as linguagens que usam para representar e exprimir sua forma de compreender o mundo e si mesma .

Dessa forma, ainda consoante Oliveira (2003, p.8):

O professor de Educação Infantil deve preparar-se para ser um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagens que estimulam em sua prática cotidiana, as interações por ele construídas com crianças e famílias em situações específicas. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora sobre o seu fazer docente.

Reconhecer necessidades infantis peculiares, bem como partilhar uma consciência social contemporânea sobre o que se define como sendo direito das crianças de 0 a 5 anos, vem sendo uma tendência na qual as autoras Campos e Rosemberg (1995a) se baseiam para validar práticas institucionais cotidianas. As autoras enfatizam uma contribuição promissora no sentido de articular o respeito aos direitos reconhecidos como básicos e inerentes às crianças a uma proposta de critérios para um atendimento em creches.

Nesse sentido, inúmeros estudos aliam a qualidade da educação oferecida às crianças à formação de seus professores. Segundo Cruz (2010), a formação inicial em nível médio, preferencialmente no curso de Pedagogia, precisa enfrentar grandes desafios. Entre esses, merece destaque a formação específica, com conteúdos voltados para a prática e demais disciplinas do curso. Segundo a autora, tais disciplinas devem permitir ao professor, entre outros aspectos, conhecer as características das crianças, seu desenvolvimento e o trabalho a ser desenvolvido na creche e pré-escola junto às crianças e suas famílias (história da infância e da Educação Infantil, as políticas de Educação Infantil, identidade profissional e o trabalho docente na Educação Infantil).

É necessário lembrar, entretanto, que a formação inicial acontece nos cursos que habilitam os professores para o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, que são oferecidos em dois níveis de ensino, o ensino médio e o superior. Integrada a esse, encontra-se a formação continuada, que corresponde a toda formação posterior e complementar à inicial, podendo acontecer dentro e/ou fora das escolas a partir de variadas modalidades, presenciais ou à distância (FERNANDES, 2000).

De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para trabalhar na Educação Infantil é preciso que o professor tenha concluído no mínimo o Ensino Médio, sendo considerada mais apropriada a formação em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação. Sabe-se, no entanto, que ainda há um número significativo de professores atuando em creches e pré-escolas que não atendem a esses requisitos mínimos (CENSO ESCOLAR, 2007). Tendo

em vista que há lacunas na formação inicial oferecida aos docentes, o processo contínuo de formação de professores que atuam na Educação Infantil é imprescindível para melhorar o trabalho desses profissionais. Assim, é preciso pensar em uma formação continuada que tenha compromisso com a qualidade (CRUZ, 1996).

Na perspectiva de um melhor atendimento às crianças na Educação Infantil e visando uma melhor qualidade da educação como um todo, o governo do Estado do Ceará colocou em prática uma política de formação continuada ofertada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo assim professores da Educação Infantil – o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O objetivo do Programa é alcançar o índice de alfabetização de crianças dentro da faixa etária, ou seja, na idade considerada adequada entre três e seis anos de idade; ele abrange eixos<sup>1</sup>, entre os quais está inserido o de Educação Infantil, sendo estruturados da seguinte forma: a) Eixo de Gestão; b) Eixo de Alfabetização; c) Eixo de Avaliação; d) Eixo de Literatura Infantil e Formação de Leitores; e) Eixo de Educação Infantil<sup>2</sup>. O Programa oferece a cada mês formação continuada em serviço aos professores da Educação Infantil e séries iniciais abordando diversos temas relativos à criança e às práticas docentes, considerando suas necessidades, seus interesses e características.

Inúmeras pesquisas sobre a formação de professores de Educação Infantil já foram realizadas entre as quais se destacam as de Holanda (2007) e Machado (1998).

Em sua tese de doutorado, Holanda (2007) pretendeu identificar e analisar as percepções das professoras de pré-escola acerca dos processos de formação em cursos propostos por um programa de formação em contexto. Dentre os resultados obtidos, ressalta a importância atribuída pelas professoras do contato com outras realidades educacionais através das visitas efetuadas às instituições que ofereciam um atendimento educacional de qualidade e de se conhecer outras experiências de prática pedagógica que pudessem contribuir com a melhoria do trabalho por elas desenvolvido na Educação Infantil.

Já Machado (1998) buscou realizar uma pesquisa que permitisse delimitar qual a formação possível e necessária para os profissionais de Educação Infantil. Para tanto, a questão que delimitou o processo investigativo foi a de localizar a especificidade da atuação dos profissionais de educação infantil: cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos na perspectiva das interações sociais, em contextos coletivos, tais como creches, pré-escolas ou centros de educação infantil funcionando em período parcial ou integral, no nível de ensino identificado como primeira etapa da educação básica. A partir daí, buscou, inicialmente, identificar

---

<sup>1</sup> Eixos são as ações distribuídas a serem trabalhadas no PAIC.

<sup>2</sup> Fonte: site do PAIC [www.paic.seduc.ce.gov.br](http://www.paic.seduc.ce.gov.br)

elementos para a idealização e implementação de projetos de formação de profissionais para educação infantil. Em um segundo momento, organizou esses elementos de forma a compor um conjunto articulado que pudesse vir a inspirar projetos de formação específicos.

Nesse mesmo sentido, a presente pesquisa teve como objetivo central compreender a perspectiva das professoras de creche e pré-escola no município de São Benedito sobre as formações oferecidas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC, procurando entender de que formas elas acreditam que essa formação interfere nas suas práticas com as crianças.

Especificamente, pretendeu-se:

- Caracterizar a formação oferecida pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC no município de São Benedito;

- Identificar que aspectos dessa formação (assuntos, posturas, vivências práticas, troca de experiências com colegas, etc.) as professoras acreditam que mais influenciam o seu trabalho com as crianças e as razões para tal;

- Identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras para colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso.

A motivação para a execução desta pesquisa veio da minha trajetória como professora de Educação Infantil ao longo de muitos anos seguidos; até aqui tem sido uma experiência valiosa e de grande aprendizado o trabalho com crianças de 3 a 6 anos de idade. Também me motivou a minha constante busca por formação acadêmica, passando por uma coordenação e, a seguir como formadora de professoras da Educação Infantil, onde pude participar de capacitações, formações e fóruns de Educação Infantil, que muito têm contribuído para o aprimoramento das minhas ações, transformando minha prática diária com as crianças e também com as professoras, ao auxiliá-las nas suas dúvidas diárias em sala. Todas essas funções, ao longo dos anos, me aproximaram da temática da formação de professores para a Educação Infantil. O grande interesse pelo tema também se deve aos desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano do seu trabalho com as crianças, bem como pelos desafios que encontrei, não só em relação à prática pedagógica, mas em função de tantos outros fatores que dificultavam o trabalho diário, como a superlotação de sala e a falta de recursos didáticos. No início, sem orientação, não participava de nenhum curso de formação que aprimorasse ou mesmo orientasse no trabalho com as crianças.

Hoje o trabalho é outro, a história da Educação Infantil mudou e assim ajudou a transformar não só a minha prática, como também das demais professoras que fazem a Educação Infantil. Esses momentos oferecidos pelo PAIC no Eixo de Educação Infantil são

primordiais para fortalecer a ética profissional e a estruturar melhor a prática pedagógica. As professoras hoje são levadas a novos saberes e novos conhecimentos, sempre renovadas através dos assuntos abordados nas formações que recebem.

Assim, diante de toda a minha experiência na Educação Infantil, tive a oportunidade de conhecer de perto a realidade que desafiava não só aos professores, mas ao poder público como um todo e também a comunidade escolar.

Para analisar a temática, procurei estruturar este trabalho em três capítulos. No primeiro, são apresentadas algumas reflexões e considerações teóricas acerca desta investigação. No segundo, é exposta a metodologia da pesquisa e relatado o diário de campo. No terceiro, analiso as percepções das professoras sobre o trabalho de formação realizado no PAIC. E, por último, apresento aqui as considerações finais que se propuseram a mostrar a concepção de professores reflexivos, críticos e participativos que discutem sua prática pedagógica de maneira consciente e autônoma. Além disso, apontam a formação continuada como ponto de apoio e oportunidade para sanar algumas deficiências ou dificuldades que tiveram na formação inicial. Assim, a formação contribuiu para o aprimoramento e construção de novos saberes.

## **2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente capítulo apresenta as proposições teóricas que subsidiam este estudo e que estão centradas na área de formação de professores, mais especificamente para professores de Educação Infantil. Essas referências demonstram ter, em comum, a preocupação com a qualidade da educação oferecida às crianças e com a formação dos profissionais dessa modalidade.

As concepções sobre formação continuada de professores têm por base as ideias de Oliveira-Formosinho (2001), Cruz (1996), Katz e Goffin (1990), Machado (1998) e Kishimoto (1999), dentre outros que foram tomados como suporte teórico no decorrer desta pesquisa. Esses autores abordam temas em comum sobre a formação continuada de professores.

Esse estudo debate um pouco sobre a Educação Infantil brasileira, a formação de professoras, sua prática e os desafios enfrentados pelas professoras. Destaca-se a necessidade de se pensar em cursos de formação continuada que não apenas promovam informações e desenvolvam habilidades, mas também incrementem ou modifiquem atitudes e valores determinantes para uma ação efetivamente solidária e enriquecedora.

Educação Infantil como direito se configura como conquista a partir de muitas e longas lutas na história da sociedade brasileira. Desde 1975 quando da realização do primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-escolar, feito pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando por 1979 – Ano Internacional da Criança –, pela Constituinte de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, temos a conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãos de direito, inclusive o direito à Educação Infantil. Mas não se trata de atendermos as crianças só porque é lei, mais do que tudo, de tratarmos as crianças como cidadãos de pequena idade, instituindo alternativas diversas de socialização para todas e abrindo espaços nas mais diferentes instituições já existentes.

Por outro lado, no campo das políticas direcionadas à infância, obtiveram-se historicamente avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso, mas perdendo, contudo, nas ações concretas. No que diz respeito à situação da infância e às políticas dirigidas às crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, há ganhos reais: atendia-se cerca de 3,51% das 21 milhões de crianças menores de 7 anos em 1975; atendendo quase 30% das

pouco mais de 21 milhões de crianças em 2000. Ainda parece muito longe dos 100%! O Fundo do Desenvolvimento (FUNDEF) e a ausência de dotação específica de recursos para a Educação Infantil têm complicado as políticas locais, tornando difícil expandir o atendimento às crianças.

Vários trabalhos que se debruçaram sobre esse tema, como os de Kishimoto (1986; 1988) e Kramer (1994), que mostram a natureza e as consequências dessa dualidade facilmente identificável nos programas implantados pelo Estado que se destinam às crianças consideradas “carentes”. Nesses estudos, fica bastante evidente o quanto a Educação Infantil é uma questão não apenas pedagógica, mas também social, ideológica e política.

É importante considerar que um dos princípios em que se baseiam as diretrizes gerais da política de Educação Infantil assumida pelo MEC é:

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, 1993, p. 15).

Nas recentes diretrizes contidas no documento de “Políticas de Educação Infantil-proposta”, divulgadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, são levadas em conta as novas atribuições do educador infantil: assumindo que esse profissional tem como função educar e cuidar, de forma integrada, da criança de zero a seis anos, considera-se que ele deve ter formação inicial em cursos de nível médio ou superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. E há o cuidado de assinalar que tanto a formação do profissional de Educação Infantil como a de seus formadores deve pautar-se nas diretrizes expressas nesse documento (BRASIL, 1993). Também entre as considerações sobre as alternativas pedagógicas da Educação Infantil e da formação de seus profissionais, contidas no relatório-síntese do encontro técnico realizado em Belo Horizonte, explicita-se uma clara posição em relação a esse tema:

Se a Educação Infantil fundamentar-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da Educação Infantil. (BRASIL, 1993b, p. 78).

Um ponto que é necessário destacar entre as diretrizes contidas no documento “Política de Educação Infantil-proposta”<sup>3</sup> é o compromisso de que devem ser criadas condições para que os profissionais que ainda não possuem a qualificação mínima de nível médio a obtenham. Coerentemente, entre as ações prioritárias propostas estão “o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente aquelas que visem à promoção da função educativa da creche” e a “promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil”, referindo-se, especificamente como prioridade de investimento em curto prazo, a criação de cursos emergenciais, sem prejuízos da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas (BRASIL, 1993b, pp. 24-25).

É necessária, então, uma atenção redobrada para que essa busca de melhor qualidade na formação tenha maiores chances de sucesso. Assim, causa preocupação a referência a cursos emergenciais, que nos remetem às já tão conhecidas ações desarticuladas, esporádicas e superficiais, que pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às nossas crianças. É preferível pensar numa formação continuada, que tenha compromisso com a qualidade e não com números enganosos, que não expressam avanços reais e sirvam apenas para impressionar o grande público.

Podemos dizer, entretanto, que há necessidade, de fato, de se pensar em formação do educador infantil? Vendo o quadro atual dos profissionais da Educação Infantil, muitos avanços foram alcançados em relação à sua formação. Dados do MEC informam sobre o baixo nível de formação dos profissionais que antes trabalhavam nas creches e pré-escolas; na pré-escola, predominavam professoras com habilitação de magistério em nível de 2º grau, havendo, assim, altas taxas de professores e professoras considerados(as) leigos(as), isto é, sem titulação necessária, e um grande contingente de profissionais que lidavam diretamente com as crianças nas creches sequer haviam concluído o ensino fundamental.

Mas esse quadro mudou a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que reconheceram a creche e a pré-escola como direito das crianças, devendo, assim, serem atendidas por profissionais qualificados, com uma formação adequada e eficaz para exercer o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesse sentido, é necessário refletir sobre os profissionais da Educação Infantil como sujeitos essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade das crianças de 0 a 6 anos em nosso país (MEC, 2005).

---

<sup>3</sup> Documento que explicita as diretrizes para Educação Infantil.



Os desafios que se apresentam hoje são resultados de decisões políticas tomadas para a área da Educação Infantil, de modo que ela se desenvolveu no Brasil em dois tipos de atendimento paralelos: a creche, vinculada aos órgãos de assistência social, e a pré-escola, voltada para a preparação da escolarização fundamental (MEC, 2005).

Assim, além de contribuir para uma preparação aos profissionais, cursos de formação continuada também poderiam constituir elementos importantes para a definição de uma carreira profissional com níveis de competência delimitados e faixas salariais diferenciadas. Aqui no Brasil, ainda assim, faltam grandes passos a serem dados para podermos contar com um corpo de profissionais realmente competentes atuando nas diversas instituições de educação infantil pública ou privadas. A grande maioria dos que possuem escolaridade mais elevada assumem postos de direção, coordenação, supervisão ou assessoria, no entanto é necessário pensar na formação daquele(a) que mais tempo passa com as crianças e que exerce influência considerável sobre seus processos de socialização, construção de conhecimentos e formação de personalidade.

A desqualificação e o desprestígio profissional envolvem certos desconhecimentos e/ou inabilidades, além de certas atitudes em relação à criança e à Educação Infantil que precisam ser considerados ao se pensar um curso de formação para o educador infantil. Esse curso deve, portanto, não só promover informações e desenvolver habilidades necessárias, mas também trabalhar (no sentido de incrementar ou modificar) atitudes e valores implicados no trabalho solidário do pessoal da creche ou pré-escola junto às crianças e às suas famílias. Só assim poderá se efetivar o objetivo maior que é promover a educação de maior qualidade.

O professor é um parceiro privilegiado do desenvolvimento da criança pequena e, portanto, deve ter capacidade e sensibilidade para mediar a relação entre ela e o meio em que vive, ajudando-a a construir significados, adquirir novas capacidades e a constituir-se como sujeito. Entretanto, possuir as informações e habilidades necessárias deve aumentar a autoconfiança do educador e melhorar as chances de ele sentir prazer no seu trabalho; no entanto, não se pode esquecer a importância das atitudes e opiniões envolvidas nesse trabalho.

Além das aulas, em que pretendem transmitir os conhecimentos teóricos considerados necessários, alguns cursos incluem oficinas para tratar temas específicos, como sugerem Oliveira e Ferreira (1992). Quando bem planejadas e conduzidas, tais oficinas se constituem em momentos privilegiados em que os alunos se envolvem com o tema desenvolvido e o prazer de aprender é visivelmente maior. Um dos motivos mais frequentemente apontados pelos professores para isso é que é bom aprender técnicas que

podem “aplicar” com as crianças, isto é, sentir-se mais bem instrumentalizados para desenvolver bem o seu trabalho. Isso não significa que professores(as) queiram aproveitar ou passar o tempo com oficinas. Como enfatizam as autoras citadas acima, as oficinas trazem conhecimento e aprendizado, não só para as crianças como também para os adultos que participam do processo.

Quanto à profissionalidade docente específica, diz respeito à natureza em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à atividade profissional (BOURDONCLE, 1994). Na terminologia de Katz (1993), dizem respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos. Esses aspectos que diferenciam as professoras de outras modalidades configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Nesse sentido, há pontos que diferenciam o professor de Educação Infantil dos demais, nas seguintes dimensões:

- a) conhecer as características da criança pequena;
- b) conhecer as características dos contextos de trabalho e respectivas missões;
- c) conhecer as características do processo e das tarefas desempenhadas pelas professoras.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2001) atenta para a formação específica dos professores de infância. O professor, na sua especificidade, deve se tornar um conhecedor de cada característica da criança, como a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família. A criança pequena apresenta características específicas decorrentes do seu estágio de desenvolvimento, dos seus processos de crescimento e da sua vulnerabilidade que muitas vezes só o professor de infância dentro da sua especificidade pode conduzir. A globalidade da educação da criança pequena (DAY & GOFFIN, 1994) reflete a forma holística pela qual a criança aprende e desenvolve o afetivo, o social e o cognitivo.

Essa globalidade é constantemente invocada pelos formadores, administradores e pelos especialistas para requererem das professoras um alargamento de responsabilidades pelo desenvolvimento da criança. Assim, o papel do professor de crianças pequenas não só tem um âmbito de conhecimento como sofre de indefinições de fronteiras (KATZ; GOFFIN, 1990). De fato, o professor da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça essa “vulnerabilidade” social das crianças, e, por outro lado, reconheça as suas competências sócio-psicológicas, ou seja, as diversas formas de expressão que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação.

Evidentemente o papel das professoras das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel das outras professoras, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho que as

professoras de infância devem ter (KATZ; GOFFIN, 1990). Essa enorme diversidade de tarefas vai desde os cuidados da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança – à educação, entendida como socialização, desenvolvimento e aprendizagem (BREDEKAMP, 1996). Sabe-se que o cuidar e o educar caminham juntos, são indissociáveis, não há cuidado sem educação, tampouco há educação sem o cuidado.

Assim sendo, são apresentados aqui sete elementos que configuram a diferença entre uns e outros professores, a saber: 1) âmbito alargado do papel da professora de infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais; 2) a diversidade de missões e ideologias; 3) a vulnerabilidade da criança; 4) o foco na socialização; 5) a relação com os pais; 6) as questões éticas que revelam a vulnerabilidade da criança; 7) o currículo integrado, pois, nas suas próprias palavras, “em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função” (KATZ; GOFFIN, 1990, p. 197) e, mais alargado e diversificado, é o âmbito das suas interações.

Nesse sentido, a profissionalidade das professoras é baseada numa rede de ação educativa com outros profissionais, tais como psicólogos e assistentes sociais, com dirigentes comunitários, com autoridades locais e com voluntários. De fato, a educação de infância requer das suas profissionais uma integração dos serviços para as crianças e suas famílias que alarga o âmbito das interações profissionais. Pode-se assim dizer que quer a interação quer a integração estão no coração da profissionalidade das professoras.

Há, dessa maneira, na educação de infância, uma interligação aprofundada entre “educação e cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados, o que, de fato, alarga naturalmente o papel das professoras, diferenciando do papel das demais professoras de outros níveis educativos. A investigação na área chama a atenção para o fato de haver uma preocupação específica das professoras de infância (por comparação com as professoras do ensino primário) em relação ao “manejo das rotinas” de cuidados (JOHNSTON, 1984; BREDEKAMP, 1996).

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da Educação Infantil. A pouca clareza do perfil profissional reflete-se na configuração curricular, na oferta de cursos de formação ainda um tanto fragmentados, distantes da prática pedagógica (ROLDÃO, 1999).

Na formulação de currículos para a Educação Infantil, por exemplo, a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com sua professora. Se a criança aprende quando brinca, os cursos de formação teriam que incluir o brincar entre os objetos de estudo, apresentando concepções teóricas suficientes para a construção de competências de forma que possibilitassem criar ambientes de aprendizagem e estímulo à brincadeira (KISHIMOTO, 1999).

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento; linguagens expressivas; brinquedos e brincadeiras; entre outras. Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente? Onde está a musicalidade, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas? (KISHIMOTO, 1999). Dessa forma a autora destaca a importância das linguagens expressivas nos cursos de formação.

É preciso considerar o saber educativo como área de saber específico, não genérico. Há, no entanto, um conglomerado de disciplinas com pouca diferenciação nos planos curriculares de seus cursos que acabam por servir para todos os níveis de educação.

A respeito disso, Oliveira-Fomosinho (2001, p.17) enfatiza:

A reforma incessante de currículos, com substituição ou aumento do rol das disciplinas, parece não ser a solução. Definir eixos para as reformulações é o caminho, para organização de um curso que dê respostas para as questões: quais as concepções de criança e de Educação Infantil, as formas de organização e de gestão e as questões curriculares que devem servir de base para a formação do profissional de Educação Infantil.

Quanto às formações, Nóvoa (1997) aponta a “riqueza dos discursos” e a “pobreza das práticas”. Os cursos de formação de professores apresentam teorias, conteúdos programados, elaborados pelos técnicos e coordenadores, onde os docentes não participam dessa elaboração para a escolha dos assuntos a serem abordados – daí a pobreza das práticas. Por isso, seria importante que professores e professoras de Educação Infantil escolhessem ou sugerissem os temas a serem abordados nas formações mensais.

A Educação Infantil é, assim, marcada por um quadro de desigualdade, não só nas possibilidades de acesso, mas também na qualidade do atendimento e na desvalorização do

trabalho dos profissionais que se dedicam ao atendimento das crianças de zero a seis anos de idade. Com isso, acaba-se por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira. Na pesquisa “Formação do profissional de creche”, Gusmão (1997, p. 79) após entrevistas com auxiliares e berçaristas, aponta a existência de uma identidade duplamente frágil: “por um lado, a falta de formação especializada e, por outro, a desvalorização que o trabalho com criança pequena ainda sofre, enfraquecida também pelos critérios pouco específicos exigidos para a função”.

Para Kramer, ao seu modo de entender, a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. “Tenho defendido a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (KRAMER, 1994, p.13). Do ponto de vista da prática profissional, as professoras enfrentam problemas onde quer que estejam atuando (na creche pública, particular, comunitária, ONGs, empresas, junto aos movimentos sociais ou sindicatos).

Mas, enfim, as contradições e os desafios encontrados não surpreendem, pois, na prática, busca-se conciliar uma realidade na qual estão inseridos profissionais com níveis de escolaridade distintos. Nos casos das creches, em especial, as comunitárias, essa realidade se impõe de forma contundente, pois profissionais não habilitados legalmente se dedicam ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 a 6 anos, tentando suprir a omissão e a ineficiência do poder público. Sem falar do grande número de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação não só quanto ao aspecto de instalações adequadas, como também naqueles que se referem à formação dos profissionais.

O desafio posto é: como conciliar essa realidade caótica e o imperativo urgente de oferecer às nossas crianças “um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais da criança entendendo que ela é um ser indivisível”.(BRASIL, 1994).

Incorporando as orientações da Constituição de 1988, o Ministério da Educação e Cultura publicou diretrizes gerais que devem nortear a política de Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1994a). As diretrizes são sintetizadas em princípio que conceituam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integram creches e pré-escolas que se distinguem apenas pela faixa etária; na ação de complementar a família, integrando a educação ao cuidado; enfatizam sua ação educativa por meio de especificidades do currículo, da formação do profissional. O documento estabelece ainda objetivos da política de Educação

Infantil: expansão da cobertura, fortalecimento da nova concepção e promoção da melhoria da qualidade.

Nesse sentido, Kramer (2002) destaca que a formação de profissionais da Educação Infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância.

Enfim, se faz necessário implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização; de um lado, com ganhos em termos de planos de carreiras e salários; de outro lado, atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que se tem perante gerações de crianças, jovens e adultos. Para isso, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais.

Diante de tudo o que foi posto aqui, em relação à formação de professores, à criança e à Educação Infantil, percebeu-se que há necessidade urgente de maior atenção a essas profissionais, a fim de que possam compreender melhor a dimensão de seu papel, ou seja, a dimensão política da formação e das práticas pedagógicas.

Assim sendo, um passo importante para que essa realidade que tanto se almeja se consolide efetivamente, é haver uma maior reflexão dos dirigentes, que estão à frente das políticas públicas do Brasil, quanto à importância da oferta de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças, o que passa, também, pela formação de seus professores.

Como dito anteriormente sobre a questão da formação continuada, Cruz (1996, p. 83) explicita que:

(...) além de contribuir para uma preparação adequada aos profissionais, cursos de formação continuada também poderiam construir elementos importantes para a definição de uma carreira profissional, com níveis de competência delimitados e faixas salariais diferenciadas.

Abordar o tema formação continuada de professores requer um esforço de contextualização do termo formação continuada, pois é certo que as palavras, ao serem

escritas e proferidas, fazem ressoar todos os seus sonhos explícitos e implícitos. Como salienta Bakhtin (1999, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”.

Com essa orientação, os estudos teóricos que se debruçam sobre o tema da formação continuada de professores procuram delimitar seus focos de análise, tomando como perspectiva a diferença das terminologias empregadas, não bastando saber quais foram utilizadas, sendo também necessária a compreensão de um conjunto de circunstâncias envolvidas na produção dos programas educacionais, o material elaborado, o público destinatário e os efeitos produzidos com essas publicações.

Oliveira-Formosinho (2001) afirma que o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. A formação continuada pode favorecer o desenvolvimento dos professores. Nóvoa (1995, p.23) ressalta que “é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos, e estes ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, sejam protagonistas na implementação das políticas educativas.” Para isso, é preciso que a “formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e coletivo docente” (NÓVOA, 1995, p. 24).

### **3 METODOLOGIA – CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA**

(...) “Todas as experiências fazem parte do processo de desenvolvimento profissional” (DAY, 2001, p. 20-21).

A proposta do presente capítulo é descrever os caminhos percorridos durante a elaboração e realização desta pesquisa. Para tanto, fez-se necessária uma reflexão prévia sobre o assunto para se chegar à abordagem metodológica utilizada, a qual contribuiu para o delineamento dos procedimentos adotados. Após essa percepção, são enumeradas as questões a serem indagadas com as quais se foi a campo e os critérios de seleção das modalidades e dos sujeitos participantes da investigação, bem como a técnica de coleta de dados aplicada. Após isso, são apresentados os cenários e as professoras entrevistadas, seguidos da descrição de como aconteceu a pesquisa de campo. Assim, as informações aqui contidas estão organizadas na seguinte ordem: a abordagem metodológica; as questões da pesquisa; a seleção das modalidades e dos sujeitos da pesquisa; as entrevistas; e a pesquisa de campo.

#### **3.1 A abordagem metodológica**

Esta investigação não pretendeu homogeneizar as informações coletadas, mas, pelo contrário, almejou reconhecer diferentes formas de saberes e experiências entre os sujeitos e suas práticas pedagógicas. Dessa forma, esta pesquisa é classificada como de cunho qualitativo, na medida em que:

(...) a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 224).

Além disso, segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem algumas características que foram tomadas como base para concretizar o propósito de identificar as percepções das professoras sobre a formação continuada, a criança e a prática pedagógica.

#### **3.2 As questões da pesquisa**

Tendo em vista que a formação é um tema complexo, houve a necessidade de avançar na compreensão de alguns questionamentos que poderiam ajudar a entender melhor



as percepções das professoras sobre as formações recebidas: Onde acontecem as formações? Com que frequência acontecem? Como acontecem? Qual a duração? Que assuntos são abordados? O que mais as professoras gostam? Do que sentem falta? Que aspectos dessa formação (assuntos, posturas, vivências práticas, troca de experiências com colegas etc.) o que as professoras acreditam que mais influenciam no seu trabalho com as crianças?

### **3.3 A seleção das modalidades e dos sujeitos da pesquisa**

Nesta pesquisa, foram investigadas as duas etapas da Educação Infantil, creche e pré-escola. Essa opção ocorreu por se acreditar que uma clientela diferenciada pode suscitar, nas professoras, diferentes formas de conceber a criança, ou seja, baseou-se no pressuposto de que as professoras têm concepções diferenciadas de infância, de crianças, de Educação Infantil, de prática pedagógica e de como devem desempenhar seu papel a partir das formações recebidas do PAIC, de acordo com a faixa etária com a qual trabalham.

Um critério levado em consideração nesta pesquisa foi o tempo de magistério. Também foi necessário que as professoras tivessem participado das formações oferecidas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC por no mínimo um ano, podendo esse fator influenciar nas suas reflexões cotidianas frente ao trabalho que desenvolvem com as crianças. Assim, ambas participaram de tais momentos formativos no período de 2009 a 2012. Outro critério considerado foi a formação dessas professoras. Acreditou-se que o período de três anos seria o mínimo necessário para que as docentes começassem a rever, na prática, as experiências e conhecimentos que já trazem sobre os temas aqui propostos, fortalecendo-os ou redimensionando-os.

Dessa forma, optou-se por investigar as concepções de professoras que passaram pelas formações do PAIC, considerando que esse fator poderia influenciar nas reflexões das professoras, tanto no que se refere às crianças, como na sua própria ação pedagógica frente ao trabalho que desempenham com as mesmas.

Assim sendo, neste trabalho, a seleção dos sujeitos foi realizada em um só grupo de professoras, já que esse grupo envolvia as duas categorias de professoras, pertencentes à creche e à pré-escola. Nesse sentido, respeitaram-se os seguintes critérios:

- Uma professora de creche, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (São Benedito), com experiência na Educação Infantil com crianças na faixa etária de três anos de idade, e que tivesse cursado o Programa de formação inicial para professores

em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) e que participasse das formações do PAIC.

- Uma professora de pré-escola, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (São Benedito/CE) e à rede particular de ensino, também com experiência na Educação Infantil com crianças de cinco anos, que participa das formações do PAIC e por ser do quadro das professoras efetivas.

Os nomes para identificar as professoras a seguir são fictícios.

Marisa, uma das professoras selecionadas para a pesquisa, cursou o Nível Médio na modalidade Normal, complementando então sua formação participando do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Esta professora afirmou que ao participar das formações do PAIC oferecidas pelo Eixo de Educação Infantil, obteve mais experiência e conhecimento em relação à criança por meio dos temas abordados. Afirmou, ainda, que os assuntos abordados nas formações contribuíram para aprimorar e mudar sua postura nas práticas pedagógicas e na forma de melhor relacionamento com as crianças.

A professora Alice é formada em Pedagogia, habilitada em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Essa mesma professora, apesar de possuir nível superior, Pós-Graduada, afirma que não cursou nenhuma disciplina que abordasse temas relativos à Educação Infantil. Só hoje, ao participar das formações oferecidas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC, é que afirma ter tido um vasto conhecimento de conteúdos que orientam seu trabalho com a criança pequena. Nesse caso os cursos de Pedagogia nas Universidades precisam dar maior ênfase no que se refere ao currículo oferecido, ou seja, disciplinas de aprofundamento relativas à criança e à Educação Infantil, para melhor preparar e formar os profissionais dessa etapa da educação.

No caso da presente pesquisa, as professoras entrevistadas afirmaram só ter tido acesso a um conhecimento mais detalhado sobre a criança e a Educação Infantil ao receberem as formações do PAIC, a partir de 2009. Ambas trabalham na mesma Instituição da rede municipal.

### **3.4 As entrevistas**

Para a coleta das informações foi realizada uma entrevista individual semiestruturada com cada uma das participantes, com base em um questionário para melhor

entendimento do assunto abordado. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos fundamentais, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogações, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se percebem as respostas do entrevistado.

Optou-se por trabalhar com essa forma de entrevista em virtude de acreditar que ela, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece muitas perspectivas para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Dessa forma, a entrevista semiestruturada mantém a consciência permanente e atuante do pesquisador e, ao mesmo, tempo, permite a relevância do ponto de vista do entrevistado.

As entrevistas foram realizadas no período de 09 a 13 de abril de 2012. Dentre as várias possibilidades de registro das entrevistas, optou-se pelo caderno de anotações, em que toda a fala da entrevistada era transcrita de maneira sucinta e compreensível.

A escolha do local ocorreu de acordo com a indicação de cada entrevistada. Assim, com a professora da pré-escola aconteceu em dois momentos: de início, na escola em que trabalha e, para concluir a entrevista, foi necessário ir à sua casa. Já a entrevista com a professora de creche foi mais rápida, em uma manhã, na própria instituição, foi iniciada e finalizada.

Após as entrevistas realizou-se a organização do material referente à fala de cada professora, da seguinte forma:

- **Identificação das professoras**

**Alice**<sup>4</sup> – é casada e têm duas filhas, uma de dezesseis e outra de vinte anos. Há dezesseis anos trabalha na Educação Infantil e afirma se identificar com o que faz. Trabalha com crianças de 3 e 5 anos. Durante a entrevista, deixou claro o amor que tem pela profissão: “me identifico, faço com amor”, diz com ar de satisfação. Iniciou como professora temporária, mas prestou concurso e atualmente faz parte do quadro de professores efetivos do município de São Benedito. Participa das formações oferecidas pela equipe de Educação Infantil do PAIC, como também recebe formação pela instituição particular da qual faz parte. As formações oferecidas pela instituição particular onde Alice trabalha acontecem geralmente em Fortaleza

---

<sup>4</sup> Nome fictício

ou na própria escola, por meio de palestras, cursos e seminários ministrados por profissionais contratados, algumas vezes, de fora do estado, para esse fim. Alice destaca que os cursos de formação oferecidos pelo PAIC acontecem no Centro de Arte, Educação e Cultura (NAEC) de São Benedito, local amplo e de fácil acesso, enfatiza a professora. Considera também as formações ricas para o conhecimento e aprimoramento da sua prática em sala: “mudei a minha postura”, comenta. Também destaca as trocas de experiências com as colegas essenciais para a construção de novos aprendizados.

Em sua opinião, nas formações, *“faltam mais oficinas pedagógicas, de artes, musicalidade, não para preencher o tempo, mas porque é importante dentro do currículo para as professoras, para renovação da prática, como também para maior aprimoramento das técnicas de manuseio e construção com as crianças em sala que, em geral, são ótimas, a gente aprende muitas técnicas para trabalhar com as crianças, é muito bom”*, diz a professora.

Alice confessa que sua prática pedagógica tem sido renovada a cada dia por conta dos assuntos abordados nos cursos de formação e que se sente empolgada em “aplicar” para as crianças tudo o que aprende. Também fala sobre cada desafio que enfrenta no dia-a-dia, que considera grande, como: a superlotação das salas, consideradas inadequadas, ou seja, pequenas demais para atender um número elevado de crianças; e a ausência de material, suporte pedagógico, brinquedos, espaço de lazer para que as crianças possam brincar e se desenvolver com mais liberdade e mais segurança. Ela também faz um breve comentário a respeito da falta de incentivo por parte “dos que estão à frente dos trabalhos de coordenação”. Ainda assim, afirma que: *“a gente procura fazer [o trabalho] bem feito, bonito, se desdobra, mesmo diante dos desafios a gente busca em fazer o melhor, para que o trabalho aconteça realmente e se chegue a um resultado”*. Enfim, esse anseio da professora é por uma prática renovada e com mais qualidade.

**Marisa**<sup>5</sup> – tem vinte e três anos, é casada e não tem filhos. Trabalha com crianças na faixa etária de três anos. Participou do curso de formação inicial – PROINFANTIL –, no qual obteve conhecimento de temas relativos à Educação Infantil, mas sem maior aprofundamento na abordagem dos assuntos. Participa das formações a cada mês oferecidas pela Secretaria de Educação do município de São Benedito, pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC. Marisa diz aprender muito com o estudo dos temas abordados e afirma complementar o aprendizado

---

<sup>5</sup> Nome fictício

através das trocas de experiências com as colegas nessas formações: *“a gente conversa, depois a gente lembra e aplica em sala as experiências que aprendeu com as colegas”*. Lamenta o tempo nesses cursos, que acabam sendo corridos, apressados para se abordar temas “grandiosos”, que deveriam ser mais explorados com uma carga horária maior. Um fator que muito desagrada Marisa é o momento de aplicar em sala o que aprende nas formações, pois o espaço na instituição em que trabalha é “pequeno demais”, não tem área de lazer e local para as brincadeiras das crianças, afirma a professora, o que a faz ter, inclusive, que mudar a rotina do dia.

- **Descrição do local de trabalho das professoras**

A instituição municipal onde trabalham as professoras que participaram desta pesquisa situa-se em um bairro da periferia de São Benedito e existe há mais de vinte e cinco anos. Foi municipalizada em 2005. Funciona em período parcial, das 07h00 às 11h00 e das 13h00 às 17h00, de segunda a sexta-feira, e atende cerca de 180 crianças entre 3 e 5 anos de idade. A instituição possui apenas cinco salas, sendo duas em anexo, compostas por um número entre vinte e trinta crianças em cada sala, nos turnos manhã e tarde. Para atender e fazer todo o trabalho há duas professoras por sala.

Seu corpo de funcionários é composto por uma diretora, uma coordenadora que atua e faz toda a parte pedagógica junto às professoras e promove eventos na instituição (reuniões e festas nas datas especiais do ano letivo, como páscoa, dia das mães, dia dos pais, dia da criança, etc.). Há, no total, dez professoras entre efetivas e temporárias, duas cozinheiras, duas zeladoras, um porteiro e dois vigias que fazem o trabalho de guarda da instituição. Conta com dois banheiros [não adaptados para as crianças], utilizados por todos. Um espaço para cozinha e depósito onde são guardados os alimentos das refeições das crianças que são oferecidas no horário da manhã às 09h00 e à tarde às 15h00.

Enfim, a instituição na sua forma física ainda não se encaixa dentro dos padrões de qualidade exigidos por lei. Possui uma proposta pedagógica definida pela Secretaria de Educação do município, de acordo com os Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil, onde, por meio desta, as professoras seguem e norteiam suas práticas pedagógicas a fim de que se efetive um trabalho com qualidade.

- **No trabalho de campo...**

A pesquisa de campo teve início logo ao término das disciplinas do curso de Especialização em Educação Infantil, no mês de novembro de 2011. Para selecionar os sujeitos dentro dos critérios estabelecidos, fez-se necessária a elaboração de um questionário que foi entregue às professoras no período de formação. Assim, a análise do material coletado por esse trabalho ofereceu subsídios para que as professoras de creche e pré-escola, que se adequavam ao perfil que interessava a essa investigação, fossem selecionadas.

É importante ressaltar que ao princípio da investigação tive muitas dificuldades para a realização das entrevistas em virtude da incompatibilidade dos meus horários com os das entrevistadas. No final, entretanto, as entrevistas foram realizadas.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

As professoras descrevem a estruturação organizacional das formações do eixo de Educação Infantil do PAIC, destacando os seguintes aspectos:

Acontecem no Centro de Artes, Educação e Cultura - NAEC, a cada início de mês, e acontecem de forma bastante dinâmica. O local é bastante agradável, tem espaço para esse tipo de evento, porque cabe muita gente e é perto, todos podem ir. Essas formações são ministradas pelas formadoras da equipe de Educação Infantil/PAIC e já foram abordados diversos temas/assuntos, como: planejamento, contação de história, jogos matemáticos, as diferentes linguagens da criança. (ALICE)

Quase sempre acontecem no NAEC, até porque lá é bem melhor, tem espaço para as dinâmicas, para a socialização entre as colegas. Eu gosto de lá, é um local acessível a todos, não é longe e é um ambiente agradável, prazeroso. Sempre acontecem no início de cada mês. São planejadas e ministradas pelas formadoras de maneira contagiante, dinâmica, descontraída. Já foram abordados diversos assuntos importantes para o nosso trabalho, como: brincadeira, contação de história e outros mais. (MARISA)

Ao destacarem características do ambiente (espaçoso, agradável e de fácil acesso a todos) para descreverem a formação, as professoras consideram que todas essas características são fundamentais para a realização dos cursos de formação docente.

Em relação aos temas abordados, elas destacam aqueles mais diretamente relacionados à sua prática pedagógica: a brincadeira e a contação de história, por exemplo. Segundo Sales (2007), é importante que os cursos de formação abordem assuntos específicos da área de atuação das professoras.

Quanto aos recursos didáticos utilizados nas formações, as professoras destacam o que deixa o trabalho realizado mais atrativo:

Data show, câmera digital, som, caixas pedagógicas<sup>6</sup>, cartazes são importantes para ilustrar o trabalho. O trabalho fica mais atrativo. (ALICE)

Som, câmera, fantoches, cartazes, data show (...) são importantes para a realização das atividades. (MARISA)

Observa-se, nas suas falas, que as professoras destacam tanto o uso de materiais audiovisuais (data-show, som, câmera) como recursos artesanais (cartazes, fantoches e caixas pedagógicas), o que indica que, para elas, qualquer recurso que dinamize as formações é importante para que a aprendizagem aconteça.

---

<sup>6</sup> As “caixas pedagógicas” são caixas de papelão decoradas que as formadoras levam para servir de modelo para que as professoras, caso queiram, confeccionem para guardar o material pedagógico utilizado com as crianças.

Vários autores enfatizam a importância da utilização de recursos didáticos para o desenvolvimento eficaz no trabalho de formação com professores. Segundo Ostetto (2001), a disponibilidade de recursos didáticos é importante para que se elabore um trabalho com mais aprimoramento. Outros estudiosos, como Gatti (1997), entretanto, apontam que é baixa a qualidade da formação tanto no campo de conhecimento dos professores, quanto das estratégias para compor e gerir a programação ou para a utilização de recursos didáticos. Nesse sentido, as formações do Eixo de Educação Infantil do PAIC parece ser um avanço.

As falas, a seguir, exemplificam as opiniões das professoras sobre a importância das formações:

Acho muito importantes esses momentos, são enriquecedores para a prática pedagógica (...) são riquíssimos para as trocas de experiências com as colegas. A duração é pouca, precisa de mais tempo para serem abordados mais assuntos direcionados à criança, mais tempo para o diálogo, para expor suas dificuldades encontradas. A carga horária teria que ser mais (...) os assuntos abordados são bons, mas precisa ter mais oficinas. (ALICE)

Muito ricas, pois a gente aprende muitas coisas boas, inovadoras, tanto na prática como na teoria, as trocas de experiências são valiosas, a gente se renova nessas experiências, mas o tempo é pouco para expor os assuntos, não dá tempo ver o que de fato deve ser visto. (MARISA)

As professoras comungam em suas respostas quando dizem que as trocas de experiências com as colegas são importantes para o trabalho que desenvolvem nas instituições com as crianças. Realidade semelhante foi encontrada por Dieb (2004) em sua pesquisa sobre a representação social de professoras de Educação Infantil do município de Pindoretama (Ceará) sobre formação. Segundo o autor, os sujeitos atribuem a troca de experiências com as colegas um ponto relevante da formação.

Para Alice e Marisa, entretanto, é necessário maior espaço de tempo para que essa formação aconteça, tendo em vista que o tempo é muito curto para a explanação dos assuntos. Por esse motivo, afirmam as docentes, acabam saindo dos encontros com muitas dúvidas.

Amaral (2011) aponta alguns aspectos que são necessários levar em consideração no momento de elaborar as propostas de formação continuada: os temas a serem trabalhados devem estar em consonância com a realidade em que as professoras trabalham; o tempo destinado para as formações deve dar às professoras subsídios para reflexão e aprimoramento de sua prática, além de incentivá-las para a autoformação. Porém isso nem sempre acontece, pois as condições de muitas professoras parecem não favorecer essa autoformação.

As professoras, nas suas falas, enfatizam o que mais gostam nas formações e dizem por que gostam desses momentos.



O que mais gosto é a harmonia, a forma como é repassado cada assunto. Gosto de ver a parte que apresenta os trabalhos realizados de cada escola, através de slides, porque a gente fica conhecendo a realidade e desempenho de cada profissional, vendo a coisa acontecer de verdade; gosto também das dinâmicas, dos momentos de descontração nessas formações. (ALICE)

As dinâmicas, porque a gente aprende para repassar para as crianças. (MARISA)

Ambas as professoras consideram importante “a forma diversificada como é repassado cada assunto”, “as dinâmicas”, como sendo o ponto alto das formações. A professora Marisa justifica sua resposta afirmando que, quando aprende novas dinâmicas, sente-se mais segura para “repassar para as crianças”.

Essa forma de pensamento se assemelha ao planejamento por listagem de atividades que, segundo Ostetto (2001, p. 2):

É um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc.). O professor busca, então, organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana. Dessa forma, como seu planejamento é diário, vai listando possíveis atividades para as crianças desenvolverem .

Observou-se que, nesse tipo de planejamento, as atividades previstas estão organizadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o que traz implícita uma concepção de criança (passiva) e de Educação Infantil (local de guarda). Infelizmente muitos docentes que atuam na Educação Infantil não parecem se dar conta disso e acabam solicitando que os cursos de formação lhes “ensine novidades” para trabalhar com as crianças, por não saberem o que fazer com elas durante o dia, o que provavelmente tem estreita relação com a formação precária que tiveram. Diante disso é importante destacar que essa demanda que tanto as professoras reivindicam pode ser justamente por quererem fazer melhor o trabalho na Educação Infantil.

Segundo Machado (1998), as dinâmicas realizadas nas formações não possibilitam uma avaliação das formas de apropriação dos conhecimentos veiculados, ou seja, as dinâmicas não têm muito sentido para o aprendizado dos conteúdos, é só mais uma forma de tomar o pouco do tempo que se tem nas formações.

Em relação aos temas abordados nas formações, as professoras afirmam que:

Todos os temas foram condizentes com a minha prática. (ALICE)

A gente sempre aprende algo novo para se aplicar em sala com as crianças. (MARISA)

As professoras também enfatizaram, nas suas falas, que os temas abordados em cada formação são importantes para as suas práticas pedagógicas. Contudo, não mencionaram de que forma tais assuntos contribuem com o trabalho desenvolvido, o que leva a crer que têm dificuldades ao relacionar teoria e prática, apontando como interessantes apenas as atividades que se relacionam diretamente com a prática, conforme dito anteriormente em relação às dinâmicas. Isso significa que as professoras por não terem maior aprofundamento nos assuntos relativos ao seu trabalho sentem dificuldades em executá-las em determinados momentos, como por exemplo, nos conflitos entre as crianças.

Para Machado (1998, p.15) a prática pedagógica se fundamenta em:

Competência e ética profissional; postura consistente do professor que tem a consciência de que seu trabalho é condição fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento prestado às crianças em creches/similar (...)

Infelizmente as professoras entrevistadas não mencionaram nenhum dos aspectos apontados acima.

No sentido de comentar sobre o que não gostaram nas formações e o porquê, as professoras comentam o seguinte:

Não. Gostei de todas as formações. Sempre tem a ver com o trabalho com as crianças. (ALICE)

Não. Todas são boas. Ajudam a gente a caminhar nas ações do dia-a-dia. (MARISA)

Observou-se que ambas as professoras não apontam qualquer elemento que as deixe insatisfeitas nas formações, ressaltando, mais uma vez, que a relação com um trabalho desenvolvido com as crianças é de fundamental importância. Segundo Ostetto (1997), são comuns os cursos de formação em que os educadores, cansados de aulas teóricas, reivindicam sugestões de atividades, ideias, novidades para realizar com as crianças. Entretanto, muitas vezes, tais “cobranças” são desvinculadas das reflexões necessárias para a construção de uma prática de maior qualidade, condizente com o trabalho realizado com crianças pequenas.

A formação nesse sentido deve ser um ponto de apoio para as professoras, onde elas buscam melhores condições ou estratégias para renovar ou transformar sua prática.

Ao falarem do que sentem falta nas formações, as professoras dizem:

Sim. Sinto falta das oficinas pedagógicas, como Artes e Musicalidade. (ALICE)

A questão do tempo que é muito corrido. Sinto falta disso. Não dá tempo para debater todos os assuntos. (MARISA)

Percebeu-se, na fala da professora Alice, que as oficinas representam grande importância em relação a novos aprendizados, novas estratégias com técnicas renovadas para trabalhar com as crianças. Essa professora destaca as oficinas de Artes e Musicalidade, que considera fator importante para o aprendizado da turma, não só como forma de passar ou preencher o tempo nessas atividades, mas como forma de aprendizado nas suas mais diversas maneiras de expressão, faz a criança desenvolver habilidades “armazenadas” no corpo e na mente. Através das oficinas a criança trabalha os sentidos do seu próprio corpo e a faz descobrir coisas novas, disse a professora. Já a professora Marisa sente falta de maior tempo para a abordagem e discussão dos assuntos, para as trocas de novas experiências e conhecimentos renovados para complementarem sua prática pedagógica.

Mais uma vez, o fator “tempo” é mencionado por uma das professoras. De fato, muitos cursos de formação continuada selecionam um alto número de conteúdos a serem abordados em um curto espaço de tempo, o que certamente prejudica a aprendizagem.

Atentando para esse aspecto, Machado (1998) afirma que o tempo é muito curto nas formações, o que deve ser revisto pelas políticas de educação, ou seja, aquelas que elaboram ou constroem os projetos de formação continuada.

Segundo Cruz (2010, p.126):

Infelizmente, os modelos tradicionais dos cursos de formação [continuada] são voltados para a capacitação e reciclagem de curta duração, são geralmente esporádicos e concebidos à margem das situações cotidianas do trabalho dos professores. (...) Em se tratando de formação voltada para os professores que já atuam na área, é imprescindível que os temas tratados tenham estreita relação com a prática dos professores, ou seja, devem partir das demandas apresentadas por esses profissionais a partir da sua prática. Além disso, precisa ter como referência o saber docente, o reconhecimento e valorização do que o professor acumulou na sua vivência pessoal e profissional.

Nesse sentido, segundo as docentes, o curso de formação oferecido pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC carece de maiores momentos relacionados mais diretamente com a prática e também de maior tempo para as discussões. Essa dificuldade das professoras de articular teoria e prática vem principalmente da falta de conhecimento no que se refere ao trabalho com crianças, mesmo tendo passado por uma formação inicial, que acaba sendo considerada precária, por não ter maior aprofundamento nos assuntos relativos à Educação Infantil, criança e prática pedagógica. Daí a importância de uma formação continuada eficaz, na abordagem de temas voltados para o trabalho das professoras, capaz de transformá-las nas suas ações diárias, levando em consideração sua teoria e sua prática.

Kishimoto (1999) aponta que os conhecimentos práticos nos cursos de formação seriam obtidos através de oficinas de corpo e movimento, expressão e criação artística, conhecimento científico, linguagem e escrita.

Em relação ao que destacariam nas formações, as professoras falaram sobre temas que consideram importantes:

Sim. As várias formas de contação de história. São importantes, porque são muito atrativas para o público/alvo, as crianças. É importante diversificar para melhor atração da criança. (ALICE)

Sim. As brincadeiras e a contação de história porque são de grande importância e essencial para a criança aprender e se desenvolver. É importante o brincar porque a criança aprende nas brincadeiras, nas interações com as outras crianças. (MARISA)

Alice e Marisa destacam a contação de história e as brincadeiras como essenciais, interessantes e de grande importância no cotidiano escolar das crianças. As professoras acreditam que, por meio da brincadeira, a criança aprende e se desenvolve como também a contação de histórias desempenha um importante papel no aprendizado das crianças.

Vários autores enfatizam a importância da brincadeira como um processo de desenvolvimento da criança em seus mais diversos aspectos (físico, psicológico, motor, intelectual, afetivo, social e cognitivo). Segundo Ostetto (2001), a brincadeira é fundamental na instituição de Educação Infantil, e, para que as brincadeiras sejam bem articuladas, são necessários tempo e espaços adequados, que favoreçam o desenvolvimento das diversas linguagens da criança que são desenvolvidas através do brincar.

Para Ghedini (1994, p. 198), “Através das trocas sociais – isto é, relações que as crianças estabelecem com os adultos ou com outras crianças, nas brincadeiras – são criadas oportunidades para compreensão mútua de regras, tempos, palavras, gestos e ações”.

A seguir, as professoras destacaram de que forma os assuntos abordados nas formações contribuíram e/ou contribuem para sua prática docente:

(...) Sim. Todos os temas abordados são condizentes à minha prática, gosto de todas as formações que participo, mas sinto falta das oficinas; os assuntos abordados contribuem muito para a minha prática; enriquecem o planejamento, a forma didática, enriquecem a prática e a teoria. (ALICE)

Sim. Porque a gente consegue desenvolver melhor a prática, no momento de trabalhar as atividades com as crianças. Aprendemos a inovar a nossa prática. (MARISA)

Observou-se que ambas as professoras afirmaram que os conhecimentos construídos nas formações contribuíram para suas práticas. Contudo, não deixaram claro de

que forma isso acontece, isto é, qual é, de fato, a relação entre o que foi estudado/vivenciado e a prática desenvolvida.

As professoras consideraram os assuntos abordados importantes para a realização dos seus trabalhos com as crianças. Demonstraram acreditar que favorecem o desenvolvimento do próprio planejamento, enriquecendo a prática. Aparentemente isso decorre das poucas oportunidades que as docentes têm para refletir sobre sua prática. Nesse sentido, os cursos de formação devem se constituir em espaços nos quais o professor possa repensar o seu fazer pedagógico procurando compreender suas concepções e redimensioná-las quando necessário. Para tanto, contudo, é necessário tempo, o que, como as próprias docentes afirmaram, é algo que fica a desejar nas formações realizadas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC.

Nos depoimentos a seguir as professoras enfatizam as mudanças nas suas posturas ou pensamentos após a participação nas formações:

(...) O amor à profissão, à arte de ensinar, a criatividade, a dinâmica e a forma de me relacionar com as crianças mudaram minha postura, o olhar mais cuidadoso, o trabalho de acordo com cada criança. Sou mais dinâmica, brinco mais com as crianças, me relaciono melhor, ou seja, a forma de me relacionar com as crianças mudou, até minha maneira de pensar, foi muito bom. (ALICE)

Melhorou cada vez mais meu relacionamento com as crianças em sala (...) melhorou o meu trabalho, a minha dinâmica, aprendi a gostar mais e mais do trabalho com as crianças. Melhorou cada vez mais meu convívio com as crianças, hoje tenho mais experiência em sala, me relaciono melhor, mas eu sempre gostei de criança, de trabalhar com crianças pequenas. (MARISA)

As duas professoras apontaram mudanças relacionadas à postura com as crianças e também aos sentimentos em relação à própria profissão. Ambos os aspectos são importantes e necessários para um trabalho de maior qualidade na Educação Infantil. Mesmo que não tenham dado maiores detalhes sobre como seria esse olhar mais cuidadoso (sensível) “o trabalho mais de acordo com cada criança” ou mesmo o que significa “gostar mais do trabalho”, o fato de mencionarem tais elementos já diz um pouco sobre o processo de mudança profissional pelo qual estão passando, o que, segundo elas, tem relação direta com a formação recebida pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC. Tais mudanças de comportamentos/sentimentos são importantes, uma vez que se constituem as bases para o trabalho do professor. Segundo Ostetto (2001), por exemplo, não adianta um “planejamento bem planejado” se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças.

Abaixo, as professoras destacam, mais uma vez, a importância das trocas de experiências com as colegas como ponto forte dos momentos de formação:

Sim. As trocas de experiências são importantes, e esse momento acontece na roda de conversa entre as colegas, a gente troca experiência do que deu certo e do que não deu. Ajuda até mesmo na hora de planejar. A gente se envolve nas conversas com as colegas, cada uma comenta suas experiências em sala, é isso. (ALICE)

São de grande “valia” para todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No momento de intervalo, a gente procura as colegas para falar das novidades, e, nessas conversas, a gente aprende muitas coisas boas para se aplicar em sala com as crianças. (MARISA)

Percebeu-se o quanto as professoras se encantam ao falarem das trocas de experiências. As docentes relatam que esses momentos são importantes e eficazes, contribuindo na renovação do planejamento. Consideram interessantes esses momentos para renovação das suas ações com as crianças. Para as professoras, a forma como acontecem é feita com total liberdade, numa conversa prazerosa na qual todas se envolvem e mostram seus planos de ação diários, destacando o que de fato deu certo e o que não deu.

Alguns autores enfatizaram a importância das trocas de experiências entre as colegas para o aprimoramento das práticas pedagógicas. As experiências, segundo Machado (1998 *apud* OSTETTO, 2001, p. 130), “são trocas, partilha de significados, que possibilitam o acesso a novos conhecimentos”.

Ao serem questionadas sobre as contribuições dos teóricos que estudaram durante as formações do Eixo de Educação Infantil do PAIC, as professoras mencionaram Paulo Freire, Vygotsky e Wallon, como pode ser visto adiante:

Paulo Freire - nas ações que dão certo, o desenvolvimento da criança, as ações que retratam a infância, as fases da criança; Wallon com a afetividade, as emoções da criança e Vygotsky nas interações... Quando fala da aprendizagem e desenvolvimento da criança, no meio em que vive... Das dificuldades, dos avanços e retrocessos. (ALICE)

Vygotsky fala das interações das crianças ao meio, a criança aprende no meio em que vive. (MARISA)

Ao mencionarem a afetividade, as emoções e as interações como questões teóricas importantes das formações, as professoras ressaltaram conhecer aspectos importantes e elementos que influenciam o desenvolvimento infantil, o que é positivo.

Segundo Vygotsky (2001), é através da interação com o meio físico e social que a criança se apropriará dos elementos que lhe permitirão se desenvolver num determinado

tempo e espaço. Para o autor, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem das outras espécies origina-se de sua vida em sociedade.

Já para Wallon (1981), a emoção é um tipo particular de manifestação afetiva, que assume papel crucial no desenvolvimento da criança e constitui o primeiro recurso de que o ser humano dispõe para comunicar-se e interagir com o outro.

Os temas abordados nas formações são destaques nas próximas falas das professoras, que enfatizam a importância desses para a melhoria das práticas pedagógicas.

Planejamento; contação de história; jogos matemáticos.

-planejamento: organização do trabalho, das ações a serem feitas, são as atitudes do professor colocadas numa determinada ordem de cumprimento. O planejamento compreende a atitude crítica de cada educador diante de sua prática;

-contação de histórias: permite à criança desenvolver sua oralidade, expressão, sentimentos e possibilita a interação e integração da criança ao meio social. Favorece a imersão das crianças nas diferentes linguagens, e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e forma de expressão gestual, verbal, plástica, dramatização e musical;

-jogos matemáticos: São importantes os jogos matemáticos na Educação Infantil, pois é de grande importância para o professor saber introduzir a matemática nas atividades com as crianças. (ALICE)

Planejamento; contação de história. (MARISA)

Analisando as falas das professoras, supõe-se que ambas acreditam que o planejamento é essencial na vida do professor. Alice atribui isso ao fato de o planejamento favorecer o detalhamento das ações a serem trabalhadas, numa ordem a ser seguida e respeitada.

Ostetto (2001) revela o planejamento como forma de saber exercitar o olhar direcionado à criança nos seus gestos, nas suas falas, nas suas expressões, como também em escutar, ouvir e atender as necessidades das crianças nas suas “cem linguagens”.

As professoras consideram, também, a contação de história fundamental para possibilitar o gosto pela leitura e o desenvolvimento das crianças nas diferentes linguagens. Ao serem solicitadas a escolherem um dos temas citados anteriormente para fazerem um breve comentário, ambas escolhem aquele que, provavelmente, mais está ligado à sua prática:

Planejamento - planejar é essencial para o professor. Com o planejamento, você organiza o tempo para cada disciplina, organiza seu material didático necessário para a sua aula e para dar uma boa aula, né? E atingir seus objetivos. (ALICE)

Planejamento - é o ponto de equilíbrio do professor. Por ele o professor pode nortear seu trabalho em sala, tem que ser elaborado de acordo com a clientela atendida. (MARISA)

Analisando a fala das professoras, observou-se que o planejamento é parte fundamental para o bom desempenho do profissional, que por meio deste norteia sua prática.

A seguir, as professoras destacam algumas dificuldades em executar o que aprenderam nas formações, tais como:

No momento de realizar as atividades em sala, não dispomos de um espaço favorável, adequado, sala ampla, arejada, onde a criança possa sentir-se bem e confortável para desenvolver suas experiências, suas atividades (...), um espaço de lazer não tem... Um parquinho para a diversão delas... Fica sempre a desejar, além da falta de material didático e pedagógico para as crianças; para superar esse desafio é preciso gastar do meu bolso, mas acaba dando certo (...) tem que dar, né? (ALICE)

No momento da brincadeira, fica bastante complicado pela falta de espaço. Acho difícil trabalhar sem suporte, sem brinquedos, tinta (...), essas coisas, né? Para superá-la é preciso improvisar com o que tem na escola. (MARISA)

A falta de espaço e material parece ser o maior drama das professoras para colocarem em prática o que aprenderam nas formações. Elas chegam a afirmar, em outro momento da entrevista, que esse é, inclusive, o maior desafio das suas práticas pedagógicas. Infelizmente, essa realidade não é exclusividade dessas profissionais, mas faz parte da realidade de grande parte das instituições de Educação Infantil brasileiras. Na tentativa de superar tais dificuldades, as professoras afirmam ter que dispor de recursos próprios ou agir no improviso, o que, certamente, contribui de forma negativa para a construção da sua autoimagem profissional, bem como para a edificação de uma Educação Infantil pública de qualidade. Diante dessa realidade, pouca influência terão os cursos de formação, quer sejam inicial ou continuada, para uma mudança efetiva da prática pedagógica, o que requer condições mínimas de trabalho.

Nesse sentido, Ostetto (2001, p. 6-7) aponta para uma investigação a respeito do espaço nas instituições que atendem crianças pequenas. A autora questiona:

(...) há espaço para a criação de brincadeiras nas nossas salas, nos diversos ambientes da instituição em que trabalhamos com as crianças? Há espaço para a diversidade de dizeres e saberes das crianças? (...) Como são feitas as experiências com as crianças de acordo com o planejamento elaborado pelo educador infantil, se na hora de desenvolvê-las, não há espaço suficiente?

Em relação aos seus sentimentos nos momentos de desenvolver as atividades, as professoras divergem:

Com muito entusiasmo e boa vontade, muita empolgada, mesmo com tantos desafios, a coisa acontece. (ALICE)



Sinto-me mal. Porque a gente planeja de um jeito, mas na hora não dá certo, acaba mudando, fazendo de outra forma, ainda bem que o plano é flexível, pode mudar (...) e a gente acaba mudando. (MARISA)

Enquanto a professora Alice diz-se empolgada e entusiasmada ao executar as atividades que lhes são propostas nas formações, a professora Marisa diz sentir-se mal porque muitas vezes precisa mudar o planejamento em função da falta de material.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a compreender a perspectiva das professoras de creche e pré-escola no município de São Benedito sobre as formações oferecidas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC, procurando entender de que formas elas acreditam que essa formação interfere nas suas práticas com as crianças.

Para alcançar esses objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras, uma de creche e uma de pré-escola, de um Centro de Educação Infantil. Os critérios utilizados para esta escolha foram: o tempo de magistério de cada professora, as experiências, sua formação e professoras que participam das formações do PAIC por no mínimo um ano. O tema central dessas entrevistas foram as formações continuadas ofertadas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC.

As principais dificuldades na realização desta pesquisa foram: a escolha das professoras do quadro efetivo, com mais tempo de experiência no trabalho com crianças pequenas e que tivessem uma formação adequada e satisfatória para responder com clareza e objetividade. Também encontramos dificuldades em relação ao tempo e ao espaço disponível dessas profissionais, uma vez que foi difícil conciliá-los para nos reunirmos para a realização da pesquisa.

Por outro lado, os seguintes aspectos foram importantes para o meu crescimento profissional. Atendeu às minhas expectativas e indagações encontradas no decorrer da minha prática como docente. Enfim, serviu para o meu desenvolvimento como profissional e pesquisadora.

A partir das análises do material coletado nas entrevistas, é possível supor que o objetivo dessas formações era o de proporcionar aos professores de creche e pré-escola o conhecimento de temas específicos ao atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos. Cada formação trouxe assuntos a serem discutidos/refletidos pelas professoras de Educação Infantil com o objetivo de levá-las a refletirem sobre suas práticas pedagógicas diárias. As falas das professoras apontaram para a ideia de que a formação continuada é uma oportunidade para sanar as deficiências da formação inicial, contribuindo para que elevem seus conhecimentos e saberes sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas. Dessa forma, para as docentes, as formações desenvolvidas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC estão cumprindo seu papel.

Nóvoa (1997) defende que a formação de professores, tanto inicial como continuada, deve se dar por meio de um trabalho reflexivo, crítico sobre as práticas,

ressaltando que o processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a profissão docente num desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional, ou seja, a formação continuada de professores deve considerar a pessoa do professor, seus contextos de trabalho e sua profissionalidade docente.

No decorrer das entrevistas, observou-se que ainda há necessidade de superar a relação linear, mecânica, entre o conhecimento teórico e a prática na instituição. Apesar de as formações do PAIC procurarem romper com essa cisão, as professoras demonstraram dificuldade em compreender a relação teoria-prática. Assim, a formação continuada de professores não deve somente ampliar os conhecimentos sobre a área da Educação Infantil, sendo esse um objetivo válido e necessário nas ações voltadas para a educação e o cuidado, mas deve, ainda, proporcionar aos professores a reflexão sobre seus valores.

De qualquer forma, as professoras entrevistadas acreditam que as formações desenvolvidas pelo PAIC estão contribuindo para melhorar suas práticas pedagógicas. Essas professoras destacam essa contribuição como fator importante para o aprimoramento das suas atividades.

Contudo, as professoras destacam como pontos negativos a falta de oficinas (de artes e musicalidade, por exemplo) e também o pouco tempo de duração das formações. Ressaltam o pouco tempo para as trocas de experiências com as colegas e com as próprias formadoras do curso, que, muitas vezes, se mantêm distantes, ressaltando que há a necessidade de um maior diálogo e o estudo de assuntos “mais voltados para a realidade dos professores e das crianças” (MARISA).

A entrevista com essas professoras mostrou a realidade dos desafios que ambas enfrentam no cotidiano de seu trabalho diário com as crianças pequenas. Elas enfatizam bem os maiores desafios encontrados na instituição que trabalham, como: a superlotação em salas, a falta de suporte, de material pedagógico para a realização dos trabalhos e das experiências com as crianças, como também o espaço físico para que as crianças possam se expressar através da arte, do movimento, da música ou da brincadeira.

Para as professoras, as formações são importantes para a aquisição de novos saberes e conhecimentos, mas precisam melhorar nas ações das formadoras, terem maior aproximação e laços de afetividade com as professoras da Educação Infantil. As professoras acabam saindo das formações com dúvidas, pois não há maior explanação dos conteúdos, os tempos são limitados e passam rápido, não dando oportunidade para refletirem sobre seu próprio material como plano, diário etc.

A concepção de profissional presente neste trabalho, mesmo que de forma implícita, é justamente a de um professor reflexivo, crítico e participativo que discute sua formação e sua prática pedagógica de maneira consciente e autônoma.

Finalizando este trabalho, é necessário enfatizar que o tema não se esgota aqui. Ainda há muito a se pesquisar, a se dizer, a se falar, discutir, mudar em relação às formações continuadas de professores de Educação Infantil, para que se possa cumprir com os objetivos proclamados nos programas e intenções dos governos, dos órgãos competentes que assistem ou elaboram essas formações, as políticas de educação e agências formadoras, no intuito de contribuir para a melhoria da educação das crianças pequenas, tendo em conta suas características específicas e a busca pelo seu desenvolvimento e bem-estar.

Assim, ressalto a necessidade de uma formação continuada para professores de Educação Infantil mais transformadora, inovadora e eficaz, indo de encontro aos anseios dessas profissionais, atendendo, assim, suas expectativas.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Elisângela, G. **Formação Continuada para Professores de Educação Infantil: Concepções de Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOURDONCLE, R. La professionalization de enseignants. **European Journal of Teacher Education**, vol. 17, n. 1-2, 1994.
- BRASIL. **Censo da Educação Infantil.** Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n.º8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil – Proposta.** Brasília: MEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, v1, 1994.
- \_\_\_\_\_. **PROINFANTIL,** Coleção Proinfantil, vol. 2. Brasília. 2005.
- BREDEKAMP. S. Early childhood education. In J. Sikuta (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 323-347). New York: Macmillan. 1996.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CRUZ, Sílvia H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, I. C. A. da S. [et al.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Alfabetização e Letramento, Arte-Educação, Educação Infantil, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Línguas Estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CRUZ, Sílvia H. V. **Projeto de Pesquisa.** O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual. Fortaleza: FAGED/UFC, 1996.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, D. E.; GOFFIN, S. G. Beginning new relationships between classroom practitioners and early childhood teacher educators. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, vol. 15, n. 3, p. 12-13. 1994.

DIEB, Messias Holanda. **Educação Infantil e Formação Docente**: um estudo em representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

FERNANDES, S. C. L. **Grupos de formação**: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GATTI, Bernardete A. **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GHEDINI, P. O. **Entre as experiências e os novos projetos**: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994. pp. 189-209.

GUSMÃO, Denise. Formação do profissional de creche: dialogando com auxiliares e berçaristas. In: KRAMER, Sônia et al. (orgs.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravi, 1997.

HOLLANDA, Mônica Petralanda de. **Formação em contexto de professoras da educação infantil**: um estudo de caso. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

JOHNSTON, J. M. Problems of prekindergarten teachers: A basis for reexamining teacher education practices. **Journal of Teacher Education**, vol. 35, p. 33-37, 1984.

KATZ, L. **Dispositions**: Definitions and implications for early childhood practices. Urbana, IL: ERIC/EECE Clearinghouse on Elementary Early Childhood Education, 1993.

KATZ, L.; GOFFIN, S. G. Issues in the preparation of teachers of young children. In: SPODEK, B.; SARACHO, O. N. (Eds.). **Yearbook in early childhood education** (vol. 1): Early childhood teacher preparation. New York: Teachers College Press, 1990. pp. 192-208.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 20, nº 68, 1999, p. 61-79.

KRAMER, Sônia. De que professores precisaram para a Educação Infantil? Um pergunta, várias respostas. **Pátio Educação Infantil**. São Paulo, ano 1, n. 2, ago.-nov., p. 10-13, 2003.

KRAMER, Sônia. **Formação de profissionais de Educação Infantil**: questões e tensões. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, Maria Lúcia A.. **Formação profissional para educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese de doutoramento. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

MINAYO, Maria C. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, pp. 239-262, 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 11-20, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para formação de educadores de creche a nível de 2º grau. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANNA, C. P. (orgs.). **A Formação do educador de creche**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I, n. 2, pp. 6-9, ago/nov, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e o estilo de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (orgs.). **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Portugal: Livraria Minho, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ROLDÃO, M. C. **A formação de professores como objecto de pesquisa** - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v.01, n.01, 1999. Retirado de: <www.reveduc.ufscar.br>.

SALES, Sinara Almeida da Costa. As Representações Sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor. In: **III Seminário LIDELEC – Múltiplas interações em contextos educativos**, Fortaleza, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. ed- São Paulo: Cortez, 2008

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.



## APÊNDICE

### APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista aplicado com as professoras de Educação Infantil

Data da realização da entrevista \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Nome da entrevistada \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

#### 1. Dados de identificação/formação.

1. Qual a sua idade?

---

---

2. Você tem filhos? Quantos? Qual a idade deles?

---

---

3. Qual o seu estado civil?

---

---

4. Qual a sua formação inicial? Onde cursou? Em que ano?

---

---

5. Fez curso de especialização? Qual? Onde? Em que ano?

---

---

6. Qual o seu tempo de magistério?

---

---

7. Há quanto tempo trabalha como professora de Educação Infantil? O que acha dessa experiência?

---

---

8. Já trabalhou com outras etapas da educação? Quais? O que achou?

---

---

9. Qual o seu vínculo empregatício com o município?

---

---

10. Sua atividade atual está de acordo com o cargo para o qual você foi contratada?

---

---

## **2. Estruturação das formações**

1. Você pode me descrever como são estruturadas as formações do Eixo de Educação Infantil PAIC no seu município? (onde acontecem os encontros, com que frequência, como acontecem, quem ministra as formações, que assuntos já foram abordados, etc.).

---

---

2. Que recursos didáticos são utilizados na formação? O que você acha deles?

---

---

3. De maneira geral, o que você acha das formações? (importância, duração, carga horária, assuntos abordados)

---

---

4. O que mais gosta nas formações? Por quê?

---

---

5. Estudou algum tema que não correspondeu às suas expectativas profissionais? Qual? Por que acha que não atendeu às suas expectativas?

---

---

6. Houve alguma nas formações que você não gostou? O quê? Por que não gostou disso?

---

---

7. Você sentiu falta de alguma coisa nas formações? Do quê?

---

---

8. Há outros aspectos das formações que você gostaria de destacar? Quais? Por que acha que eles são importantes?

---

---

### **3- Influências das formações na prática docente**

1. Os assuntos abordados nas formações contribuíram para sua prática docente? De que forma?

---

---

2. Descreva alguma postura ou pensamento que mudou em você depois da participação nas formações.

---

---

3. Durante as formações você tem a oportunidade de trocar experiências com seus colegas?

---

---

4-O que você acha desse momento de troca de experiências? Por quê?

---

---

5-Você poderia mencionar a ideia de algum teórico estudado nas formações que tenha contribuído para sua atuação na prática docente? Como isso foi percebido em seu fazer pedagógico?

---

---

6-Cite três temas abordados nas formações que tenham contribuído de forma significativa para a melhoria de sua prática pedagógica (por ordem de importância).

---

---

7. Escolha um desses temas e fale um pouco sobre ele.

---

---

8. Como você analisa sua postura com as crianças da sua turma antes e depois das formações do PAIC?

---

---

#### **4- Desafios para colocar os conhecimentos em prática**

1. Você sente dificuldades em colocar em prática alguma coisa que aprendeu nas formações? O quê? Por que sente essa dificuldade? O que fez para superá-la?

---

---

2. Como você se sente no momento de executar as atividades propostas nas formações com a sua turma?

---

---

3. O que você considera um desafio no trabalho com as crianças?

---

---

4. Qual foi o seu maior desafio para colocar em prática o que aprendeu nas formações?

---

---

5. Exemplifique uma situação desafiadora no cotidiano do seu trabalho e como agiu diante dela.

---

---