



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDLANE DE FREITAS CHAVES

**A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORAS DOS BEBÊS E DAS
CRIANÇAS BEM PEQUENAS: ANÁLISE DE UM PROCESSO FORMATIVO
NA CRECHE**

FORTALEZA

2020

EDLANE DE FREITAS CHAVES

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORAS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS
BEM PEQUENAS: ANÁLISE DE UM PROCESSO FORMATIVO NA CRECHE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C438f

Chaves, Edlane de Freitas.

A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche / Edlane de Freitas Chaves. – 2020.

270 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. Educação Infantil. 2. Práticas pedagógicas na creche. 3. Formação continuada de professoras de creche. 4. Formação em contexto. I. Título.

CDD 370

EDLANE DE FREITAS CHAVES

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORAS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS
BEM PEQUENAS: ANÁLISE DE UM PROCESSO FORMATIVO NA CRECHE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 18/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Jorgiana Ricardo Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Às Professoras da Educação Infantil,
especialmente as que atuam na Creche.

Aos bebês e às crianças bem pequenas,
“personagens centrais na vida da creche”.

(BECHI, 2012, p. 3)

AGRADECIMENTOS

Neste momento de encerramento de um ciclo, escrever os agradecimentos é uma tarefa desafiadora, pois é uma escrita que passeia pelas memórias do que foi vivido durante o tempo do Doutorado, em que as lembranças se misturam às lágrimas, reunindo sentimentos de saudade, de alegria e de gratidão.

Agradeço a Deus, pelas oportunidades, saúde, iluminação, força, coragem para seguir com otimismo e persistência no caminho desta pesquisa, vencendo cada desafio do percurso com fé e esperança.

A realização desta trajetória só foi possível devido à colaboração, amor, incentivos, apoios e no compartilhar da vida com várias pessoas, que de alguma forma contribuíram na efetivação desta tese.

Agradeço à minha família, que tenho como base, fonte de amor e de energia.

À minha mãe, Zenilda, pelo amor, dedicação e cuidados manifestados nas ações e orações, pelas aprendizagens partilhadas ao longo da vida, segurando minha mão nas horas difíceis e vibrando junto nas alegrias, apoiando minhas escolhas e crescimento. Te Amo!

Ao meu pai (*in memoriam*), pela educação, valores e ensinamentos construídos durante a nossa convivência. Acredito que estarias feliz com este momento.

Aos meus amados irmãos Rodrigo e Elanny, meus grandes amigos e companheiros nesta vida, pela convivência, pelo amor e respeito, pelas alegrias partilhadas e todo apoio durante esta jornada. Não consigo imaginar a vida sem vocês.

À querida cunhada Francy e ao querido cunhado Carlos Henrique, pelos incentivos, ajudas e carinho que foram muito importantes nesta caminhada.

Às minhas amadas sobrinhas, Hadassah e Ana Beatriz, que a vida me presenteou com um amor imensurável. À Hadassah, pelos lindos desenhos feitos para compor e alegrar meu ambiente de estudos e “para dar muitas ideias à tia Ed”. À Ana Beatriz, que nasceu nos trazendo amor, esperança e alegria, ao mesmo tempo em que também nascia esta tese.

À querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz, a quem tanto respeito e admiro pela dedicação e compromisso com a Educação Infantil. Agradeço pela convivência, por suas valiosas contribuições na construção e enriquecimento desta tese, pelas sábias orientações, os conhecimentos partilhados, a confiança, a paciência e compreensão diante de minhas limitações, bem como na percepção de minhas potencialidades.

À querida Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz, que desde a convivência durante o Mestrado tem contribuído na construção de meu percurso formativo, que desde a

primeira qualificação do projeto contribuiu na construção deste trabalho, com suas minuciosas análises e valiosas ponderações tão relevantes para o engrandecimento da tese. Agradeço por sua gentileza e disponibilidade em aceitar participar desta banca.

À querida Prof.^a Dr^a Fátima Sampaio, que gentilmente participou deste processo na banca para a segunda qualificação da tese. Agradeço por sua atenção, disponibilidade e dedicação ao contribuir com seus conhecimentos para o enriquecimento deste trabalho.

À querida Prof.^a Dr^a Jorgiana Ricardo Pereira, pela gentileza e atenção no aceite ao convite para participar desta banca, pelas relevantes contribuições para o enriquecimento desta tese. Agradeço por sua disponibilidade e compromisso com esse momento tão especial.

À querida Prof.^a Dr^a Denise Maria de Carvalho Lopes, pela atenção em ter aceitado o convite para participar desta banca, por todas as suas sábias e relevantes ponderações desde a primeira qualificação do projeto. Agradeço pela maneira cuidadosa e comprometida, em contribuir com seus conhecimentos no engrandecimento desta tese.

À querida Prof.^a Dr^a Tacyana Karla Gomes Ramos, pela gentileza e atenção no aceite em participar desta banca desde a segunda qualificação da tese. Muito obrigada, por sua disponibilidade e contribuições tão relevantes para o processo de construção deste trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – PPGE/FACED-UFC, que tanto têm contribuído na construção coletiva e individual do nosso processo de formação.

Aos colegas da LIPED (antes LIDELEC), pela parceria, pelas trocas de experiências e conhecimentos construídos durante essa jornada tão importante.

Aos funcionários da Coordenação do PPGE/FACED-UFC, por suas orientações, esclarecimentos e pelos serviços prestados durante todo o processo do Doutorado.

Aos que compõem a Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança – UUNDC/UFC, em especial à profa. Fátima Sabóia, à profa. Marcelle e à profa. Márcia Vanessa, que de maneira atenciosa e acolhedora receberam a visita das professoras participantes da pesquisa na referida instituição. Muito obrigada!

Ao Grupo Gestor do FEIC, tão marcante no meu processo de formação docente e de militância pela Educação Infantil, que acompanhou de perto o início desse processo.

Às queridas companheiras do Grupo de Estudos MIRARE, tão especial e que muito contribuiu na construção de saberes acerca das práticas pedagógicas com os bebês e as crianças bem pequenas. Gratidão, em especial à Professora Silvia Cruz e às companheiras Ana Carine e Ana Paula Furtado, idealizadoras do Mirare, e a cada componente do grupo pelo carinho, incentivos e compreensão das ausências para a dedicação à escrita da tese.

À Secretaria de Educação do município que concedeu o acesso à instituição para a realização da pesquisa.

Às professoras e à diretora da creche que participaram da pesquisa, pela receptividade, por aceitarem a nossa convivência durante tanto tempo, pela disponibilidade, colaboração, confiança e aprendizagens construídas em parceria durante todo o processo.

Agradecimento especial aos bebês e às crianças bem pequenas da creche investigada, por terem permitido minha presença nos diferentes ambientes da instituição, por seus olhares curiosos, pelos constantes convites ao diálogo, às interações e à brincadeira.

Às queridas colegas de trabalho da Equipe de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Maracanaú, que me acompanharam nessa jornada: Ádila Suyanne, Cristiane, Kelly Cristine, Amália, Rebeca, Clarice, Mercê, Solange e Francisca. Agradeço pelos incentivos e compreensão nos momentos em que estive ausente das atividades junto ao grupo.

Às queridas amigas-irmãs de tanto tempo na caminhada da vida: Kelly Cristine, Isabel, Cristiane, Jeane e Kelly (prima). Agradeço pelo amor, cuidado, parceria, força e incentivos. Por segurarem minha mão nos momentos desafiadores, por se alegrarem com meu crescimento e por entenderem minhas ausências durante o doutorado e na produção desta tese.

Às queridas amigas Janice, Jesus, Ana Paula Marques, Márcia Vanessa, Rozenda, Lúcia Feitosa, Inair e Cleidiane, que estiveram por perto de alguma maneira, cada uma apoiando em diferentes momentos. Agradeço a amizade, o carinho, as partilhas, os afetos.

À querida amiga Kátia Cristina, a quem denomino “Anja”, pessoa especial a quem muito recorri para solicitar sugestões e informações durante a produção da tese.

À minha querida afilhada Júlia, pelas boas conversas, partilhas, amizade, amor e incentivos, que foram tão importantes para me fortalecer durante esse processo.

Ao querido amigo Sérgio Freitas, que sempre me inspirou com seus conhecimentos e sabedoria sobre a vida, principalmente os relacionados à Educação Infantil.

À querida e saudosa Ana Christina (*in memoriam*), prima-irmã e amiga, que acompanhou o início do processo de doutorado, sempre me apoiando e incentivando a ir além. Acredito que ela está feliz com a concretização deste sonho.

Aos meus familiares (Freitas e Chaves), tias, tios, primas, primos, às boas amizades e aos demais “parceiros” na vida que, de modo geral, de perto ou de longe, estiveram comigo, me apoiaram e torceram por meu sucesso nesta caminhada.

Ao “Amor”, que nas suas variadas formas e em diferentes tempos, sempre está presente em minha vida.

Gratidão!

Nascemos inacabados. Continuamos a criação da vida, inseparável das outras vidas. Para isso, precisamos de histórias. Somos feitos de sua substância. Elas contam o que foi e o que poderia ter sido. Contam também o que pode vir a ser. Alargam as margens do mundo. Nosso tempo precisa de renascimentos. Precisa de histórias poéticas. Dessas - que apesar de tudo – reflorescem no chão dos dias. Como os ínfimos tufos de “florzinhas”, que irrompem nas frestas dos muros, entre calçadas. Até em trilhos de trem, no ermo do ermo. (ANTÔNIO, 2019, p. 15)

RESUMO

A formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas é o tema de investigação desta pesquisa, considerando as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da creche. O objetivo geral foi analisar a perspectiva das professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas sobre as possibilidades de um processo de formação em contexto contribuir para transformar as práticas pedagógicas que realizam no cotidiano da creche. Assim, os objetivos específicos foram: identificar, em parceria com as professoras, quais as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho que realizam na creche; apreender as percepções das professoras acerca do processo de formação em contexto, desenvolvido com essas profissionais; compreender a perspectiva das professoras sobre as possíveis contribuições do processo de formação em contexto, para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos no cotidiano da creche. No âmbito da formação continuada de professores, foram importantes as reflexões de autores como Nóvoa (1997), Formosinho (2009) e Imbernón (2010, 2016) e, na abordagem dos temas relativos à Educação Infantil, as contribuições de Rocha (1999), Faria (1999), Cruz (1996, 2010), Campos (1994, 2006), Kramer (2008), Oliveira-Formosinho (2000, 2011, 2016, 2018) e Barbosa (2016), dentre outros autores. A pesquisa foi realizada numa creche pública de um município cearense e alicerçada nos princípios da abordagem qualitativa. A formação em contexto (avaliação/diagnóstico da situação, planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação, em conjunto com as professoras) foi motivada pelo objetivo da pesquisa e a aproxima da pesquisa-ação do tipo colaborativa. A observação participante e a entrevista semiestruturada (individual e coletiva) foram fundamentais para a construção dos dados, e a consulta à proposta pedagógica da instituição foi uma estratégia complementar para atingir os objetivos da investigação. A análise dos dados construídos a partir da observação com o uso da Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas (Escala ITERS – R) possibilitou identificar as principais necessidades formativas a serem resolvidas na creche, sendo a organização do ambiente o tema disparador a ser discutido na formação em contexto. As análises das entrevistas, oportunizaram o acesso às percepções das professoras sobre as contribuições do processo de formação em contexto do qual participaram na creche. Em geral, elas compreenderam essa formação como processo de partilha e construção coletiva, valorizaram o seu caráter participativo, destacaram a sua forte relação com o contexto da creche, com foco nas necessidades formativas das suas professoras, constituindo-se numa oportunidade para a ampliação de conhecimentos relevantes para refletir sobre as suas ações

docentes, e, portanto, para a melhoria das próprias práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional de todas as envolvidas no processo. Elas enfatizaram que o estudo sobre as Pedagogias Participativas provocou reflexões importantes e contribuiu para mudanças nas suas concepções (de criança, de Educação Infantil, do papel da professora de creche), que repercutiram em algumas transformações: nas suas posturas como docentes, na relação com as crianças, na organização das salas, na gestão das práticas pedagógicas. Contudo, mesmo diante das mudanças iniciadas no contexto, alguns desafios ainda permanecem para viabilizar uma prática pedagógica que respeite os direitos das crianças: nas posturas de algumas professoras, que até aquele momento não se abriram para as mudanças propostas; no posicionamento da diretora, que não assumiu o caráter formativo de sua função pedagógica na creche; na necessidade de investimentos financeiros para melhoria da estrutura física da creche e na aquisição de equipamentos e materiais (como livros de literatura infantil; brinquedos, em quantidade suficiente para as crianças; cadeiras adequadas para acomodação e conforto dos bebês nos momentos de alimentação), aspectos que indicam a necessidade de continuidade da formação em contexto na creche investigada.

Palavras-chave: educação infantil; práticas pedagógicas na creche; formação continuada de professoras de creche; formação em contexto.

ABSTRACT

The formation continues of the teachers who work with babies and very small children are the theme of investigation from this search at the context of daycare center. The general objective was to analyze the perspective of the teachers who work with babies and very small children about the possibility of the one process of formation in the context contributed to the transformation of the pedagogical practices that perform in the daycare center. Like this, the goals of specific identified in to participate with the teachers what are your main needs of formatives in relationship to the job that they accomplish in the daycare center. Learn the perspectives of the teachers about the process of formation in the context, developed with these professionals; comprehend the perspective of the teachers about the possible contributions of the formation process in the context to the transformation of the pedagogical practices developed by these subjects in a day-to-day basis day in the daycare center. The expanse in the formation continues of the teachers was the reflections of authors as important as Nóvoa (1999), Formosinho (2009) and Imbernon (2010, 2016), such as in addressing issues related to the early theme of children education. Rocha's contributions (1999), Faria (1999), Cruz (1996, 2010), Campos (1994, 2006), Kramer (2008), Oliveira-Formosinho (2000, 2011, 2016, 2018) and Barbosa (2016), among others authors. The research was carried out in a public daycare center in municipality principles of a qualitative approach. The contextual formation (assessment/ diagnosis of the situation, planning development, and assessment formation together with the teachers was motivated by the objective of the search for action type of collaborative. The observation participant and the interview half structure (individual and collective) were fundamental to the construction of the data processing and the inquiry of the proposal pedagogical of the institution was a strategy complementary to reach the goals of the investigation. The analysis of the data constructed from the observation using the Environment assessment scale for infants and young children (ITERS - R Scale) made it possible to identify the main training needs to be solved in the daycare center, with the organization of the environment being the trigger theme to be discussed in the contextual training. The analysis of the interviews provided access to the teachers' perceptions about the contributions of the training process in the context in which they participated in the daycare center. In general, they understand this, the formation was a process with share and constructions collective valued your character or participative highlighted in the strong relationship referred with the context of the daycare center, with focus on the formatives needs of their teachers, if it constituted the opportunity for the expansion of relevant

knowledge to reflect on their teacher's actions, and therefore, for improvement of those involved in the process. They emphasized that the state on the Participatory Pedagogies caused important reflections and contribute to changes in conceptions (of children, of early childhood education, the role of the daycare teacher), which had repercussions on some transformations: in the management of postures as teachers, in the relationship with children, the face of the changes initiated in the context, some challenges remain to enable a pedagogical practice that respects the of rights of the children in the attitudes of some teachers, who have not yet opened themselves in the proposed changes, the positioning of the board, which did not assume the formative character of its pedagogical function in the daycare center and acquisition of equipment and materials (such as children's literature books; toys, in sufficient quantity for children; and chairs suitable for the accommodation and comfort of babies during feeding times), aspects that indicate the need for further formation in the context daycare center investigate.

Key words: childhood education; pedagogical practices in the daycare; formation continued of the teachers in the daycare center; formation in context.

RÉSUMÉ

La formation continuée des professeures qui travaillent avec les bébés et les très jeunes enfants est le thème de recherche de cette thèse, compte tenu des spécificités des pratiques pédagogiques développées dans le cadre de la garderie. L'objectif général était d'analyser le point de vue des éducateurs qui travaillent avec des bébés et des très jeunes enfants sur les possibilités d'un processus de formation dans le contexte de contribuer à transformation de ces pratiques pédagogiques qu'elles pratiquent dans l'accueil quotidien de la garderie. Ainsi, les objectifs spécifiques étaient: d'identifier, en partenariat avec les professeures quels sont leurs principaux besoins de formation par rapport au travail qu'elles effectuent à la garderie; appréhender les perceptions de ces professeures sur le processus de formation en contexte, développées avec ces professionnels; comprendre le point de vue des professeures sur les apports possibles du processus de formation en contexte, pour la transformation des pratiques pédagogiques développées par ces matières dans l'accueil quotidien de la garderie. Dans le contexte de la formation continuée des professeures, les réflexions d'auteurs comme Nóvoa (1997), Formosinho (2009) et Imbernón (2010, 2016) ont été importantes et, dans le traitement des questions liées à l'éducation de la petite enfance, les contributions de Rocha (1999), Faria (1999), Cruz (1996, 2010), Campos (1994, 2006), Kramer (2008), Oliveira-Formosinho (2000, 2011, 2016, 2018) et Barbosa (2016), entre autres auteurs. La formation contextuelle (bilan / diagnostic de la situation, planification, élaboration et évaluation de la formation, en collaboration avec les professeures) était motivée par l'objectif de la recherche et l'approche de recherche-action collaborative. L'observation participante et l'entretien semi-structuré (individuel et collectif) ont été fondamentaux pour la construction des données et la consultation de la proposition pédagogique de l'institution était une stratégie complémentaire pour atteindre les objectifs de cet travail. L'analyse des données construites à partir de l'observation à l'aide de l'échelle d'évaluation de l'environnement pour les nourrissons et les jeunes enfants (ITERS-R) a permis d'identifier les principaux besoins de formation à résoudre en crèche, l'organisation de l'environnement étant le thème déclencheur à discuter dans la formation contextuelle. Les l'analyse des entrevues ont permis d'accéder aux perceptions des enseignants sur les apports du processus de formation dans le contexte de leur participation à la garderie. En général, elles ont compris cette formation comme un processus de partage et de construction collective, elles ont valorisé son caractère participatif, elles ont mis en évidence sa puissante relation avec le contexte de la crèche, en se concentrant sur les besoins de formation de leurs éducateurs, constituant une opportunité d'élargissement des

connaissances pertinents pour réfléchir sur leurs actions pédagogiques, et donc pour l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques et pour le développement professionnel de tous ceux qui sont impliqués dans le processus. Elles ont souligné que l'étude sur les pédagogies participatives a suscité des réflexions importantes et contribué à des changements dans leurs conceptions (de l'enfant, de l'éducation de la petite enfance, du rôle de l'éducatrice), qui ont eu des répercussions dans certaines transformations: dans leurs postures d'enseignants, dans la relation avec les enfants, dans la organisation des classes et aussi dans la gestion des pratiques pédagogiques. Cependant, même face aux changements initiées dans le contexte, quelques défis subsistent pour permettre une pratique pédagogique respectueuse des droits des enfants: dans les attitudes de certains professeurs, qui jusque-là n'étaient pas ouverts aux changements proposés; dans le positionnement de la directrice, qui n'assumait pas le caractère formateur de sa fonction pédagogique à la garderie; la nécessité d'investissements financiers pour améliorer la structure physique de la garderie et l'acquisition d'équipement et de matériel (comme les livres de littérature pour enfants; les jouets, en quantité suffisante pour les enfants; en chaises adaptées à l'hébergement et au confort des bébés pendant les heures de tétée), aspects qui indiquent la nécessité d'une formation continuée en contexte dans la garderie étudiée.

Mots clés: éducation de la petite enfance; pratiques pédagogiques à la creche; formation continuée des professeurs de la maternelle; formation en context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os berços na sala de atividades dos bebês	121
Figura 2 – A organização da sala de atividades dos bebês.....	122
Figura 3 – A exploração dos berços pelos bebês	123
Figura 4 – Os berços presentes nas brincadeiras dos bebês	123
Figura 5 – O uso de painel na sala de atividades dos bebês.....	173
Figura 6 – O uso de painel na sala de atividades das crianças bem pequenas	173
Figura 7 – Os brinquedos ao alcance das crianças (início da transformação)	175
Figura 8 – Um espaço vazio de oportunidades para os bebês (antes da transformação) ...	176
Figura 9 – O cantinho aconchegante e com brinquedos na sala dos bebês (depois da transformação)	176
Figura 10 – Bebê observando painel com imagens do vivido da creche (depois da transformação)	186
Figura 11 – As crianças criando um novo cantinho na sala	201
Figura 12 – A caverna onde dormem os dinossauros	201
Figura 13 – O cantinho da leitura na sala das crianças bem pequenas (início da transformação)	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações sobre Formação Inicial de Professoras no período de 1996 a 2016	81
Quadro 2 – Publicações sobre Formação Continuada de Professoras na Educação Infantil no período de 1996 a 2016	82
Quadro 3 – Publicações com foco específico na Formação Continuada de Professoras de Creche (0 a 3 anos)	83
Quadro 4 – Organização dos agrupamentos da creche	131
Quadro 5 – Composição do quadro de funcionários da creche	133
Quadro 6 – Formação inicial e experiência profissional das participantes da pesquisa.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação/Diagnóstico da Creche Mundo da Fantasia (2019.1)	155
Gráfico 2 – Avaliação da Creche Mundo da Fantasia	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DVD	Digital Video Disc
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEL	Effective Early Learning
FACED	Faculdade de Educação
FEIC	Fórum de Educação Infantil do Ceará
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
GT	Grupo de Trabalho
ITERS	Infant Toddler Environment Rating Scale
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIDELEC	Linha de Desenvolvimento Linguagem e Educação da Criança
MEC	Ministério da Educação
NUDELEC	Núcleo de Desenvolvimento Linguagem e Educação da Criança
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEB	Programa de pós-graduação em Educação Brasileira
PR	Paraná
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEB	Unidade de Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
UUNDC	Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA	39
2.1	A Formação Continuada de Professores	39
2.2	Percursos da Formação Inicial e Continuada de Professoras de Educação Infantil	42
2.3	A Formação em Contexto: uma perspectiva para o desenvolvimento profissional de professoras na Educação Infantil	48
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	54
3.1	Alguns traços da trajetória da Educação Infantil e suas perspectivas	54
3.2	As Pedagogias da Educação Infantil: perspectivas de inspiração	64
3.2.1	<i>A Pedagogia da Educação Infantil no Brasil: contribuições para a prática pedagógica com os bebês e as crianças bem pequenas na creche</i>	66
3.2.2	<i>A Pedagogia da Educação Infantil em outro contexto: a perspectiva da Pedagogia-em-Participação</i>	72
3.2.3	<i>Quem é a professora dos bebês e das crianças bem pequenas?</i>	74
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?	79
5	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	90
5.1	A Abordagem Metodológica	90
5.2	A definição do contexto e dos sujeitos da pesquisa: um processo de escolha e de abertura	94
5.2.1	<i>Processos de Aproximação com o Contexto da Pesquisa</i>	96
5.2.2	<i>Primeiros encontros com o grupo de professoras e a diretora na creche</i>	97
5.3	Traços gerais do processo da Formação em Contexto na Creche	101
5.4	Técnicas e Instrumentos de Pesquisa	105
5.4.1	<i>Observação participante</i>	105
5.4.1.1	<i>Observações participantes nas salas de atividades da creche</i>	107
5.4.1.2	<i>Observações participantes dos encontros da formação em contexto na creche</i>	108
5.4.2	<i>Entrevista</i>	109
5.4.2.1	<i>Entrevista Individual</i>	110
5.4.2.2	<i>Entrevista coletiva</i>	112

5.4.3	<i>Consulta à Proposta Pedagógica da Instituição</i>	115
5.5	<i>Análise de dados</i>	115
6	CONTEXTO E CENÁRIO DA PESQUISA: A CRECHE	117
6.1	Características gerais de funcionamento do contexto pesquisado: a Creche Mundo da Fantasia	117
6.1.1	<i>A estrutura física da creche e algumas práticas vividas no seu cotidiano</i>	118
6.1.2	<i>As crianças da creche</i>	130
6.1.3	<i>O quadro funcional da creche</i>	132
6.1.4	<i>A Proposta Pedagógica da Creche Mundo da Fantasia</i>	135
6.2	As participantes enfocadas na pesquisa: as professoras da creche	138
6.3	O Processo da Formação em Contexto na Creche Mundo da Fantasia	154
7	A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA CRECHE	162
7.1	As percepções das professoras do Grupo I sobre a experiência com a formação em contexto na creche	162
7.2	As percepções das professoras do Grupo II sobre a experiência com a formação em contexto na creche	177
7.3	As percepções das professoras do Grupo III sobre a experiência com a formação em contexto na creche	187
7.4	A Formação em Contexto na perspectiva das Professoras da Creche: as percepções dos três grupos	204
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
	REFERÊNCIAS	230
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA (PROFESSORAS E DIRETORA)	244
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	249
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFESSORAS	250
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA COM PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO (ETAPA FINAL)	252
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA	253
	APÊNDICE F – ROTEIRO PARA A CONSULTA À PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO	254

APÊNDICE G – SÍNTESE DA PROGRAMAÇÃO DE ESTUDOS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO COM AS PROFESSORAS DA CRECHE MUNDO DA FANTASIA	255
ANEXO A – DESCRIÇÃO DOS ITENS DAS SUBESCALAS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS - ITERS-R	263
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	265

1 INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser professor, numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor, ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

A formação continuada de professoras¹ que atuam com bebês e crianças bem pequenas² apresenta-se como tema de investigação desta tese, que considera as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no contexto da creche. Considerada como uma profissão recente, a ideia de professora de Educação Infantil no Brasil encontra-se em construção, um processo de elaboração que “se forja no encontro entre as teorias de formação docente, as especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas e os saberes e conhecimentos específicos da área da Educação Infantil”. (BARBOSA, 2016, p. 131).

A formação de professores da Educação Básica estipulada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, Lei nº 9.394/96) determina que esta deva ser em nível superior, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal, reconhecendo assim a relevância da formação para a atuação desses profissionais na Educação Básica. (BRASIL, 1996).

No que se refere à formação continuada de professores, a LDB vigente estabelece em seu Artigo 62º, parágrafo 1º, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Ainda, no parágrafo único do artigo mencionado, a LDB determina que a formação continuada deverá ser garantida “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”³. (BRASIL, 1996).

¹ Nesta pesquisa, a denominação “professoras” é usada em lugar de “professores” para fazer referência às docentes que atuam na Educação Infantil e às que são participantes desta pesquisa, tendo em vista a predominância de profissionais do sexo feminino no contexto nacional e no *locus* investigado.

² As denominações “bebê” e “criança bem pequena” são utilizadas nesta pesquisa de acordo com a definição apresentada no documento do Ministério da Educação intitulado Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL. MEC, 2009b). Conforme o documento referido, são considerados bebês as crianças de zero a dezoito meses, ao passo que são consideradas crianças bem pequenas as que possuem entre dezenove meses e três anos de idade.

³ Conforme incluído pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996).

Nesta pesquisa, a opção pelo uso da expressão “formação continuada”, escolhida para fazer referência à formação de professoras da Educação Infantil no exercício de sua função, justifica-se por ser uma denominação utilizada na legislação atual⁴; e ainda, por ser um termo bastante empregado por autores que também discutem o assunto no campo da educação.

Marin (1995) investigou as terminologias usadas para designar as ações direcionadas à formação de profissionais que já estão exercendo a docência. Ela identificou que, conforme os contextos políticos, sociais e econômicos, diferentes termos e expressões como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada têm sido utilizados ao longo dos anos para referência a esse tipo de formação.

Kramer (2008) também constatou que alguns termos e expressões como capacitação, reciclagem, formação permanente, formação continuada, formação em serviço são recorrentes nas redes públicas e privadas para especificar a formação de professores que acontece no exercício da profissão docente. A autora considera que denominações como capacitação e reciclagem sejam inadequadas para menção à formação, pois expressam a ideia de incapacidade e de descontinuidade das trajetórias já construídas pelos profissionais.

De acordo com Kramer (2008), formação permanente é a expressão mais antiga e utilizada nos meios educacionais, mas a formação continuada é a reconhecida como oficial, por ser consagrada pela lei. Contudo, a autora evidencia a preferência pela expressão “formação em serviço”, pois a considera mais clara para designar a “formação de profissionais que já trabalham” na área, que estão desenvolvendo as experiências próprias de sua trajetória profissional. (KRAMER, 2008, p. 218).

Com base na exigência apontada pela LDB (BRASIL, 1996), a obrigatoriedade de formação inicial e a necessidade de formação continuada para todos os professores que atuam na Educação Básica têm suscitado importantes debates, pesquisas e teorias que discutem essas temáticas. Na discussão que aborda a formação inicial de professores, Gatti, Barreto e André (2011, p. 18) afirmam que esta “deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo”. As autoras referidas destacam a formação inicial como processo “ímpar” para se criar as bases para que o professor tenha “condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os

⁴ Cf. LDB 9394/1996 (Título VI - Dos profissionais da Educação; Artigo 62º, Parágrafo Único).

jovens”, sendo imprescindível na constituição profissional do professor (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

No âmbito da Educação Infantil, Machado (1998) explica que a formação de professoras exigida na LDB (BRASIL, 1996) para atuação dessas profissionais na primeira etapa da educação básica manifesta a consonância da referida lei com um movimento amplo que se destaca no cenário educacional, conforme esclarece a referida autora:

Se na década de 80 o profissional leigo, paciente e afetivo, satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, na década de 90 a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade do atendimento, os quais, por sua vez, potencializam-se quando são associados ao reconhecimento da importância das interações de crianças e adultos. (MACHADO, 1998, p. 6).

Embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade da formação inicial para o exercício da profissão docente, nos municípios brasileiros a implementação desta determinação ainda é um desafio presente na Educação Infantil, visto que é recorrente a existência de “professoras sem a qualificação mínima exigida e, também, a criação de funções não docentes para o trabalho com as crianças nas instituições de Educação Infantil, especialmente com os bebês” (SILVA, 2016, p. 62).

Apesar de ser consenso entre alguns autores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; KISHIMOTO, 2011) que a formação inicial é relevante para que se possa almejar boa qualidade na atuação dos professores, também se percebe que ainda existe falta de solidez nas propostas pedagógicas e fragmentação curricular nos cursos de Pedagogia. No que se refere à Educação Infantil, por exemplo, tal aspecto interfere na qualidade da formação inicial, visto que, muitas vezes se perde o foco das especificidades dos saberes e fazeres pedagógicos, provocando um distanciamento das práticas profissionais coerentes com a referida etapa de educação em que atua o professor (KISHIMOTO, 2011).

Considerando a formação inicial de professoras para atuação com as crianças de zero a três anos, o distanciamento dos currículos dos cursos de Pedagogia em relação às especificidades das práticas cotidianas nas creches é ainda maior. De acordo com Barbosa (2016), esta é uma falha que contribui para uma “invisibilidade destas crianças nos currículos”, assim como para a manutenção da “contínua repetição, pelas novas professoras, das suas experiências pessoais sem resignificação, sem aprimoramento, sem rupturas” (BARBOSA, 2016, p. 133). Diante do exposto, tem-se a formação continuada que se dá no decorrer do exercício da profissão com uma perspectiva de continuidade do processo formativo da professora, mas que também se manifesta como um caminho na busca de uma

possível superação dos desafios advindos da formação inicial, na busca pela melhoria da educação destinada às crianças em creches e pré-escolas.

Nas discussões com foco geral na formação continuada de professores, Nóvoa (1997), Imbernón (2010, 2016), Gatti, Barreto e André (2011) concebem esse tipo de formação como oportunidade para ampliação dos conhecimentos, partilha de experiências, transformações no comportamento, melhoria na qualidade das práticas pedagógicas. Eles destacam a importância da formação para o contínuo desenvolvimento profissional dos docentes, bem como oportunidade de valorização deles. Os referidos autores defendem que, na constituição de uma proposta de formação continuada, se deve considerar como requisitos relevantes, o contexto de atuação dos professores, a oportunidade para reflexão das próprias práticas pedagógicas, bem como a construção da autonomia do trabalho docente, de modo que possibilite suporte ao trabalho cotidiano dos professores.

No âmbito da formação continuada de professoras na Educação Infantil, Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) e Kramer (2008) advertem que, as profissionais que atuam nesta etapa de educação devem compreender os processos que fazem parte de sua ação profissional, considerando as necessidades do contexto em que atuam, assim como as especificidades do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. As autoras referidas reconhecem a formação inicial e continuada de professoras na Educação Infantil, como um dos principais elementos que podem contribuir para a melhoria da educação reservada às crianças.

De modo geral, todos os autores supracitados abordam de forma clara a necessidade da formação da professora, reconhecendo tanto a formação inicial como a continuada como processos complexos, subjetivos e interligados que envolvem mais do que a simples transmissão de conhecimentos. A professora é considerada como sujeito que constrói a sua profissionalidade por meio dos conhecimentos que fundamentam sua prática e da valorização de suas experiências.

Considerando as ações de formação continuada, Gatti, Barreto e André (2011, p. 198), numa pesquisa realizada em alguns estados e municípios brasileiros, constataram que estas formações geralmente acontecem em forma de “oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e à distância”. Essas ações formativas muitas vezes são propostas pelas próprias Secretarias de Educação, ou por meio de contratação de instituições universitárias ou privadas.

Sobre os tipos de ações formativas mencionados, Cruz (2010) também pondera que, geralmente, os cursos de formação continuada acontecem em forma de repasses de

programas de governo, ocorrendo de maneira esporádica sem considerar a realidade e as experiências das professoras. A autora adverte que nem sempre as referidas propostas de formação repercutem numa melhoria da qualidade das ações docentes.

Além da formação continuada, outros elementos como a valorização profissional, as condições de trabalho, a infraestrutura das instituições, a organização do trabalho e a carreira, são importantes para a melhoria da qualidade e devem compor as políticas educacionais, mas ainda são pouco reconhecidos e atendidos nos sistemas de ensino (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nesse sentido, ainda é um desafio a superação da ideia de formação como simples aprimoramento profissional ou apenas como apoio à prática pedagógica, e a passagem para uma compreensão dessa formação como um direito dos professores e da população, a qual precisa ser planejada de acordo com o contexto das instituições para se ter uma educação pública de qualidade. Diante desses desafios tão recorrentes no âmbito da formação continuada, a busca por propostas de formação que visem à boa qualidade das práticas pedagógicas, ainda é um caminho a ser percorrido na Educação Infantil.

Considerando que o tema da qualidade tem sido foco de discussões nas últimas décadas, entende-se a qualidade como um processo que envolve valores, crenças, interesses, participação, diálogo entre os indivíduos em busca de interesses em comum a serem construídos no contexto educativo. Desse modo, a constituição da qualidade da Educação Infantil é considerada como um processo dinâmico, complexo, reflexivo, democrático, que deve considerar os direitos e as necessidades dos diferentes grupos envolvidos: crianças, famílias e profissionais (MOSS, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; CAMPOS, 2006; BONDIOLI, 2013).

Nesta tese, a preocupação com a qualidade das práticas pedagógicas alinha-se com a definição apresentada no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, v. 1, p. 24):

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

A referência às práticas pedagógicas nesta pesquisa também considera o que está estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 05/2009). De acordo com o estabelecido nas

DCNEI, a organização da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil deve ser orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, tal como disposto no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009).

Tendo em vista o cumprimento das funções sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, as DCNEI definem o educar e cuidar das crianças de zero até cinco anos de idade como uma relevante finalidade desta etapa. Assim, a Resolução CNE/CEB nº 05/09, em seu Artigo 7º, determina como as instituições podem garantir o cumprimento desta finalidade em suas propostas pedagógicas:

- I. Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II. Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III. Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV. Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V. Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 02).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu o Artigo 9º (nos Incisos I a XII), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” com o intuito de garantir boas experiências, que promovam aprendizagem e desenvolvimento às crianças na creche e na pré-escola (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 4).

Como documento orientador da organização das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009) representam uma valiosa oportunidade para se pensar e planejar a atuação junto às crianças, por meio de uma proposta pedagógica que possibilite a escuta, a interação, o cuidado e a educação nesta primeira etapa da educação básica.

A determinação das DCNEI (BRASIL, 2009) acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil demarca a visibilidade da criança no currículo como principal sujeito do processo educativo, que participa, experimenta, constrói conhecimentos, compartilha saberes de sua cultura na interação com outras crianças e com os adultos. Neste processo, a professora de Educação Infantil também se desenvolve e aprende na experiência conjunta com as crianças (BRASIL, 2009).

A referência às práticas pedagógicas nesta pesquisa considera ainda as determinações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que, em consonância com as concepções de criança, de currículo e de Educação Infantil já estipulados nas DCNEI (BRASIL, 2009), representa mais um avanço importante no processo histórico de reconhecimento e de valorização desta etapa da educação básica.

Considerando a concepção de criança como sujeito de direitos, em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos, na composição da BNCC, foram definidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que oportunizam condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, de modo que possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017).

O respeito a esses direitos devem estar presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, que, por meio das interações e da brincadeira, devem promover o desenvolvimento das experiências e saberes das crianças, os conhecimentos presentes na cultura e estimular a construção de sentidos sobre si e o mundo, de modo que se ampliem as possibilidades de aprendizagens nos espaços educativos (BRASIL, 2017).

Diante da natureza dos direitos, bem como das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a BNCC estabelece cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiência indicam quais são as experiências fundamentais para que as crianças aprendam e se desenvolvam enfatizando noções, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de zero a cinco anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a professora tem um importante papel na organização de situações que sejam provocadoras de aprendizagens, na mediação da relação das crianças com o mundo que as rodeia. Para tanto, a intencionalidade pedagógica das ações docentes deve considerar as especificidades da educação e cuidados, na creche e na pré-escola, bem como na interlocução com as famílias, o que requer uma prática pedagógica pautada na participação das crianças, na escuta, na observação, no registro, no respeito ao tempo da criança nas diversas ações e interações das crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Segundo Oliveira (2011), a professora de Educação Infantil precisa conhecer as teorias que são importantes para se compreender o desenvolvimento infantil e as

peculiaridades desse processo. Contudo, esta profissional também deve conhecer as crianças e interagir com elas, “refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta” (OLIVEIRA, 2011, p. 128).

No âmbito da formação continuada na Educação Infantil, Kishimoto (2004, p. 337) afirma que “a discussão sobre a qualidade incide na construção de uma prática coletiva, baseada em aprendizagens partilhadas no *locus* da escola, com parceiros de várias naturezas”, considerando todos (famílias, professoras, comunidade escolar, pesquisadores) como protagonistas no processo. Uma abordagem que enfoca a formação de professoras num processo que envolve ações planejadas e desenvolvidas de forma coletiva é a formação em contexto, que consiste em uma categoria de formação continuada que se caracteriza por ser uma proposta de formação de professoras de Educação Infantil que procura ampliar a qualificação das profissionais, com foco nas necessidades advindas do contexto de atuação da professora com as crianças, as famílias e as comunidades, na busca de superar as dificuldades detectadas, contribuindo para o processo de desenvolvimento profissional e institucional (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002).

A perspectiva da formação em contexto acontece por meio de um processo que envolve a identificação de um problema a ser resolvido no contexto profissional, sendo o professor considerado como agente ativo nesse processo, atuando reflexivamente e colaborativamente. Esta proposta é organizada em quatro etapas: avaliação da qualidade dos serviços educacionais e das práticas docentes; planejamento da ação para a superação das fragilidades detectadas; implantação de um plano com ações efetivas de formação dos profissionais no contexto; e reflexão sobre o impacto da efetivação do seu plano de ação no contexto específico (CRUZ e PETRALANDA, 2004).

Como exemplo do referido enfoque de formação, Hollanda (2007) realizou a análise de um processo de formação continuada desenvolvido numa escola municipal de Fortaleza. A pesquisa de Hollanda (2007) teve como principal objetivo analisar as perspectivas das professoras sobre um processo de formação em contexto proposto pelo PARQUE⁵, o que possibilitou que as professoras também estabelecessem uma relação entre a referida formação e outras experiências de formação continuada por elas vivenciadas.

⁵ O PARQUE – refere-se a um grupo de pesquisa e de formação docente em Educação Infantil que integrou o Núcleo de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – NUDELEC [denominado atualmente de Linha de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – LIDELEC], do Programa de Pós-graduação

Nos resultados do estudo, Hollanda (2007) evidenciou que de maneira geral, as professoras reconheceram aspectos como a continuidade das ações formativas centradas na instituição, a proposta de parceria com a equipe de professoras na elaboração da formação e o foco nas necessidades e interesses relacionados às suas práticas pedagógicas, como pontos relevantes que diferenciaram a formação em contexto, da qual participavam, de outras propostas de formação continuada vivenciadas por elas.

De acordo com Tardif (2008, p. 36), o saber docente é definido como um “saber plural” que é formado por “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, uma questão importante que precisa ser abordada e compreendida no processo de formação docente (inicial e continuada), diz respeito ao papel da professora nas práticas pedagógicas, bem como aos saberes docentes necessários para o desenvolvimento das experiências cotidianas com as crianças no contexto da Educação Infantil.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), a especificidade da ação docente na Educação Infantil é decorrente das características da criança pequena, que se manifestam de acordo com seu estágio de desenvolvimento, o que requer um âmbito maior de responsabilidades das professoras nas ações educativas com as crianças. No que se refere à docência com bebês, Ramos (2012, p. 19) afirma que a professora precisa “compreender as especificidades do desenvolvimento da criança”, de forma que possibilite a organização de um ambiente educativo que promova diversificadas e importantes experiências de convivência dos bebês com o mundo físico e social.

Coutinho e Schimitt (2014, p. 219), ao discutirem sobre a educação de bebês, enfatizam a importância das relações entre adultos e crianças na ação educativa no cotidiano da creche, que “precisam ser planejadas de forma intencional”, de maneira que possam “contribuir na formação subjetiva e coletiva da criança e de sua compreensão do mundo”, considerando os significados e sentidos das ações vivenciadas com o outro.

O interesse em pesquisar a formação continuada de professoras na Educação Infantil, considerando a especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas, foi aguçado com maior vigor a partir das inquietações advindas das experiências vividas como pesquisadora durante o curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação

em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC. Em 2005, o referido grupo era formado por seis integrantes, estudantes de doutorado, com a coordenação da Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz. “A sigla **PARQUE** significa **parceria** (entre a equipe de pesquisadores e a escola) tendo em vista a **qualidade na Educação Infantil**, e ainda a evocação de prazer e alegria, considerados atributos imprescindíveis num trabalho de qualidade” (HOLLANDA, 2007, p. 19). Grifos da autora.

Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), ao realizar a investigação com docentes de creche e de pré-escola em duas instituições de uma rede municipal cearense sobre a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva das professoras da Educação Infantil (CHAVES, 2015)⁶.

No percurso metodológico da experiência mencionada, foram observadas as práticas de formação continuada oferecidas às professoras de instituições de Educação Infantil de um município cearense, e também realizadas entrevistas. Assim, foi possível escutar as professoras acerca de suas experiências com a formação continuada, na tentativa de apreender se elas estabelecem alguma relação dessas vivências formativas com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. A escuta dos relatos dessas professoras possibilitou a percepção de elementos presentes no cotidiano de suas experiências, que foram relevantes para a melhor compreensão da realidade investigada.

Algumas declarações advindas dos depoimentos das professoras despertaram maior atenção, em especial declarações das professoras que atuavam no contexto da creche, que destacaram aspectos pertinentes para se discutir a formação de professores, como: a carência de discussões nos encontros de formação continuada que abordem as especificidades do trabalho com os bebês; a ausência de momentos nos encontros de formação para trocas de experiências entre as professoras; as condições precárias de infraestrutura da creche, bem como a escassez de materiais nas instituições, apontados como fatores que dificultavam a realização das práticas pedagógicas.

Além dos exemplos supracitados, as professoras evidenciaram ainda, em seus relatos, a sugestão de temas como “indisciplina” ou “disciplina” no contexto da creche, para serem abordados na formação continuada, no sentido de atender as necessidades do trabalho que elas desenvolvem com as crianças. O referido pedido das professoras indicou uma “possível fragilidade”, tanto de seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, como das práticas cotidianas específicas com os bebês e as crianças bem pequenas. Tais constatações são indicativas de uma formação (inicial e continuada) que ainda não atende de maneira efetiva às necessidades dessas professoras em seu trabalho com as crianças de zero a três anos (CHAVES, 2015).

⁶ Na pesquisa intitulada *A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará*, Chaves (2015) destacou a percepção das professoras de creche e de pré-escola sobre a formação continuada que lhes é oferecida e a relação que estabelecem com as práticas pedagógicas na atuação com as crianças, em instituições de um município cearense (CHAVES, 2015).

De maneira geral, a partir dos relatos das professoras, foi possível perceber que existem descompassos entre a formação continuada que lhes é oferecida e as expectativas que as professoras manifestam em relação a ela, principalmente no que se refere ao contexto da creche. Assim, a compreensão de que a formação deve proporcionar as condições para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no cotidiano das instituições foi um aspecto que influenciou diretamente o desejo de dar continuidade aos estudos realizados no Mestrado.

Diferente da pesquisa anterior (CHAVES, 2015), que destacou a percepção das professoras da Educação Infantil sobre a relação estabelecida por elas entre a formação continuada, da qual participavam na rede municipal, e as práticas pedagógicas na atuação com as crianças na creche e na pré-escola, a presente pesquisa tem como foco analisar como um processo de formação em contexto específico para professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas que elas realizam no cotidiano da creche, na perspectiva desses sujeitos.

Também contribuíram para o interesse pelo tema formação de professoras, as inquietações resultantes da trajetória profissional advindas das experiências acadêmicas vividas como estudante do curso de Pedagogia, como estagiária⁷ da Educação Infantil (em turmas de crianças bem pequenas), das vivências como professora da Educação Básica (na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental) e na atuação como formadora de professoras da Educação Infantil de uma rede municipal cearense.

Seguindo o percurso das experiências de formação, a participação desde meados de 2006 nas reuniões mensais do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC)⁸ teve um significado importante nesse processo pessoal de desenvolvimento profissional. No início, participando como membro da plenária, sendo mais tarde, em 2013, eleita como membro do Grupo Gestor do referido Fórum permanecendo na função até o ano de 2017. Diante do “papel político e de formação” (KRAMER, 2011, p. 121) do Fórum de Educação Infantil, as experiências vivenciadas como militante proporcionaram melhor compreensão das dimensões política e social ocupadas por esta etapa de educação nos âmbitos municipal, estadual e federal, aspecto que extrapola os muros das instituições educativas para crianças de zero a cinco anos.

⁷ Sobre a função do estágio, Gomes (2013) afirma que “o(a) estudante tem a oportunidade de relacionar a significação social da profissão com a significação dada pelos respectivos profissionais, dispondo, nesse caso, de relevantes elementos para a construção de sua própria identidade profissional, por conta da possibilidade de dar sentido às suas aprendizagens” (p. 77).

⁸ O Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC) é uma instância suprapartidária constituída por pessoas e entidades comprometidas com a causa da Educação Infantil pública e de qualidade social, para todas as crianças de zero até seis anos.

Considerando ainda a relevância do percurso das experiências formativas que influenciaram as aproximações ao tema em estudo, a participação como integrante do Grupo de Estudos MIRARE destaca-se como experiência que fortaleceu o interesse na ampliação dos conhecimentos sobre as práticas docentes com os bebês e as crianças bem pequenas. A organização do referido grupo chegou como um presente logo após a conclusão do curso de Mestrado, no final de 2015.

O MIRARE (Grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil) é um projeto de extensão da Faculdade de Educação (FACED – UFC), sendo composto por profissionais e estudantes que atuam na Educação Infantil. O MIRARE tem como objetivo principal ampliar e aprofundar as discussões sobre os bebês e as crianças bem pequenas no cotidiano das creches, enfocando o trabalho docente a ser desenvolvido com as crianças da faixa etária de zero a três anos e baseia-se no aprofundamento dos conhecimentos e nas discussões sobre a temática referida.

Nesse percurso formativo, os conhecimentos construídos no decorrer da trajetória como estudante, professora, formadora, militante e pesquisadora possibilitaram a identificação pessoal, profissional e política com a Educação Infantil. As experiências supracitadas contribuíram para o reconhecimento da formação docente (inicial e continuada) como um processo contínuo nesta caminhada, visto que, como nos lembra Kramer (2008), a formação acontece em tempos e espaços variados da história de vida do docente, começando por suas experiências de estudos iniciais enquanto aluno e se prolongando por toda sua trajetória profissional.

Os saberes⁹ construídos e compartilhados, as reflexões sobre a prática e a busca pela ampliação de conhecimentos são elementos que estão cada vez mais presentes nessa caminhada, e que têm gradativamente possibilitado um crescimento profissional e a construção de uma identidade e, de acordo com Nóvoa (2013, p. 16), é “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Diante do exposto, outro aspecto que justifica a opção por esse tema de pesquisa são os estudos que têm sido publicados em importantes plataformas científicas como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio de uma

⁹ No que se refere à construção desses saberes, Tardif (2008, p. 31) destaca os “saberes sociais” que considera “como o conjunto de saberes de que dispõe a sociedade e [...] ‘educação’, o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes”. Os professores que têm acesso a esses “processos educativos” têm oportunidade de “definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem”.

revisão de literatura foi possível identificar a exiguidade de pesquisas que abordem a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

Apesar da existência de uma expressiva produção acerca dos temas formação inicial e continuada de professores em geral, o foco que aborda as especificidades da formação envolvendo a atuação de professoras no trabalho com crianças de zero a três anos ainda ocupa espaço reduzido nas pesquisas científicas, conforme apontaram os dados do levantamento realizado nos bancos de pesquisa (ANPED, SciELO e BDTD) que considerou os estudos publicados no Brasil no período de 1996 a 2016.

A referida delimitação justifica-se pelo marco histórico no âmbito da legislação, especificamente a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Notadamente, para a Educação Infantil e a formação de professores, importantes definições foram determinadas, quais sejam:

1. O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Artigo 29º);
2. A determinação da formação inicial mínima dos docentes para atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (Artigo 62º);
3. A garantia de formação continuada destinada aos docentes que atuam na Educação Básica, devendo ser oferecida em regime de colaboração pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Artigo 62º) (BRASIL, 1996).

Com base no levantamento realizado, é possível afirmar que, nos últimos vinte anos, as produções acumuladas acerca da formação inicial e da formação continuada de professores apontam para um relativo crescimento, visto que, numa perspectiva mais ampla, foi constatado que existem 520 publicações abordando a formação inicial e 531 pesquisas que enfocam a formação continuada de professores. No entanto, o número de pesquisas com foco na Educação Infantil ainda é relativamente pequeno, posto que apenas 23 publicações foram encontradas abordando a formação inicial, enquanto 80 produções discutem acerca da formação continuada das professoras. Especificamente quanto aos trabalhos que abordam a formação de professoras de bebês e de crianças bem pequenas, ou professoras de creches, apenas quatro publicações foram encontradas com ênfase na formação inicial e seis produções que se referem à formação continuada dessas profissionais, o que demonstra um número ainda escasso dessas publicações.

Os estudos que tratam da formação continuada de professoras na Educação Infantil, de maneira geral, enfocaram: as políticas públicas de formação, os programas de formação, o perfil dos profissionais, o desenvolvimento profissional, assim como as práticas pedagógicas e alguns dos aspectos que as envolvem, tais como concepções, rotina, planejamento, organização do ambiente e avaliação.

Considerando as pesquisas que abordaram especificamente a formação continuada de professoras de creche, foram identificados os seguintes estudos: Octaviani (2003), Volpato e Mello (2005), Oliveira (2009), Zurawski (2009), Vieira (2013), Garanhani e Nadolny (2015). Como já referido, trata-se de um total de seis pesquisas que se aproximam da discussão proposta nesta tese, o que será melhor detalhado no quarto capítulo deste trabalho.

De maneira geral, os estudos mencionados elucidaram elementos referentes a melhoria da qualidade da Educação Infantil nas turmas de creche, com destaque para o enfoque na formação continuada de professoras que atuam com crianças de zero a três anos.

Outros aspectos destacaram-se nos referidos estudos como pontos de intersecção nas discussões sobre a formação continuada, quais sejam: as concepções norteadoras das práticas pedagógicas; o desenvolvimento das práticas docentes; as políticas públicas para a formação docente e, ainda, programas de formação com propostas formativas específicas voltadas para a ação docente com bebês e crianças bem pequenas. O enfoque nesses estudos acadêmicos justificou-se por possibilitar um panorama das perspectivas que as pesquisas têm destacado a respeito da formação continuada de professoras de bebês e de crianças bem pequenas, aspectos que serão apresentados mais detalhadamente no Capítulo IV desta pesquisa.

Com as informações advindas dos referidos estudos também foi possível perceber que, apesar de a formação continuada de professoras que atuam com crianças de zero a três anos ser um tema ainda pouco estudado nos últimos vinte anos, os avanços manifestam-se por meio da gradativa visibilidade para as práticas pedagógicas na creche à medida que esses estudos apresentam questionamentos e propostas para a melhoria das políticas públicas para a área, expressando preocupações, indagações e reflexões no tocante às ações docentes voltadas para os bebês e para as crianças bem pequenas.

Dentre os desafios apontados nas pesquisas destacou-se a necessidade de políticas públicas que garantam uma Educação Infantil de qualidade¹⁰, sobretudo levando em consideração a preocupação com uma formação docente que atenda às necessidades das professoras diante das especificidades das práticas docentes com bebês e crianças bem pequenas. Nas investigações mencionadas, também não foi possível identificar trabalhos que abordem especificamente a perspectiva de formação em contexto, o que aponta para uma possível lacuna e conveniência de pesquisas que possam abranger a referida temática, com

¹⁰ De acordo com Moss (2002), Bondioli (2013), Campos (2006), dentre outros, como um processo dinâmico, complexo, reflexivo, democrático, que deve considerar os direitos e as necessidades dos diferentes grupos envolvidos (crianças, famílias e profissionais).

vistas a ampliar o conhecimento sobre a formação continuada das professoras dos bebês e das crianças bem pequenas, segundo as características desta abordagem.

Uma das características que é considerada importante para a presente pesquisa é que a formação em contexto almeja o desenvolvimento da profissionalidade docente. Segundo Oliveira-Formosinho (2001), a profissionalidade docente da professora de Educação Infantil abarca os conhecimentos, sentimentos e competências que envolvem as especificidades da sua atividade profissional. No caso particular desta tese, o interesse centrou-se no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas na creche, considerando as seguintes indagações:

- Como um processo de formação em contexto específico para professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas que elas realizam no cotidiano da creche, na perspectiva desses sujeitos?
- Que necessidades formativas são destacadas pelas professoras em relação ao trabalho que realizam com os bebês e as crianças bem pequenas?
- Quais as percepções dessas profissionais sobre um processo de formação em contexto específico para sua atuação na creche?
- Quais as possíveis contribuições de um processo de formação em contexto para transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas na creche na visão das professoras?

Desse modo, esta tese tem como eixo central a formação em contexto de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas e tem delineado como objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar a perspectiva das professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas sobre as possibilidades de um processo de formação em contexto contribuir para a transformação das práticas pedagógicas que realizam no cotidiano da creche.

Objetivos Específicos:

- Identificar, em parceria com as professoras, quais as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho que realizam na creche;

- Apreender as percepções das professoras de creche acerca do processo de formação em contexto, desenvolvido com essas profissionais;
- Compreender a perspectiva das professoras sobre as possíveis contribuições do processo de formação em contexto para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos no cotidiano da creche.

Considerando as especificidades dos objetivos supracitados e mediante a ausência de uma formação em contexto específica para professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas, a pesquisadora também atuou como formadora, coordenando o processo formativo que foi desenvolvido de forma colaborativa com as professoras da creche investigada.

A presente Tese está organizada em oito capítulos explicitados a seguir: introdução, que apresenta a justificativa da escolha do tema deste trabalho, menciona de forma breve o levantamento de investigações que abordaram a formação inicial e a formação continuada de professoras de creche disponibilizadas pelas principais plataformas brasileiras que publicam pesquisas, teses e dissertações na área de Educação Infantil. Em seguida, apresenta os conceitos que fundamentam a referida pesquisa, além de explicitar os seus objetivos geral e específicos.

O segundo capítulo apresenta o quadro teórico com algumas contribuições que fundamentam as discussões acerca da formação de professores, abordando a Formação Continuada de Professores, os Percursos da Formação Inicial e Continuada de Professoras de Educação Infantil e a Formação em Contexto, uma perspectiva para o desenvolvimento profissional de professoras na Educação Infantil.

O terceiro capítulo apresenta os aportes teóricos que fundamentam os principais temas acerca da Educação Infantil tratados nesta tese: alguns traços da trajetória da Educação Infantil e suas perspectivas, as Pedagogias da Educação Infantil, a Pedagogia da Educação Infantil no Brasil, a Professora de bebês e crianças bem pequenas, a Pedagogia da Educação Infantil em outro contexto (a Pedagogia-em-Participação).

O quarto capítulo traz um levantamento detalhado sobre as pesquisas disponibilizadas nas principais plataformas e bibliotecas de pesquisas nacionais brasileiras, abordando a formação inicial e continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

O quinto capítulo, intitulado “Percurso metodológico da pesquisa”, apresenta a justificativa e a descrição de como os dados foram coletados e analisados, incluindo os aspectos teóricos, técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa de campo.

O sexto e o sétimo capítulos referem-se aos resultados e discussão da pesquisa. Inicia com uma descrição do *locus* em que a pesquisa foi realizada, focalizando as características gerais da creche investigada, apresenta também, de forma breve, quem são as participantes da pesquisa e fornece algumas informações sobre o processo da formação em contexto realizado na creche. Outrossim, apresenta a sistematização das principais percepções das professoras acerca da experiência com a formação em contexto, bem como a perspectiva dessas profissionais acerca das possíveis contribuições do referido processo formativo na transformação das práticas pedagógicas no contexto da creche.

No oitavo capítulo foram tecidas as considerações finais. Seguidas, por fim, pelas referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (FREIRE, 2000, p. 155).

Neste capítulo são apresentadas algumas contribuições teóricas que fundamentam as discussões acerca da formação de professores tratada nesta tese, abordando a Formação Continuada de Professores, os Percursos da Formação Inicial e Continuada de Professoras de Educação Infantil, bem como a perspectiva da Formação em Contexto.

2.1 A Formação Continuada de Professores

Nos debates contemporâneos sobre a formação continuada de professores, autores como Nóvoa (1997), Schön (1995; 2000); Imbernón (2010) e Freire (2014) têm contribuído nas discussões e inspirado reflexões acadêmicas pertinentes ao tema. Em geral, os autores supracitados reconhecem a formação continuada de professores como um processo de emancipação do docente, que se estabelece por meio da relação estreita entre teoria e prática, possibilitando a reflexão a partir da própria atuação pedagógica, considerando o professor a figura central do contexto formativo.

De acordo com Imbernón (2010) a formação continuada deve promover a reflexão dos professores, oportunizando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz no cotidiano das práticas pedagógicas. Imbernón (2010, p. 40) critica os modelos formativos existentes e destaca que atualmente são organizados e ministrados muitos cursos de formação continuada de professores, porém, esses cursos geralmente são pouco inovadores, com predomínio de um caráter transmissivo, “com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto”, tendo como base uma problemática comum a todos, o que provavelmente não atende às diferentes necessidades presentes nos diversos contextos educacionais, uma formação continuada distanciada da prática docente.

Neste sentido, o autor aponta que uma solução capaz de possibilitar mudanças na formação continuada de professores “está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”, sendo uma formação continuada fomentadora do

desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Nóvoa (1997) defende que a formação continuada deve considerar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, considerando tanto uma dimensão individual como coletiva da profissão. O referido autor destaca ainda, que os modelos atuais de formação continuada são práticas organizadas numa perspectiva individual, o que até “podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas que favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”, o que supostamente não condiz com a ideia de uma formação que favoreça o desenvolvimento de transformação nas práticas docentes. (NÓVOA, 1997, p. 26)

Ao criticar os atuais modelos de formação, Nóvoa (1997, p. 23) afirma que “é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores”, considerando-as um desafio a ser superado na área. Para tanto, o autor assevera que é preciso pensar em novas maneiras de refletir e discutir a formação de professores. (NÓVOA, 1997, p. 23).

Segundo Nóvoa (1997, p. 27), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva” de modo que enseje aos professores pensarem com autonomia, bem como envolver-se no desenvolvimento de seus próprios processos formativos e construir uma “identidade profissional”. Ele também chama atenção para a relevância de “práticas de formação que tomem como referências as dimensões coletivas [pois] contribuem para emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1997, p. 27).

Desse modo, Nóvoa (1997, p. 25) ressalta a urgência de “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. Essa busca requer a valorização dos saberes dos docentes, bem como dos seus ciclos de vida, como caminhos para repensar os processos formativos, para a construção de uma formação continuada que mobilize as experiências dos professores na produção de saberes. Conforme afirma Dominicé (1990, p. 149-150 apud NÓVOA, 1997, p. 25):

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos

que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

O autor supracitado chama atenção para o desenvolvimento de uma cultura profissional dos professores, que deve perpassar pelas interações, pelo diálogo e a produção de saberes docentes, num processo que possibilite refletir criticamente sobre as práticas e transformá-las (NÓVOA, 1997).

Freire (2014, p. 25), ao discutir sobre os saberes que envolvem a prática docente e as experiências formativas do professor, explica:

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Considerando a ideia de uma prática formadora que se constrói numa perspectiva crítica e reflexiva, Freire (2014, p. 24) ressalta que o professor deve se assumir como sujeito do seu processo formativo, no sentido de “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” de conhecimentos. De acordo com Freire (2014, p. 40), “na formação permanente [continuada] dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Entretanto, Freire enfatiza que o processo de transformação requer também a disponibilidade dos sujeitos envolvidos, disponibilidade de olhar para si, de refletir sobre as próprias práticas e transformá-las.

Segundo Dewey (1959, p. 158), a reflexão é o discernimento entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual, não é possível nenhuma experiência significativa. Com base nas ideias de Dewey (1959), de valorização da experiência e de reflexão na experiência, Schön (2000) defende a formação docente como um processo reflexivo e de emancipação profissional. Reconhecido como o principal idealizador do conceito de professor reflexivo, Schön (2000) propôs uma ideia de formação profissional a ser desenvolvida num processo de reflexão-na-ação. A ideia de promover a interação entre a teoria e a prática partiu da crítica de Schön (2000) ao rigor do modelo de formação profissional que, pautado na teoria supostamente desvinculada da prática e de uma prática vivenciada “somente” após a formação teórica, não atende as necessidades reais dos diferentes contextos educacionais. (SCHÖN, 2000).

O conceito de profissional reflexivo proposto por Schön (2000) consiste nos processos de reflexão-na-ação e de reflexão sobre a reflexão-na-ação. Conforme o autor, o

professor constrói sua profissionalidade por meio de ações que possibilitem examinar, interpretar e avaliar a sua prática. Neste processo, o desenvolvimento do professor reflexivo perpassa por três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno, a interação interpessoal entre o professor e o aluno, e a dimensão burocrática da prática pedagógica (SCHÖN, 1995, p. 90).

Pimenta (2005) destaca que as ideias de Schön favoreceram a ampliação das discussões sobre a formação de professores em variados contextos educacionais, inclusive contribuindo para o reconhecimento dos professores como sujeitos participantes e essenciais para o sucesso na implantação de propostas educacionais, ultrapassando assim a ideia de meros executores dessas propostas. Outra relevante contribuição das ideias de Schön é o fortalecimento da ideia de formação contínua (formação continuada) na escola, considerando as demandas advindas da prática profissional (PIMENTA, 2005).

Nóvoa (1997) corrobora as ideias de Schön (2000) e defende que a formação deve promover o desenvolvimento de uma práxis reflexiva que considere o professor como sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional e participativo na implementação de políticas educativas. O referido autor reconhece que cotidianamente os professores precisam resolver situações “únicas”, que exigem “respostas únicas” e que, nesse processo, “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1997, p. 27). De acordo com Nóvoa (1997, p. 28), a formação continuada não é uma condição prévia e única para mudanças, mas as transformações devem acontecer “durante” o processo formativo e isso requer a participação dos professores “nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

As concepções apresentadas nessa seção contemplam alguns aspectos gerais da formação continuada de professores na perspectiva de reafirmar a relevância dessas discussões no âmbito da melhoria das práticas pedagógicas.

2.2 Percursos da Formação Inicial e Continuada de Professoras de Educação Infantil

A formação de professoras – inicial¹¹ e continuada — reconhecida como um elemento essencial a estar presente nas políticas públicas educacionais é um aspecto

¹¹ Embora a formação inicial de professoras da Educação Infantil não seja o foco das discussões nesta tese, a abordagem ao referido tema pode possibilitar uma melhor compreensão do processo que envolve a formação continuada de professoras.

importante a ser considerado no âmbito da atividade docente, na busca pela qualidade das práticas na primeira etapa da educação básica.

Barbosa (2016, p. 131) afirma que no contexto brasileiro a formação de professoras de Educação Infantil em nível superior é uma conquista recente. A autora explica que essas profissionais “eram formadas para a docência no ensino fundamental (anos iniciais) no curso normal ou magistério e apenas mais tarde, após estudos adicionais, eram consideradas aptas para atuarem nos Jardins de infância, nas Creches ou na Pré-escola”.

Discutir sobre a formação de professoras é imprescindível principalmente no tocante às singularidades do trabalho com as crianças de zero a cinco anos, visto que a preocupação com o papel da professora de Educação Infantil é um aspecto relevante ao se considerar o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas a serem oferecidas às crianças nesta primeira etapa da educação básica. No que se refere à crescente preocupação com o nível educacional e profissional para atuação da professora na Educação Infantil, Rosemberg (1994, p. 52) afirma:

[...] decorre tanto de resultados de pesquisas – que evidenciam a intensa associação entre formação educacional e a qualidade do atendimento oferecido à criança pequena – quanto do impacto a longo prazo na vida das crianças de uma experiência educacional de boa qualidade.

Com a obrigatoriedade estabelecida pela LDB (BRASIL, 1996) tem sido crescente o debate que envolve a formação inicial e a formação continuada, bem como a realização de pesquisas que abordam a complexidade dessa temática, tendo em vista a diversidade de questões sociais, políticas e econômicas que afetam diretamente o contexto educacional. Constituindo o panorama legal da busca pela qualidade das políticas voltadas para a educação, também a Resolução N° 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL. MEC. CNE, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, se configurou como importante marco no que se refere à preocupação com a formação docente.

A referida determinação proporcionou maior atenção e mais possibilidades de ampliação de conhecimentos na formação do docente, visto que todos os estudantes de Pedagogia, em sua formação inicial¹², deverão ter acesso às disciplinas e materiais envolvendo as teorias e as práticas pedagógicas relativas à primeira etapa da educação básica.

No que se refere à Educação Infantil, a Resolução nº 01 (BRASIL. MEC. CNE, 2006) trouxe um ganho importante, o qual permite a visibilidade de aspectos e situações

¹² Cf. Artigo 2º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. (BRASIL, 2006)

específicos da atuação dos docentes em formação por meio de uma maior proximidade dos estudantes com o contexto das instituições, seja pelo estágio curricular obrigatório, seja pelas disciplinas que têm carga-horária destinada às práticas pedagógicas.

Por outro lado, mesmo diante das determinações da legislação educacional já referida, percebe-se que ainda existem muitos desencontros entre as expectativas e a realidade no tocante à formação inicial, visto que geralmente os cursos de formação “se desencontram” de seus reais objetivos por não respeitarem as especificidades da Educação Infantil e, assim, acabam sempre conduzindo o enfoque para a abordagem de elementos que são próprios do Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2011, p.107).

Campos (2002) enfatiza que, além da necessidade de concretização da legislação já reconhecida (BRASIL. LDB, 1996), que determina a obrigatoriedade dos processos de formação das professoras, também é imprescindível que sejam revistos os currículos dos cursos de formação para o magistério, de maneira que possam contemplar as reais necessidades da educação voltada para as crianças. Conforme Kishimoto (2011, p. 109), os conteúdos não tratam da epistemologia dos conhecimentos específicos da Educação Infantil e, ademais, o pouco tempo destinado ao estudo das práticas pedagógicas são elementos que interferem diretamente na formação profissional das professoras, dificultando o aprofundamento das discussões específicas e necessárias ao desenvolvimento das práticas docentes desta etapa de educação.

Gatti, Barreto e André (2011), ao discutir as políticas públicas para a formação docente, também reconhecem que ainda existe uma lacuna na formação inicial de professores, visto que, nas propostas das instituições, persiste “um predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico”, o que é insuficiente para se garantir uma formação profissional docente consistente, que possibilite refletir e discutir as experiências do cotidiano profissional. Considerando o distanciamento existente entre as instituições que oferecem a formação profissional e as questões cotidianas que perpassam a realidade da atividade docente nas escolas junto às crianças e jovens, a formação inicial ainda não atende as expectativas de formar professores que sejam conscientes da complexidade de seu papel educativo e, ao mesmo tempo, das especificidades de seu trabalho (KISHIMOTO, 2011; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Diante do exposto, a ação de formação continuada, também intitulada por alguns autores como “formação em serviço” (KRAMER, 2011), na maioria dos casos, tem se constituído com a função (equivocada) de suprir as carências da formação inicial, enquanto

deveria significar outro momento da formação docente, no sentido de dar continuidade e de ampliar as aprendizagens já construídas anteriormente.

Kramer (2011, p. 121) chama atenção para a necessidade de se reconhecer a formação em serviço (formação continuada) como um direito e, igualmente, de se reconhecer que “os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar”. Além disso, Campos (2002) adverte que a formação continuada dos professores também precisa ser repensada numa perspectiva que contemple os saberes necessários tanto ao crescimento profissional pessoal, como ao desenvolvimento institucional, numa dimensão individual e coletiva da atuação profissional.

No tocante à formação continuada de professoras na Educação Infantil, autores como Ferreira (2000), Oliveira-Formosinho (2000), Cruz (2010), Kramer (2011), Oliveira et. al. (2011) reconhecem esse tipo de formação como um processo de emancipação das docentes, que se estabelece por meio da relação estreita entre teoria e prática, possibilitando a reflexão a partir da própria atuação pedagógica, sendo a professora a figura central do contexto formativo.

Considerando a realidade brasileira, a implantação de um modelo de formação centrado na emancipação profissional das professoras, ainda é um desafio, visto que, nos sistemas educacionais ainda prevalece a ideia de formação continuada que acontece por meio de cursos esporádicos e emergenciais, que não resultam em mudanças significativas das práticas, nem do ponto de vista das ações pedagógicas, nem de ascensão na carreira profissional (CRUZ, 2010; KRAMER, 2011).

Colocam-se em questão os modelos de formação continuada que ao longo dos anos têm se propagado nos sistemas educacionais para responder à determinação da legislação, mas que na maioria das vezes não correspondem às reais demandas específicas das professoras, nem às realidades das instituições, muito menos às necessidades das crianças. Em geral, são propostas de formação que se apresentam de forma impositiva, com expectativas que não condizem com uma formação que seja reflexiva, que possibilite a autonomia do trabalho docente (NÓVOA, 1997; IMBERNÓN, 2010; CRUZ, 2010; KRAMER, 2011; OLIVEIRA et al., 2011).

Ferreira (2000, p. 65) chama atenção para uma questão presente no contexto português (mas que se assemelha ao que acontece na realidade brasileira), a questão da existência de uma “divisão social do trabalho da formação”. De um lado, estão “os gestores, decisores, planejadores e formadores”, que definem as prioridades e necessidades do que

deverá ser abordado nas formações; e, do outro lado, os “carençados da formação”, os “formandos, ou destinatários, que frequentam as ações de formação”.

Para o referido autor, estas são algumas lógicas que estão enraizadas no campo da formação, que são defendidas pelos sistemas de ensino, e que muitas vezes são reverenciadas pelos próprios professores “formandos”, visto que, são formas de organização advindas de ideais tecnicistas, numa dimensão de formação técnica e individual que separa as funções de “concepção e de execução” (a ideia de repassar e receber a formação), bem como os tempos e espaços da formação (FERREIRA, 2000, p. 65-66).

De acordo com Candau (2011), para repensar o desenvolvimento de uma formação continuada numa perspectiva transformadora, devem-se considerar como pontos de partida a escola como *locus* privilegiado da formação, o reconhecimento e valorização do saber docente e a atenção às diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos docentes. Sobre este último aspecto, a autora explica que os professores passam por diferentes momentos do exercício profissional:

[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 2011, p. 55-56).

Diante do cenário da formação anteriormente destacado, a relevância de investimento na formação continuada das professoras implica inicialmente na mudança das políticas e das práticas de formação. A natureza da formação precisa contemplar os aspectos históricos, culturais e sociais do contexto em que será desenvolvida, numa visão crítico-reflexiva, coletiva, contextualizada, de transformação da realidade e abrangendo todos os sujeitos envolvidos no processo (IMBERNÓN, 2010; CANDAU, 2011; OLIVEIRA et. al., 2011).

No que se refere à formação (inicial e continuada) de professoras, Kishimoto (2004, p. 337) adverte que é preciso pensar na forma como essas profissionais apreendem “os futuros professores e os que estão na prática”. Ao destacar que existem algumas “teorias, modelos e estruturas” que discutem sobre aspectos da aprendizagem do adulto, a referida autora afirma que “o adulto aprende mais pela experiência, pela solução de problemas e analisa a realidade com cuidado, levando mais tempo para a tomada de decisões do que a criança” (KISHIMOTO, 2004, p. 338).

Com base na ideia da formação como um processo reflexivo e de emancipação profissional, Schön (1995; 2000), Nóvoa (1997) e Oliveira-Formosinho (2011) defendem a importância de uma formação continuada voltada para a aproximação entre os saberes e os fazeres pedagógicos, aspecto que almeja refletir sobre a própria ação docente, considerando a professora como sujeito central no processo formativo. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) “ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui”.

Devido à complexidade que envolve a Educação Infantil, a formação continuada deve proporcionar uma prática reflexiva que possibilite tanto o desenvolvimento profissional como o desenvolvimento pessoal da professora. Assim, como destaca Ferreira (2000, p. 75), “se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que neles participam não podem declinar”.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2000), a formação de professoras na Educação Infantil deve perpassar por um processo amplo de desenvolvimento das profissionais, o que requer atenção ao desenvolvimento da própria ação docente e se dá a partir dos conhecimentos, sentimentos, competências e interações que são construídos e se concretizam junto às crianças e às famílias. Ferreira (2000, p. 72) considera que a formação continuada precisa ter um efeito transformador nas pessoas que dela participam:

Espera-se obter, directa ou indirectamente, efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos, seja através da actividade didáctica do professor, em contexto de sala de aula, seja através da actividade organizativa da escola, no sentido de melhoria da qualidade de vida e do conforto nos espaços e no ambiente escolar, seja ainda na melhoria dos contextos e das condições de vida familiares e comunitárias. Espera-se, portanto, que a formação contínua contribua para o desenvolvimento humano das pessoas envolvidas, principalmente das crianças e jovens.

De acordo com Zabalza (1998), além dos conhecimentos específicos da área de atuação da professora, que em parte são advindos dos processos da formação inicial e da formação continuada, o seu exercício profissional abrange outras competências que complementam sua ação profissional, quais sejam: conhecer o contexto de sua atuação, a relação que estabelece com os sujeitos centrais do processo educativo e a avaliação dos processos, visto que viabiliza o seu protagonismo, bem como a reorganização e o aprimoramento profissional.

Pensar em propostas de formação continuada para professoras que atuam na Educação Infantil requer atenção em contemplar as especificidades que esta atuação

profissional precisa atender no contexto da creche e da pré-escola. Considerando as especificidades que envolvem o trabalho da professora de Educação Infantil, a formação continuada precisa constituir-se como um processo interativo e dinâmico entre os sujeitos que dela participam em busca de ampliar conhecimentos, de refletir e compreender a realidade e de tentar transformá-la.

Portanto, a perspectiva da formação em contexto, proposta por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), apresenta-se como uma possibilidade de interpretação da formação continuada na Educação Infantil, no sentido de favorecer processos de reflexão, de transformação, com a participação de todos os sujeitos do processo educativo, conforme será melhor explicitado na seção seguinte.

2.3 A Formação em Contexto: uma perspectiva para o desenvolvimento profissional de professoras na Educação Infantil

A formação em contexto contempla “o desenvolvimento de uma visão de mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional”. O formato em que se constitui a referida formação visa alcançar o cerne das práticas pedagógicas e requer um processo de “desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância como um requisito para o pensar e fazer formação em contexto”, no sentido de reconstruir a cultura pedagógica para a infância pautada na participação, no respeito à competência e agência da criança. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87 – 88; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 22).

Segundo Oliveira-Formosinho (2016, p. 97), “na formação em contexto o processo de mediação pedagógica visa a reflexão e a transformação das práticas pedagógicas, na reconstrução do ambiente educativo, na recriação do cotidiano pedagógico”. Nesse sentido, a realização da formação em contexto requer um verdadeiro desejo e solicitação da equipe gestora da instituição e o envolvimento de todos as professoras e demais sujeitos participantes do contexto, visto que é um processo completo que implica tomadas de decisões tanto no âmbito individual como coletivo. Conforme Oliveira-Formosinho (2016, p. 94) explica:

A orientação da formação em contexto para a práxis enquanto ação profissional situada, referenciada, ética, complexa requer tomada de decisão, pois exige a conscientização sobre a identidade atual das práticas que a instituição e as salas desenvolvem; a compreensão daquilo que se entende, nessas práticas, como valor; a desconstrução do que é incompatível com a reconceptualização da visão do mundo que progressivamente se está a fazer – por exemplo, as fichas que negam a agência das crianças e dos professores; a avaliação seletiva que cataloga crianças muito

pequenas como sabendo ou não sabendo, sendo ou não inteligentes; as interações insensíveis que cortam a autonomia e os poderes das crianças.

Para tanto, a referida autora defende que a perspectiva da formação em contexto “requer a tomada de consciência crítica do que é a pedagogia implícita” que se desenvolve como fundamento das práticas no contexto da instituição.

Conforme enfatizam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 21), “a formação em contexto cuida das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança”. A formação em contexto é uma proposta que se recomenda para a formação de profissionais da Educação Infantil. Esta perspectiva parte da necessidade de se pensar na formação a partir do contexto organizacional onde acontecem as práticas pedagógicas, oportunizando a participação das professoras, o desenvolvimento profissional e a melhoria do contexto organizacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 94).

A ideia de desenvolvimento profissional docente como um processo vivencial que se desdobra nos contextos de trabalho tem sido reconhecida como uma perspectiva que visa contribuir também com o desenvolvimento organizacional, o que abrange o envolvimento e a participação de todos os atores na busca de melhoria no âmbito individual e coletivo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o desenvolvimento da profissionalidade é uma caminhada, que abrange crescer, ser, sentir e agir que acontece ao longo da trajetória de vida da professora e na sua disposição para aprender, ligada à ação profissional.

O trabalho desenvolvido pela Associação Criança¹³, no âmbito da realização dos processos de intervenção, orientação de formação em instituições (públicas e privadas não lucrativas) no contexto de Portugal, preza por uma práxis que alia conhecimentos, crenças, valores e tem como principal objetivo o desenvolvimento das professoras da Educação Infantil, no sentido de promover práticas que colaborem para o desenvolvimento das crianças e de suas famílias. Esse desenvolvimento em contexto envolve o comprometimento da associação com o desenvolvimento organizacional das instituições em que essas agentes educadoras trabalham, sendo em que “a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial,

¹³ A ideia de criar uma associação de prestação de serviços à educação de infância nasceu no final de 1995, na sequência do Projeto Infância sediado na Universidade do Minho e dirigido por Júlia Oliveira-Formosinho. A associação realiza intervenções em contextos públicos e privados não lucrativos, realizando, de maneira geral, trabalho de consultorias, orientações e formação. [...] A associação Criança não é uma escola; é uma entidade de promoção do desenvolvimento sustentado dos profissionais e dos contextos, através de processos colaborativos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 4-5).

relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 21).

A Associação Criança, numa visão de criança pautada na Pedagogia da Infância, reconhece-a como “ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida”. Nesta perspectiva, reconhece-se também a relevância dos processos formativos nos anos da infância, o que reflete uma consciência de “responsabilidade social coletiva” de uma educação voltada para a infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 4).

Na Associação Criança, o desenvolvimento profissional e organizacional fundamenta-se na perspectiva ecológica com inspiração em Bronfenbrenner (1996). De acordo com Bronfenbrenner (1996, p. 18), o desenvolvimento humano deve ser entendido a partir de um contexto, o que envolve os ambientes, a atividade humana e as relações entre esses ambientes. O ambiente ecológico é visto como “uma organização de encaixe de estruturas concêntricas denominadas microsistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas”. Conforme define Bronfenbrenner (1996, p. 18), “o microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num determinado ambiente com características físicas e materiais específicas”. Considerando as estruturas que envolvem a ecologia do desenvolvimento profissional, o microsistema envolve diretamente “o contexto vivencial”: o ambiente da creche e a sala de atividades onde a professora desenvolve o seu trabalho (participante ativo). Já o mesossistema é composto pelas relações entre esses dois ambientes (microsistemas).

O exossistema refere-se aos “ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21), mas são relações que afetam diretamente seu desenvolvimento, como: as determinações advindas da secretaria de educação municipal, ou mesmo, as decisões tomadas pela diretora da instituição. Já o macrossistema é mais abrangente, sendo composto pelos outros sistemas (microsistema, mesossistema, exossistema). Nele, estão presentes os elementos que envolvem a cultura, as crenças, os valores que perpassam o processo de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

Na ecologia do desenvolvimento profissional dos professores, considera-se o estudo da evolução do professor num processo de interação e de transformação que acontece juntamente com o ambiente em que ele está inserido (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 13). A construção do modelo ecológico para o desenvolvimento profissional tem como base os seguintes aspectos:

1. O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos dos professores;
2. O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis;
3. O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes;
4. O reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 13 e 14).

Ao considerar os aspectos acima descritos, o modelo ecológico de desenvolvimento profissional consiste na preocupação ampla pelo crescimento dos professores e pela melhoria na qualidade da educação das crianças. O envolvimento das professoras no “desenvolvimento do currículo, no envolvimento parental ou na melhoria da escola com o objetivo de melhorar os métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais, das famílias e das comunidades”, possibilitam a essas profissionais vivenciar a construção – individual e coletiva – de conhecimentos específicos para resolução de problemas em equipe (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 13).

A perspectiva da formação em contexto tem como base a abordagem do referencial EEL (Effective Early Learning)¹⁴, um trabalho que foi desenvolvido em vários contextos educativos do Reino Unido, com o objetivo de criar uma metodologia para a avaliação e desenvolvimento da qualidade dos serviços educacionais para a infância. A referida abordagem é sistematizada em diferentes passos que acontecem de forma progressiva: 1. Avaliação da qualidade dos serviços educacionais e das práticas docentes; 2. Planejamento da ação; 3. Melhoramento da qualidade; 4. Reflexão (PASCAL; BERTRAM, 2000).

Assim, o processo de formação em contexto segue uma sistematização que envolve a participação dos sujeitos no processo formativo e se configura nos processos a seguir: identificação e reflexão das necessidades levantadas pela equipe de professores; elaboração de um planejamento, por meio de um projeto de intervenção focado na resolução dos problemas identificados no contexto; avaliação de todo o processo realizada ao final do projeto, no sentido de perceber se foram resolvidas as necessidades apontadas no início do processo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 7).

De acordo com Ferreira (2000, p. 75), na perspectiva de formação em contexto, as situações de trabalho e as práticas de formação acontecem de forma articulada:

¹⁴ O Projeto EEL (Effective Early Learning) foi iniciado em 1993 por Christine Pascal e Tony Bertram. (PASCAL; BERTRAM, 2000, p. 15).

Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada pelo modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam. Nesse sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e créditos correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que neles participam não podem declinar.

Ferreira (2000, p. 68) explica que, numa perspectiva de “formação em contexto”, tem-se a expectativa das transformações necessárias num âmbito mais amplo de desenvolvimento dos contextos vivenciais das professoras, das crianças, das famílias e das instituições extrapolando os limites da escola e não se concentrando apenas em suas “forças endógenas”:

Em consonância com a conceptualização ecológica do desenvolvimento profissional, considera essencial que a escola interactue com os contextos envolventes, designadamente instituições de formação, especialistas em educação, equipas e projectos de investigação, movimentos pedagógicos, associações profissionais, redes de escolas, projectos educativos, numa perspectiva de formação em ação e para a ação. (FERREIRA, 2000, p. 68).

A perspectiva da formação em contexto aponta para a preocupação com os processos, com as necessidades das professoras, com seus conhecimentos, com sua participação, com os contextos em que estão inseridos, com as suas aprendizagens, com a relação que estabelecem com as práticas e, por fim, com o efeito desses elementos no percurso das aprendizagens e desenvolvimento das professoras, das crianças, de suas famílias e da instituição (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), o desenvolvimento profissional é processual, vivencial e acontece no âmbito coletivo, a partir de um contexto, e considerando a “complexidade do ato educativo”, seja com crianças ou com adultos. O caráter coletivo no âmbito do desenvolvimento profissional docente também é considerado por Nóvoa (1997) como um fator relevante para a produção dos saberes e dos valores específicos da profissão docente.

Considerando as características específicas da criança pequena – a globalidade, a vulnerabilidade e dependência da família –, uma diversidade de tarefas compõe o papel da professora de Educação Infantil, envolvendo a interligação das funções pedagógica, de cuidados e de custódia. Este conjunto de responsabilidades requer um processo de desenvolvimento profissional que atenda a amplitude e singularidade das tarefas que precisam

ser desenvolvidas, o que também exige um empenhamento pessoal do professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000).

O âmbito alargado do papel desempenhado pela professora de Educação Infantil abrange uma rede de interações – com as crianças, com os pais e mães e os demais agentes do contexto educativo – e é um aspecto que representa a singularidade de sua profissão. Assim, a capacidade de estabelecer diversificadas redes de interação com as crianças, com os diferentes parceiros e sistemas é uma característica considerada indispensável para a profissional de educação de infância.

Segundo Oliveira-Formosinho (2000, p. 89), “a profissionalidade da professora da infância situa-se no mundo da interação”, sendo esta considerada um ponto crucial das características que compõem a profissionalidade da professora de Educação Infantil. Assim, a referida autora destaca a relevância de se observar o perfil de mediação desta profissional. Nesta perspectiva, a autora recomenda o uso da Escala de Observação do Empenhamento do Adulto¹⁵, como uma proposta de observação e de avaliação da interação entre educador e criança. No processo de observação são verificados três âmbitos de ação, a saber:

1. Sensibilidade: trata-se da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar das crianças e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afeto;
2. Estimulação: é a forma por que o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções;
3. Autonomia: é o grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000; PASCAL; BERTRAM, 2000).

A citada escala visa analisar a capacidade de intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, ao serem observadas as características de intervenção do adulto, que são verificadas dentro de uma escala de empenhamento máximo (nível 5) e mínimo (nível 1) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p. 93).

A utilização de escalas como a acima referida na formação em contexto pressupõe a participação consciente das professoras, numa perspectiva em que se almeje identificar as necessidades e propor transformações no âmbito das concepções e das práticas cotidianas, por meio do desenvolvimento profissional e institucional provocado por reflexões das situações e dos problemas a serem resolvidos nas instituições de Educação Infantil.

¹⁵ De acordo com Oliveira-Formosinho (2000, p. 91), a primeira versão da Escala de Observação do Empenhamento do Adulto é de Leavers (1991), cuja versão passou por processos de reformulação em colaboração com os autores Pascal e Bertram (1997).

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Em minha opinião os relacionamentos e a aprendizagem das crianças coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos gerais, do processo educacional. (MALAGUZZI, 1999, p. 76)

Este capítulo apresenta os aportes teóricos que fundamentam a noção de Educação Infantil nesta tese enfocando alguns traços da trajetória da Educação Infantil e suas perspectivas: as Pedagogias da Educação Infantil, a Pedagogia da Educação Infantil no Brasil, a Professora de Bebês e Crianças bem pequenas e a Pedagogia da Educação Infantil em outro contexto, a perspectiva da Pedagogia-em-Participação.

3.1 Alguns traços da trajetória da Educação Infantil e suas perspectivas

A educação da criança durante muito tempo foi de responsabilidade exclusiva da família. Nesse contexto, na convivência com os membros da família e na vida em sociedade, as crianças aprendiam os elementos próprios da sua cultura, bem como os conhecimentos relacionados à sobrevivência, visto que não havia uma instituição que pudesse abranger essa responsabilidade. (BUJES, 2001).

Por outro lado, as transformações econômicas, culturais, políticas e sociais ocorridas no decorrer da história da sociedade possibilitaram mudanças no que se refere às formas de pensar, perceber e considerar a infância como um tempo específico da vida e, ainda, no reconhecer a criança como sujeito de direitos, que faz parte da construção histórica da sociedade.

O surgimento das instituições de Educação Infantil está relacionado com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, acontecimento que gerou transformações significativas tanto no que se refere ao papel da mulher na organização familiar, como na sua emancipação enquanto cidadã de direitos e de deveres. Nesta direção, Cerisara (2002, p. 12) ressalta a relevância de compreender o caráter educativo das instituições de Educação Infantil como uma construção histórica:

Essa compreensão do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída, uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da criança, do adolescente e da mulher, por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área, devido às grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Kuhlmann Junior (2011, p. 16) também destaca este aspecto histórico ao explicar que o surgimento das instituições de Educação Infantil também tem relação com “a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção”, e também, com a história da própria educação, conforme relata no trecho a seguir:

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas. (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p.16).

Kuhlmann Junior (2011) destaca ainda, que a constituição das instituições de Educação Infantil sofreu influências jurídico-policial, médico-higienista e religiosa. O autor aponta que “a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de Educação Infantil” (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 77).

Desse modo, a existência das instituições com Educação Infantil tem uma significativa relação com as formas modernas de organização da sociedade, pois elas foram criadas a partir do contexto de uma nova organização familiar, em que o mundo do trabalho tem proporcionado maior espaço para as mulheres. Assim, as instituições de Educação Infantil tornaram-se imprescindíveis na atualidade (BUJES, 2011).

Fochi (2015, p. 31) enfatiza a importância da função das instituições de Educação Infantil na sociedade ao longo dos anos, sendo esta reconhecida “como um espaço de educação, cuidados, socialização, aprendizagem e educação”, o que tem proporcionado uma maior atenção no que se refere às necessidades específicas desta etapa de educação.

Nunes e Kramer (2013, p. 35), ao abordar aspectos da Educação Infantil no Brasil, explicam que esta “é entendida como um todo indissociável, institucionalizada em espaços educativos formais em creches, pré-escolas ou centros de educação infantil”. As autoras defendem ainda a necessidade de atenção relativa “às condições para a prática pedagógica, para o trabalho com as crianças, para a formação dos professores e para a transição para o ensino fundamental”. (NUNES E KRAMER, 2013, p. 36).

Os avanços advindos da legislação brasileira são significativos no que diz respeito à visibilidade das crianças como sujeitos de direitos, que devem ter a garantia do atendimento às suas necessidades, sobretudo no âmbito da educação. A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) é o marco relevante no quanto à garantia desses direitos, conforme retrata no Art. 227:

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

Com isso, a proteção à criança passou a ser também uma responsabilidade do poder público, devendo garantir as condições adequadas ao seu bem-estar na vida em sociedade, como cidadão de direitos. Nesse contexto de garantias, o direito à educação e, sobretudo à Educação Infantil foi efetivado no artigo 207, inciso IV, que especifica entre os deveres do Estado a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade”, conquista que representou o reconhecimento da educação como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (BRASIL, 1988).

Outra conquista importante, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (BRASIL, Lei Federal 8.069/1990) enfatiza, no seu Capítulo IV, o dever do poder público em assegurar o direito à educação para as crianças e adolescentes e, no artigo 54, inciso IV, especifica o atendimento às crianças na Educação Infantil em creches e pré-escolas (BRASIL, 1990).

Cruz (1996), ao apontar reflexões acerca da Educação Infantil brasileira, chama atenção para os novos conceitos de criança e de Educação Infantil que passaram a compor os documentos publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por exemplo, na Política para a Educação Infantil (BRASIL, 1993), o que significou um avanço importante para pensar a educação das crianças de zero a seis anos:

Ser humano completo, ativo e capaz, sujeito social e histórico que produz e é influenciado pela cultura, que se desenvolve através das interações que estabelece no seu meio físico e social num processo que, embora siga percursos semelhantes em todas as crianças, obedece a ritmos individuais peculiares a cada uma delas. (CRUZ, 1996, p. 80).

A referida autora destaca a colaboração dos pesquisadores e dos profissionais atuantes na Educação Infantil como aspecto de grande valor, que contribuiu para a elaboração desta nova maneira de perceber e de reconhecer quem é esta criança no âmbito das políticas públicas para esta etapa de educação (CRUZ, 1996).

Considerada um marco relevante na perspectiva educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (BRASIL, Lei 9.394/1996) demarcou o deslocamento da Educação Infantil, até então reconhecida como atribuição da Assistência Social e da saúde, para a responsabilidade da área educacional, visto que, define a Educação

Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em seu Capítulo II, Artigo 29, determina que esta “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Sendo a Educação Infantil reconhecida do ponto de vista legal como um dever do Estado, direito das crianças e de suas famílias, as instituições que atendem a esta primeira etapa da educação básica constituíram-se também a partir das demandas advindas das transformações econômicas, políticas e sociais, sendo a ideia de qualidade ainda um desafio para a formulação de políticas públicas e de propostas pedagógicas específicas para esta etapa de educação. Campos (2006), ao discutir as conquistas e desafios da Educação Infantil, apresentou um panorama geral do contexto de atendimento, conforme explicitado a seguir:

Assim, quando a atual Constituição e depois a nova LDB foram votadas, a oferta de educação infantil já era significativa, porém organizada de forma caótica, com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches geralmente voltadas para as famílias mais pobres, administradas por entidades filantrópicas ou comunitárias conveniadas com diversos órgãos públicos, as crianças ali permanecendo até o ingresso no ensino primário, muitas vezes em condições precárias e sem nenhuma programação pedagógica. (CAMPOS, 2006, p. 94).

Desse modo, o reconhecimento dado à Educação Infantil no Brasil, principalmente a partir dos marcos legais antes referidos, proporcionou o desencadeamento de reflexões e debates voltados para as questões relacionadas à expansão do atendimento em creches e pré-escolas, sua organização, o caráter pedagógico das práticas, a formação de professores, bem como os desafios que perpassam por esses temas (OLIVEIRA, 2012).

Durante muito tempo, a concepção de creche como espaço de guarda que estava mais diretamente relacionada aos cuidados com a higiene, saúde, alimentação e segurança das crianças, influenciou uma ideia de professora de Educação Infantil como uma profissional que fosse dedicada e que manifestasse afeto pelas crianças. Assim, ser boa professora dependia mais das características individuais da pessoa e do compromisso com as famílias. A atividade junto às crianças geralmente era exercida por profissionais do sexo feminino, considerando-se as características maternas como peculiar à própria condição de ser mulher e, portanto, elementos importantes para a função de cuidar das crianças, aspecto que ainda é bem presente nos dias atuais (CAMPOS, 1994, p. 32).

Com as mudanças determinadas pela legislação, principalmente com a LDB (BRASIL, 1996), que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica

e coloca a criança como sujeito principal de acesso a esse direito, as questões que perpassam a qualidade desse atendimento passam a incluir a formação das profissionais para a atuação junto às crianças.

Na perspectiva de busca pela qualidade no atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos no contexto brasileiro, destaca-se a elaboração de documentos oficiais¹⁶, que foram construídos a partir de discussões e de estudos voltados para as necessidades e especificidades da Educação Infantil. Além das questões que abordam o currículo e a organização desta etapa educativa, os referidos documentos destacam também a preocupação com a formação das professoras, considerando-a como um dos critérios para proporcionar às crianças um atendimento educacional de caráter integral, dentro dos critérios de qualidade estabelecidos como referência nesses documentos.

Nesse contexto, a organização de orientações para o atendimento educacional em creches disposta no documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, elaborado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg e publicado pelo MEC, expressa a preocupação com o reconhecimento do direito das crianças brasileiras à boa qualidade da educação e do cuidado destinados a elas e a suas famílias (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). A referida publicação teve como objetivos orientar quanto à organização das práticas e diretrizes de funcionamento para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, especificamente nas Creches, que, estipulados por meio de critérios, afirmam compromissos de âmbito político, administrativo e pedagógico que cada creche deve assumir com atenção para as necessidades fundamentais das crianças, com vistas a garantir um atendimento educacional com foco no bem-estar e no desenvolvimento desses sujeitos (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Outro relevante documento, resultante de um Projeto de Cooperação Técnica do Ministério da Educação (MEC) com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL. MEC, 2009b), destaca a importância da articulação entre as funções social, política e pedagógica nas creches e pré-escolas como forma de garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias, conforme explicitado no trecho a seguir:

¹⁶ Referenciais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002); Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (MEC/SEB. Brasília 2005); Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006a); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI — Resolução N° 5, de 17 de Dezembro de 2009); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009); Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL. MEC, 2009b).

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. (BRASIL. MEC, 2009b, p. 9).

Além disso, a referida publicação elucida a formação do professor como a base fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de boa qualidade destinadas à criança pequena, já que “a intervenção dos professores nesse nível educacional caracteriza-se por uma participação indireta e uma atenção e observação constantes”, considerando que as práticas educativas perpassam pelos sentidos, pensamentos, saberes e fazeres do professor (BRASIL. MEC, 2009, p. 100).

De maneira geral, mesmo que de forma lenta e gradativa no âmbito dos sistemas responsáveis pela Educação Infantil, o investimento em políticas públicas destinadas ao cuidado e educação das crianças de zero a cinco anos tem avançado em direção ao atendimento dos direitos das crianças e de suas famílias, apesar de ainda necessitarem de uma maior atenção por parte dos órgãos fiscalizadores em relação à implementação e efetivação destas políticas, assim como Kramer (2008, p. 208) destaca:

As políticas para a Educação Infantil, além de se voltarem para atender à demanda por esse nível de ensino, precisam organizar os seus sistemas educacionais para regulamentar, coordenar e avaliar as instituições que atendem as crianças pequenas das redes pública e privada (lucrativa ou filantrópica), garantindo que todas estejam em consonância com as regras de funcionamento, com as leis e, principalmente, que sejam espaços de promoção dos direitos das crianças, de respeito e de valorização das suas necessidades, da sua cultura, da sua singularidade e identidade.

Em *A Creche em busca de identidade*, Haddad (2016) discute a Educação Infantil com ênfase na importância do atendimento às crianças em creches¹⁷, na perspectiva da luta pelo direito ao acesso e pela qualidade da educação ofertada aos sujeitos que dela participam. Em uma pesquisa-ação realizada numa creche da rede municipal de São Paulo, a autora buscou discutir o papel específico da creche enquanto instituição com características próprias, em suas dimensões social, política, psicológica e ideológica. Haddad (2016, p. 35) afirma que “a inclusão da creche no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 6 anos”. A autora considera que isso significa um passo rumo à superação

¹⁷ Nesse contexto, a autora refere-se à creche como o lugar das crianças de zero a seis anos na Educação Infantil, abrangendo a creche e a pré-escola (HADDAD, 2016).

do assistencialismo presente na trajetória histórica da creche, representa a possibilidade da formulação de políticas nacionais que atendam às especificidades da faixa etária dos sujeitos que necessitam delas e, por fim, que a educação na creche e pré-escola corresponde ao reconhecimento do ponto de vista dos direitos das crianças.

Por outro lado, Kuhlmann Jr. (2011, p. 166) critica esse processo histórico de organização das instituições voltadas para o atendimento educacional à infância, mais precisamente destinadas às crianças pobres, uma vez que estas não têm como objetivo a real superação do assistencialismo. De acordo com o autor, a essência assistencialista que está contida na proposta educacional estabelecida para as referidas instituições, bem como o atendimento educacional de baixa qualidade destinado às crianças pobres, são características que ilustram uma concepção de educação compensatória que leva à “submissão” tanto das crianças, como de suas famílias, aspecto que difere da ideia, destacada por Haddad (2016), de superação do assistencialismo.

No que se refere à preocupação com as práticas pedagógicas propostas nas instituições de Educação Infantil, Ostetto (2000) destaca que se deve ter uma preocupação com o desenvolvimento de ações qualificadas para “a criança-sujeito-de-direitos” nas creches e pré-escolas e aponta para a relevância de se compreender quem é o sujeito profissional de Educação Infantil. De acordo com a autora, a referida etapa de educação “requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo entre grupos de crianças de zero a seis anos” (OSTETTO, 2000, p. 17).

Campos (1994, p. 32) adverte que “quando pensamos no perfil do profissional de Educação Infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças”. Com isso, a autora adverte que a concepção que se tem de Educação Infantil influencia diretamente na posição que esse profissional ocupa no processo educativo junto às crianças.

Pesquisas enfocando as percepções dos diferentes sujeitos que compõem o processo educativo têm apresentado elementos que sinalizam as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Como exemplo, a pesquisa realizada por Sales (2007) analisou as percepções de grupos de professoras em contextos de escolas públicas e particulares com objetivo de identificar as representações sociais acerca das concepções de criança, infância, Educação Infantil e papel do professor.

Entre os resultados de seu estudo mencionado, Sales (2007) identificou, de modo geral, concepções de infância como única e descontextualizada; de criança como sujeito

passivo; de Educação Infantil como espaço de guarda e de preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental; e de professor como uma pessoa que deve ser rigorosa, que deve disciplinar e ensinar os conteúdos às crianças. Diante desse contexto, percebe-se que possivelmente a posição profissional e as práticas pedagógicas na relação entre professoras e crianças tendem a ter uma perspectiva adultocêntrica e escolarizante, de “educação para a subalternidade” (KUHLMANN JUNIOR, 2011).

A pesquisa realizada por Farias (2012) analisou as percepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil em duas instituições pré-escolares, privadas e com diferentes propostas pedagógicas. Entre seus resultados, a autora destacou que uma das instituições em que a proposta parece mais centralizada na figura da professora, as crianças destacaram elementos como castigo, ter permissão para brincadeiras e uso dos espaços, além da baixa receptividade da professora. Na outra instituição, cuja proposta parece promover uma prática mais centrada na criança, que a considera como sujeito do processo educativo, aspectos como sensibilidade por parte da professora em atender às solicitações, sua participação em brincadeiras junto às crianças e ausência de castigo, apareceram como características enumeradas pelas crianças como pontos importantes para descrever uma boa professora de Educação Infantil.

De maneira geral, os resultados das pesquisas acima apontaram a existência de diferentes concepções de Educação Infantil evidenciados tanto nos posicionamentos das professoras (SALES, 2007), como nas percepções das crianças e nas propostas pedagógicas (FARIAS, 2012). Um aspecto que chama atenção nesses estudos é a maneira como são estabelecidas e/ou vivenciadas as relações entre adultos e crianças nos diferentes contextos educacionais mencionados. Os estilos das interações evidenciaram os tipos de concepções de criança, de Educação Infantil e do papel do professor que fundamentam a educação ofertada às crianças nos referidos contextos educativos.

Considerar a interação entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil é um aspecto importante a ser observado na creche e na pré-escola, pois pode revelar a maneira como são construídas ou estabelecidas as relações entre esses sujeitos no desenvolvimento das propostas pedagógicas. Katz (1999) observou contextos de interações entre adultos e crianças em um estudo comparativo que realizou entre a realidade da pré-escola na América do Norte e as pré-escolas de Reggio Emilia. No primeiro contexto, Katz (1999) percebeu que as relações entre adultos e crianças apresentou foco voltado para o desempenho das crianças, ou para aspectos de organização da rotina. Já no segundo, ela observou que o ponto principal das relações está no interesse em comum entre adultos e

crianças, em suas interações, ou seja, no envolvimento do trabalho desenvolvido coletivamente por todos os sujeitos do processo educativo.

Desse modo, observar o contexto das interações entre adultos e crianças é um importante elemento para se perceber a qualidade das ações docentes e a forma como estas são desenvolvidas junto às crianças, assim como afirma Katz (1999, p. 49): “quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo em crianças muito pequenas”.

As interações têm um caráter central nas DCNEI (BRASIL, 2009), que perpassa pela concepção de criança, pela definição de currículo, pela elaboração das propostas pedagógicas e pela organização das práticas educativas. Nesta direção, as interações entre as crianças e destas com os adultos destacam-se nas determinações do referido documento como uma condição profícua na educação dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, devendo contribuir com as formas de agir, sentir, conhecer e pensar desses sujeitos no cotidiano da Educação Infantil.

A importância atribuída ao papel das interações como estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009) é comum em uma concepção de Pedagogia centrada na Educação Infantil, que se preocupa com a construção dos processos de aprendizagem e com o desenvolvimento integral das crianças, e na qual a professora participa como mediadora das práticas educativas, como parceira mais experiente que aprende e se desenvolve nas interações com as crianças.

No que se refere à educação voltada para os bebês e as crianças bem pequenas no contexto de creche, Fochi (2015, p. 32) lembra que “o acesso à escola tem ocorrido cada vez mais cedo, o que influencia em diversas questões como infraestrutura, tempo e perfil de profissionais”. Com isso, considerando-se o contexto em que se insere a instituição, a qualidade das práticas cotidianas específicas a serem desenvolvidas com esses sujeitos deve ser uma preocupação constante.

Ao longo dos anos, pesquisas realizadas em contextos internacionais têm se destacado como importantes referências no atendimento educacional às crianças em creches, dentre elas, Bondioli e Mantovani (1998), no âmbito da experiência italiana; Goldschmied e Jackson (2006), na realidade do Reino Unido; Falk (2011), com a experiência de Lóczy desenvolvida por Emmi Pikler em Budapeste, na Hungria; e Gonzalez-Mena e Eyer (2014), no contexto norte-americano.

As publicações acima referidas destacam-se pela preocupação com propostas educativas de boa qualidade voltadas para os bebês e as crianças bem pequenas, com práticas

cotidianas desenvolvidas numa perspectiva de integralidade entre educação e cuidados pensados para esses sujeitos no contexto de creche.

Também na perspectiva de uma atenção voltada para as práticas educativas com os bebês e as crianças bem pequenas em instituições de Educação Infantil, pesquisadores brasileiros como Andrade (2002), Coutinho (2002), Guimarães (2011), Ramos e Rosa (2012), Fochi (2015), Martins Filho (2016), Silva (2017) e Silva (2020) abordam as especificidades dos aspectos pedagógicos desenvolvidos com crianças de zero a três anos no cotidiano das creches, sendo relevantes para as discussões acerca das práticas na área.

Na abordagem de temas que envolvem desenvolvimento infantil, currículo, relações adulto-criança e criança-criança, protagonismo infantil, gestão da instituição, organização dos espaços e ambientes, rotina pedagógica, relação com as famílias, planejamento das práticas educativas, documentação pedagógica, papel do professor e sua formação e a participação dos bebês nas práticas cotidianas, os estudos acima destacados enfatizam a importância do cuidado e da educação nos três primeiros anos de vida, considerando a creche como um espaço coletivo, rico para o desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas.

Os referidos autores apontam para uma visibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas como ponto de partida para a problematização das práticas docentes no desenvolvimento das situações educativas na creche, destacando a relevância da instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de crescimento das crianças (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FALK, 2011; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014; ANDRADE, 2002; COUTINHO, 2002; GUIMARÃES, 2011; RAMOS; ROSA, 2012; FOCHI, 2015; MARTINS FILHO, 2016; SILVA, 2017; SILVA, 2020).

As contribuições mencionadas defendem uma concepção de Educação Infantil que considera a criança como sujeito potente, que tem direito a boas práticas de educação e cuidados em contextos de vida coletiva, de forma que atendam às especificidades desse tempo de vida com experiências que possibilitem a ampliação de seus conhecimentos, que estimulem a criatividade e a autonomia das crianças, aspectos que evidenciam a relevância de uma “pedagogia com e para os bebês como seres ativos, produtores de culturas infantis e partícipes da vida na creche” (MARTINS FILHO, 2016, p. 5).

As pesquisas desenvolvidas especificamente em creches têm oferecido valiosa contribuição para a discussão acerca da qualidade das práticas pedagógicas oferecidas aos bebês e às crianças bem pequenas no “contexto de vida coletiva” (FOCHI, 2015) por situarem

uma dimensão de visibilidade desses sujeitos, bem como apontam caminhos para refletir a formação docente. Nesta perspectiva, justifica-se a relevância de uma Pedagogia atenta para compreender e responder às iniciativas das crianças, em que se espera da professora uma prática profissional de atenção às especificidades etárias, de escuta às expressões e necessidades das crianças, de disponibilidade para o diálogo com a comunidade escolar, de reflexão para a organização de práticas pedagógicas de boa qualidade, aspectos que serão abordados nos itens seguintes.

3.2 As Pedagogias da Educação Infantil: perspectivas de inspiração

As Pedagogias da Educação Infantil são inspiradas no diálogo entre as ideias e teorias de autores do século XIX e início do século XX tais como Fröebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi, considerados como referências históricas para uma pedagogia centrada nas especificidades da infância, que apresentam conceitos e imagens novas de criança, de infância, de adulto, de professor, de desenvolvimento infantil, de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Esta “herança pedagógica dos dois últimos séculos”¹⁸ aponta importantes sentidos para desconstruir um modo tradicional de Pedagogia, para dar espaço à construção de uma Pedagogia que acompanhe as necessidades dos sujeitos e o dinamismo de seus contextos de vida no século XXI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Considerando as Pedagogias da Educação Infantil advindas de contextos que elaboram e desenvolvem práticas educativas específicas para as crianças em ambientes coletivos, algumas referências como a abordagem italiana por Bondioli e Mantovani (1998); a Pedagogia Italiana, idealizada por Loris Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999); a experiência de San Miniato, na Itália, com as contribuições de Aldo Fortunati (FORTUNATI, 2009); a experiência de Lóczy, em Budapeste, na Hungria, desenvolvida por Emmi Pikler (FALK, 2011); e a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança de Portugal (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) se destacam como importantes referências por evidenciar a preocupação com a boa qualidade das experiências educativas destinadas às crianças.

¹⁸ A obra *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, organizada pelas autoras Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, apresenta um diálogo com importantes autores da primeira metade do século XIX e do século XX que trouxeram contribuições relevantes e significativas para a construção da história da Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007).

As Pedagogias da Educação Infantil, consideradas no contexto brasileiro como um campo de conhecimento ainda em construção, tem a criança pequena¹⁹ como principal objeto de estudo, com foco na preocupação com os processos educativos destinados à infância, com o intuito de superar os modelos de educação pautados na reprodução de práticas e processos de transmissão e assimilação de conteúdos (ROCHA, 1999). A preocupação com a boa qualidade das situações propostas para as crianças em contextos educativos é aspecto comum na abordagem de uma Pedagogia centrada na infância. Nesta direção, Barbosa (2006) enfatiza a importância de uma Pedagogia específica para a educação das crianças pequenas:

As Pedagogias da Educação Infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se, quanto, também, com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos. (BARBOSA, 2006, p. 25).

A inclusão da Educação Infantil na LDB (BRASIL, 1996) representou um importante avanço, no âmbito brasileiro, da educação destinada à criança de zero a seis anos, visto que, até então, esse atendimento era de domínio da saúde e da assistência social. Diante da referida conquista, as mudanças ocorridas no que se refere à responsabilidade do atendimento e da organização da Educação Infantil nos espaços institucionais significou uma nova concepção no tocante às necessidades e aos direitos das crianças (BARBOSA, 2006). Com a organização da educação voltada para as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, as práticas educativas eram orientadas pelos modelos educacionais que regiam o Ensino Fundamental sendo constituídas de atividades disciplinadoras, com intervenções pautadas na padronização, na homogeneização dos comportamentos, consideradas como mais adequadas à pouca idade das crianças (ROCHA, 2001).

A inspiração advinda dos conhecimentos das ciências humanas e sociais influenciou na perspectiva de avanços, bem como na defesa de novas formas de pensar e de fazer a educação para as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. O redimensionamento do papel da Educação Infantil levou a uma ampliação desse campo de pesquisa, com vistas a responder as questões que se manifestavam nas práticas pedagógicas. Assim, a emergência do pesquisar, refletir, discutir e aprofundar os saberes que envolvem as práticas educativas para as crianças pequenas em contextos coletivos públicos, e, de forma

¹⁹ A denominação crianças pequenas é usada pela autora para referência às crianças de zero a seis anos, o público alvo da Educação Infantil, determinado pela legislação brasileira naquele período (ROCHA, 1999).

complementar à família demarcou a construção de uma Pedagogia para a Educação Infantil. (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2006).

A construção de uma Pedagogia própria para a educação de crianças pequenas (ROCHA *et. al.*, 2016, p. 35) expressa a atenção aos processos de constituição das crianças como seres humanos históricos, concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, em que “o foco está nas relações educativo-pedagógicas” e não nos processos de ensino-aprendizagem (CERISARA, 2004, p. 349).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2011, p. 98) “a Pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)”, constituindo-se numa “triangulação interativa” entre as ações, as teorias e as crenças. Considerando a importância de ampliar os aportes teóricos na abordagem de uma Pedagogia centrada na infância, a opção, dentre outras, pela inspiração na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, desenvolvida em Portugal, justifica-se por sua dimensão centrada nas *interações* adulto-criança(s) e na *participação* ativa da criança no processo de construção do conhecimento, ou seja, por ser “[...] uma proposta que incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas [...]” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 114), discussão que será retomada numa sessão posterior.

Apoiados tanto no conhecimento científico como em experiências educacionais reconhecidas pela boa qualidade, a perspectiva da Pedagogia-em-participação tem inspirado reflexões, discussões e pesquisas consideradas relevantes no âmbito da construção de uma Pedagogia voltada para as especificidades da Educação Infantil.

3.2.1 A Pedagogia da Educação Infantil no Brasil: contribuições para a prática pedagógica com os bebês e as crianças bem pequenas na creche

No Brasil, os estudos de Rocha (1999) e Faria (1999) têm contribuído para a defesa da constituição de uma Pedagogia para a Educação Infantil. Nesse sentido, Rocha (1999) e Faria (1999) afirmam que para se pensar uma Pedagogia que compreenda as crianças pequenas como sujeitos de direitos, históricos e culturais, que vivem um tempo específico de suas vidas é preciso compreender a totalidade do sujeito-criança, ao invés do sujeito-aluno.

O estudo de Rocha (1999) intitulado *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil* teve como objetivo principal investigar as pesquisas produzidas no Brasil entre 1990 e 1996,

nos diferentes campos do conhecimento, sobre a educação da criança pequena. Como resultado de seu estudo, a autora situa a existência de uma perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil como um campo particular da Pedagogia e que marca um contexto da Pedagogia da Infância:

As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que têm origem em diferentes campos científicos, que além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, ao qual venho denominando de Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância. (ROCHA, 1999, p. 160).

Rocha (1999) destaca que as relações estabelecidas pelas crianças com o meio natural e social, bem como o contato delas com os demais sujeitos, sejam adultos ou outras crianças, abrangem um conjunto de relações que podem ser identificadas como objeto de estudo de uma “didática da Educação Infantil” ou mesmo de uma Pedagogia da Educação Infantil, que tem a criança como principal objeto de preocupação e considera “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31)

A pesquisa de Faria (1999) abordou um estudo sobre os Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo (idealizados por Mário de Andrade, com o intuito de apresentar uma alternativa educacional para as crianças de famílias operárias) e aponta a referida experiência, considerando-a como uma “pedagogia” (grifo da autora) voltada para a criança, que, por meio do seu lema “educar, assistir e recrear”, a reconhecia em suas dimensões física, intelectual, cultural, lúdica e artística, respeitando o direito da criança de ser criança (FARIA, 1999, p. 34).

Ao abordar a pré-escola numa perspectiva de melhoria da qualidade de vida das camadas populares, Faria (1999) defende que esta deve possibilitar atividades lúdicas, diferentes das experiências da escola e da sua casa:

(...) a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa; portanto sem ser aluno e sem ser trabalhador. (FARIA, 1999, p. 206).

Desse modo, em diálogo com as ideias de Mário de Andrade, Faria (1999), que considera a criança em seu protagonismo, como sujeito criador, inventivo e produtor de

cultura, destaca o reconhecimento de uma Pedagogia da Educação Infantil em construção, que gradativamente se estabelece com o intuito de superar o modelo escolar do Ensino Fundamental vivenciado nas pré-escolas (FARIA, 1999; SOUZA; TEBET, 2015).

Rocha (1999) adverte que mesmo a Pedagogia da Educação Infantil sendo reconhecida como um campo de conhecimento em construção, no âmbito da Pedagogia ainda “não se tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola” (ROCHA, 2001, p. 27). Ao afirmar que existem diferenças entre escola, creche e pré-escola, Rocha (2001, p. 31) destaca as especificidades próprias da história, da organização e da finalidade desses diferentes contextos educativos, possibilitando uma melhor compreensão de funções, “sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa”.

Nesse sentido, a autora esclarece que a escola é o espaço privilegiado para a apropriação de conhecimentos básicos determinados por um currículo específico, que tem como sujeito o “aluno” e como objeto principal o “ensino” das diferentes áreas por meio de “aulas”. Já na creche e na pré-escola, tem-se como objeto as “relações educativas” que acontecem por meio da convivência no espaço coletivo, sendo “a criança de zero a seis anos” o sujeito principal do processo educativo (ROCHA, 2001).

Em outras palavras, uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, que tem como objetivo ensinar os alunos a se apropriar da leitura, da escrita e do cálculo, não é considerada adequada para atender as questões específicas de uma educação voltada para as crianças das creches e pré-escolas. Assim como acontece nas outras etapas da educação básica e do ensino superior, na Educação Infantil as práticas têm uma intencionalidade educativa, os conhecimentos assumem um papel mais complexo relacionado aos processos gerais de desenvolvimento infantil, valorizando a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, a diversão como foco das relações educativo-pedagógicas (FARIA 1999; ROCHA, 2001; CERISARA, 2004).

O uso do termo *educação* em lugar de *ensino* foi uma contribuição importante da LDB (BRASIL, 1996) para reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa específica, que tem a função de educar e cuidar as crianças em creches e pré-escolas de maneira complementar à ação da família, o que possibilitou a ideia de uma articulação ao invés de subordinação entre as etapas da educação básica (BARBOSA, 2006; CERISARA, 2004).

As DCNEI (BRASIL, 2009), tendo em vista sua elaboração com base “em princípios éticos, políticos e estéticos”, bem como nas interações e na brincadeira como principais eixos das propostas curriculares, estipulam em seu escopo uma concepção de

Educação Infantil que “não se pauta no conhecimento disciplinar e escolar, mas propõe um planejamento a partir dos interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira, em geral” (AQUINO; VASCONCELOS, 2012, p. 75).

Também o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL. MEC, 2009b) explicita o reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa específica e destaca uma concepção de pedagogia que deve se estabelecer por meio das relações e interações entre crianças, professores e famílias:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para evitar o risco de fazer da educação infantil uma escola “elementar” simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade. (BRASIL. MEC, 2009b, p. 8).

Cerisara (2004) afirma que a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil requer a compreensão da infância em sua dimensão ampla e heterogênea, como “fato social”, que reflete os valores de determinada cultura. As crianças são diferentes e pertencem a contextos diversos, por isso “é preciso que a Pedagogia a ser realizada contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades” (CERISARA, 2004, p. 350). Contudo, Cerisara (2004, p. 352) explica que no âmbito da realidade de creches e pré-escolas ainda existem muitos “desafios, impasses e problemas” que afetam a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil que necessita de reflexões e discussões, quais sejam:

1. Os diferenciados níveis de formação dos profissionais que atuam nas instituições, o que afeta diretamente na relação estabelecida entre o educar e o cuidar nas práticas com as crianças;
2. A predominância da presença feminina no magistério da Educação Infantil associada ao aspecto maternal para tratar do exercício da profissão, bem como a desvalorização da mulher do ponto de vista profissional;
3. O processo de formação em serviço marcado por uma racionalidade técnica, que não corresponde à complexidade dos contextos educativos;

4. As condições efetivas de trabalho dos professores (formação, carreira e salários) desarticuladas das suas reais necessidades de trabalho e do investimento no desenvolvimento profissional, como também, a inadequação dos equipamentos para a oferta da Educação Infantil;
5. A relação entre educar e cuidar, que se encontra de forma dissociada nas concepções dos sujeitos e nas práticas presentes no contexto das instituições de Educação Infantil;
6. Os equívocos que se manifestam nas práticas da Educação Infantil, aspectos que precisam ser vistos e questionados tanto no âmbito das instituições públicas como nas particulares;
7. A prática pedagógica das professoras de Educação Infantil deve ter como norte os princípios éticos a ser respeitados no trabalho com as crianças, com foco nos direitos desses sujeitos e tendo em vista a superação de perspectivas adultocêntricas.

Com o destaque dos aspectos acima mencionados, Cerisara (2004) evidencia as condições ainda tão desafiadoras em que a Educação Infantil acontece nas instituições, assim como incentiva o debate de questões como a formação das profissionais e o respeito ao direito de todas as crianças na busca da garantia de uma educação de boa qualidade no contexto da creche e da pré-escola.

No que se refere à especificidade do atendimento educativo aos bebês e às crianças bem pequenas, Barbosa (2010) adverte que apesar dos avanços legais que garantem o direito de todas as crianças de frequentar uma instituição de Educação Infantil, ainda não é possível afirmar que se tenha efetivado uma Pedagogia específica para as crianças de zero a três anos. De acordo com a autora, as propostas político-pedagógicas ainda precisam dar visibilidade às particularidades das práticas pedagógicas com foco nos bebês e nas crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil. Ao apontar possibilidades de “caminhos para a constituição de Pedagogia(s) específica(s) para os bebês”, Barbosa (2010, p. 3) destaca a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (BRASIL. MEC, 2009), enquanto documento orientador das políticas públicas para esta etapa de educação. Com base nas ideias advindas da Pedagogia da Infância, o referido documento possui concepções de sociedade, de educação e de infância considerados essenciais para fundamentar a organização das ações de educação e cuidado destinados às crianças e suas famílias no cotidiano das instituições.

Barbosa (2010, p. 03) evidencia a existência de pelo menos três aspectos presentes nas DCNEI (BRASIL. MEC, 2009) considerados imprescindíveis na constituição de proposta(s) para a educação dos bebês em espaços de vida coletiva:

1. a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos;
2. a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural, e que procure construir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças;
3. a valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e as crianças.

Considerando que as DCNEI (BRASIL, 2009) representam um avanço importante ao estabelecer as diretrizes orientadoras para a organização das práticas pedagógicas que devem acontecer no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as especificidades da ação pedagógica voltada para os bebês e as crianças bem pequenas ainda é um desafio no cotidiano de creches, o que justifica a preocupação a que se volta esta tese, ao abordar a formação continuada de professoras que atuam com as crianças de zero a três anos. A organização de um percurso educativo na creche requer atenção para as necessidades e especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas, com um currículo centrado no desenvolvimento integral destes sujeitos, considerando as suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade (BARBOSA, 2010).

Diante da multiplicidade de aspectos, saberes e experiências existentes na relação com as crianças no âmbito da Pedagogia da Educação Infantil, Rocha (1999) destaca que a preocupação com o papel das professoras na creche e na pré-escola é um ponto importante a ser discutido no campo da formação, tendo em vista que essas profissionais possuem a função de mediadoras das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições.

Portanto, uma Pedagogia de encontros e relações, centrada em práticas que possibilitem a participação, as brincadeiras e as relações sociais, requer o comprometimento e a responsabilidade dos adultos em colocar-se física e emocionalmente à disposição das crianças na mediação das suas experiências na creche (BARBOSA, 2010), aspecto que será abordado na seção seguinte.

3.2.2 A Pedagogia da Educação Infantil em outro contexto: a perspectiva da Pedagogia-em-Participação

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), “pensar na criança como ser participante, e não como ser em espera de participação” expressa uma concepção da Pedagogia da Infância que considera a criança como um ser competente, ativo e participativo nos seus contextos de vida. A referida autora compara dois modos de se fazer Pedagogia – o da transmissão e o da participação – que se diferenciam em seus objetivos, conteúdos, métodos, materiais, processos de aprendizagem, etapas de aprendizagem e formas de avaliação.

Centrada na lógica dos saberes, a Pedagogia da transmissão preocupa-se com a delimitação dos conhecimentos a ser veiculados num determinado tempo e espaço educacional. Um conjunto mínimo de valores e saberes é considerado como determinante e indispensável para o reconhecimento dos indivíduos como educados e cultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; 2019). Neste tipo de perspectiva, a criança é vista como uma folha em branco pronta para receber e memorizar os conteúdos a ser reproduzidos durante sua trajetória escolar e social, num processo de ensino-aprendizagem que acontece de fora para dentro, com limitadas ou nenhuma oportunidade de expressão pelas crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO et. al., 2011).

À professora que atua na Pedagogia transmissiva cabe o papel de transmissora dos conteúdos que as crianças deverão receber, memorizar e reproduzir por meio de tarefas e avaliações. A centralidade deste processo educativo está na utilização de materiais estruturados, com objetivos e tarefas prescritos de forma que possibilitem o repasse das informações, a repetição, a verificação, a correção e a avaliação dos conteúdos “aprendidos” pelas crianças (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; 2019).

Uma proposta para educação das crianças pautada na Pedagogia tradicional transmissiva demarca a forma verticalizada de acesso aos conhecimentos pelas crianças e pelas professoras, sendo estas apenas coadjuvantes do processo. Com isso, ficam limitadas as possibilidades de interações criança-criança/adulto-criança, a construção da autonomia, bem como a expressão das ideias, das emoções e da criatividade pelas crianças (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; 2019).

A Pedagogia Participativa, ao contrário da pedagogia tradicional transmissiva, está centrada na participação dos sujeitos que constroem seus conhecimentos num processo

complexo de interação entre saberes, práticas e crenças que fazem parte de seus contextos culturais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). O objetivo da Pedagogia Participativa é o envolvimento dos sujeitos na construção da aprendizagem por meio das experiências, em que crianças e professores colaboram com a construção do processo educativo por meio de um fazer pedagógico que prioriza o diálogo, a escuta e a negociação. Nesta perspectiva de educação, a criança é considerada como um ser ativo, competente, que tem interesses e motivações próprios, que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A professora tem o papel de organizar o ambiente, de escutar, observar para entender e responder a partir das necessidades que emergem das experiências cotidianas (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; 2019).

Com inspiração na Pedagogia Participativa, a perspectiva pedagógica desenvolvida pela Associação Criança²⁰ é a Pedagogia-em-Participação, que carrega em sua essência a democracia inserida nas suas crenças, valores e princípios. A Pedagogia-em-Participação tem por missão “a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades”, o que demanda responsabilidade social e o envolvimento e a participação de todos os atores do processo educativo (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 101). Os eixos centrais da Pedagogia-em-Participação — ser, estar, pertencer, participar, experimentar, comunicar, narrar, criar — são interdependentes e definem a intencionalidade para o pensar-fazer no cotidiano de uma realidade que é dinâmica. Estes eixos pedagógicos almejam contribuir para o processo de construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Na Pedagogia-em-Participação, considera-se o direito das crianças como seres ativos, que se envolvem e participam da construção de suas aprendizagens por meio das experiências e das relações que vivenciam cotidianamente com seus pares. A professora que atua nesta perspectiva de educação é o adulto que dialoga, colabora, dá apoio e estimula as crianças nas suas experiências, atuando na organização do ambiente, na escuta, na observação, na documentação, buscando compreender e responder aos interesses e conhecimentos das crianças de forma responsiva.

No tocante à Pedagogia-em-Participação no contexto da educação na creche, reconhece-se a imagem da criança como ser competente e participante, que tem direito à

²⁰ A Associação Criança, sigla que significa Criando Infância Autônoma numa Comunidade Aberta, é uma associação privada de profissionais de desenvolvimento humano (composta por professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores), que atua desde 1996, no distrito de Braga (Portugal) e que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças em seus contextos organizacionais e comunitários (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p. 1-2).

escuta e é possuidora de notável competência para explorar, descobrir, comunicar, criar, construir significados (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). A imagem da educadora que trabalha em creche na Pedagogia-em-Participação também é “a imagem de um ser com agência, competente e participativo”, que ao reconhecer os bebês e as crianças pequenas como seres competentes e participantes do processo educativo, pode ser importante agente educativo a colaborar no desenvolvimento de ações cotidianas respeitadas com as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 14).

Portanto, reconhece-se ainda a necessidade e o direito das referidas profissionais à formação pedagógica geral e específica, que acolha às especificidades da atuação na creche, sendo a formação em contexto “um processo de mediação pedagógica” que pode contribuir para a reflexão e transformação das práticas pedagógicas na creche (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 97).

3.2.3 Quem é a professora dos bebês e das crianças bem pequenas?

Edwards (2016), ao apresentar uma definição para o papel da professora — considerando a realidade de Reggio Emilia, na Itália, que vivencia uma pedagogia que se constrói nas relações e no respeito entre adultos e crianças — destaca a posição desta profissional como parceiro e guia no processo educativo, como adulto que aprende e se desenvolve juntamente com as crianças. A autora explica também que a atuação da professora tem como ponto de partida os processos que envolvem ensinar e aprender, que acontecem de maneira compartilhada com as crianças e as famílias. Desse modo, “o papel do professor se foca na provocação de ocasiões de descoberta por meio de um tipo de escuta atenta e inspirada na estimulação do diálogo, da (co)ação e da (co)construção de conhecimento das crianças” (EDWARDS, 2016, p. 158).

De acordo com Barbosa (2016, p. 134), “a profissão do professor de Educação Infantil tem um caráter híbrido: reflexivo e ativista”. A construção dos saberes deste profissional acontece num determinado contexto e precisa estar relacionada às experiências que ele realiza com as crianças. Assim, conforme a autora:

O professor de crianças pequenas tem uma relação forte com a ação, com um corpo que se movimenta junto com as crianças, com a artesanaria de um saber que se produz em contexto, com a técnica que se quer apurada, a elaboração de materiais, com modos de registro das práticas, de organização de processos sociais, com temas teóricos e práticas pouco desenvolvidas na formação inicial. (BARBOSA, 2016, p. 134).

Coutinho (2013) também adverte que nem sempre os cursos de formação inicial têm atendido às especificidades da atuação profissional das professoras que atuam com os bebês, e explica que “não se trata de uma postura docente que centraliza no sujeito adulto ações que desencadeiam o processo de desenvolvimento das crianças”, por ser uma docência que se fundamenta nas relações, na disponibilidade para estar com os bebês e as crianças bem pequenas (COUTINHO, 2013, p. 9).

Silva (2016, p. 59), ao discutir “o que é ser professora da Educação Infantil”, explica que para tal reflexão é importante considerar o reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês, como sujeitos de direito à educação pública oferecida em ambientes coletivos, desenvolvidas por profissionais capazes de articular experiências ricas e enriquecedoras. Além disso, a concretização deste direito envolve a compreensão das funções e do papel social e político da professora de Educação Infantil, além de um profundo conhecimento das crianças com as quais ela trabalha.

Oliveira-Formosinho (2000, p. 81) reconhece que o papel da professora de Educação Infantil se assemelha ao dos professores das demais etapas de educação em alguns aspectos da profissão. Ao mesmo tempo, a autora enfatiza que por se tratar da educação de crianças, a interligação entre as dimensões cuidados e educação, caracteriza-se como uma especificidade da atuação profissional da professora de Educação Infantil, que está relacionada às características da criança pequena. Essas características são a globalidade, vulnerabilidade e dependência da família, que tem relação direta com o papel da professora de Educação Infantil no desempenho das ações cotidianas, visto que a indissociabilidade das ações de educação e cuidados contribuem de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança pequena.

Para Oliveira-Formosinho (2002, p. 49), “o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade, vulnerabilidade social das crianças e a sua competência”. A globalidade da educação da criança pequena diz respeito à forma como a criança aprende e se desenvolve, considerando o conjunto de suas necessidades, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo de maneira integrada, bem como as interações, as relações que são construídas consigo e com o outro nos diversificados contextos em que ela convive. A vulnerabilidade da criança pequena está ligada à dependência em relação ao adulto, pois devido à pouca idade, a criança pequena necessita de atenção privilegiada nos cuidados físicos — de higiene, alimentação, limpeza e saúde —, emocionais e sociais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000). Nesta interligação entre educação e cuidados voltados para as crianças, a interação da professora com as famílias e com os demais entes

presentes no processo educativo são aspectos que fazem parte da abrangência do papel desta profissional.

No que se refere à especificidade do trabalho docente na creche, a organização do ambiente educativo é um aspecto importante a estar presente na prática pedagógica da professora, conforme afirma Oliveira-Formosinho (2018, p. 53):

A ação profissional da educadora exerce-se também antes da mediação social – na criação de um ambiente material. Deseja-se que tal ambiente não esteja repleto de objetos que orientam, constroem, apontam e, assim, representam uma intervenção pedagógica excessiva. Deseja-se que tal ambiente seja um espaço com espaço para o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo.

Segundo Barbosa (2010, p. 8), “uma das principais tarefas do professor de bebês é criar um ambiente onde as crianças possam viver, brincar e serem acompanhadas em suas aprendizagens individualmente e também em pequenos grupos”. Nesta mesma direção, Faria (2005) também defende uma concepção de professora de crianças e de educação voltada para as especificidades da infância:

A creche é o lugar onde um profissional vai trazer para elas [as crianças] os ambientes de vida num contexto educativo. Não vai dar aula, mas desorganizar o tempo e o espaço do mundo adulto, organizando-os para que as crianças produzam as culturas infantis, para que as crianças sejam crianças. Crescer sem deixar de ser criança, construir as dimensões humanas. (FARIA, 2005, p. 128).

A professora de bebês e de crianças bem pequenas constitui-se enquanto tal de acordo com as relações e interações que estabelece tanto com as crianças, como com as famílias e com os demais profissionais da instituição, à medida que também vai se percebendo em seu papel como profissional e construindo sua prática na atuação junto às crianças. (OLIVEIRA et al., 2011).

Numa Pedagogia voltada para as crianças de zero a três anos, o papel da professora enquanto parceira mais experiente é essencial na construção da relação com o grupo de crianças e com as famílias, bem como na articulação entre educação e cuidado considerada imprescindível no desenvolvimento das práticas educativas, conforme afirma Barbosa (2010, p. 6):

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, procurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção aquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente.

Ainda sobre a atuação da professora dos bebês e das crianças bem pequenas, Barbosa (2010, p. 8) ressalta que “não é como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres maternos, mas uma construção da profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional”.

Também Coutinho (2013, p. 11), ao afirmar a docência na Educação Infantil como uma profissão “complexa e insubstituível”, também evidencia que “a prática pedagógica deve ser sempre o encontro entre os fundamentos, as orientações legais e as realidades dos contextos educativos”. Considerando a prática docente a ser desenvolvida com bebês, Coutinho (2013) reconhece que estar como professora de crianças bem pequenas exige muitos conhecimentos por parte desta profissional, como também disponibilidade para se relacionar com esses sujeitos, uma vez que “o desafio de estar com os bebês passa pela comunicação, pois interpretá-los exige disponibilidade, conhecimento e interesse” (COUTINHO, 2013, p. 9).

Fochi (2020) chama atenção para a forma como o adulto se relaciona com a criança, de forma a “não criar dependência e não criar o abandono”. Ele explica que, geralmente, na tentativa de equilibrar as situações da convivência com as crianças, corre-se o risco de uma polarização, seja de dependência da criança em relação ao adulto, ou mesmo de indiferença do adulto no tocante às capacidades e potencialidades das crianças. De acordo com Fochi (2020):

Relacionar-se com a criança como nos relacionamos com outro ser humano pressupõe que ela sente, tem seus desejos e dará sinais das suas necessidades. Nosso papel, portanto, é garantir que ela se sinta capaz de agir e prazer em sua própria atividade, que tenha as condições externas adequadas e que possa reconhecer no adulto um parceiro que lhe oferece segurança e tranquilidade. Esse é o desafio que faz parte da aventura em construir essa trama de relações respeitosa entre adulto e criança. (FOCHI, 2020, p. 13).

Nesse sentido, a professora precisa ter uma postura atenta à escuta das necessidades expressadas pelas crianças, de confiança em suas potencialidades, criando situações para que elas possam se sentir seguras, acolhidas e encorajadas a explorar, experimentar e se descobrir no mundo.

Tristão (2004) afirma que existe uma sutileza e ao mesmo tempo uma complexidade que demarcam o papel da professora na educação de bebês em espaços coletivos. Assim, a autora destaca que “a prática docente com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante”. (TRISTÃO, 2004, p. 3).

Pensar na educação voltada para os bebês e crianças bem pequenas, significa,

[...] que adultos cuidadosos, respeitosos e que assumem posturas consistentes atendem às necessidades das crianças adaptando-as às suas habilidades e interesses pessoais, ao mesmo tempo em que apoiam as crianças em suas explorações, descobertas, construções de relações e resoluções de problemas. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 42).

Em outras palavras, a disponibilidade da professora para o acolhimento, a escuta, a observação, o acompanhamento dos movimentos das crianças, além da valorização dos seus desejos e potencialidades, são elementos essenciais numa prática educativa de qualidade centrada na criança. Assim, como enfatiza Barbosa (2016):

Um estudioso de bebês e crianças da educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil. Gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras. Sentir-se desafiada a compreendê-las nas suas próprias línguas. (BARBOSA, 2016, p. 135).

Nesse sentido, o papel do adulto profissional é central, pois na relação pedagógica com as crianças ele é responsável por criar condições para que se estabeleçam relações entre elas, com os profissionais, com os objetos e demais elementos circundantes (COUTINHO, 2013).

Ramos (2012, p. 19) destaca “a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil” como aspectos relevantes que contribuem para a elaboração de práticas que respeitem as especificidades das crianças e que promovam aprendizagens relevantes para o desenvolvimento das crianças. Conforme a autora, é necessário “um perfil de atuação profissional para o professor enquanto sujeito que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer e parceiro crítico-reflexivo na implementação da qualidade na educação à criança”.

A formação das professoras é um aspecto relevante para o desenvolvimento do trabalho docente, em especial quando se refere ao atendimento às crianças com idade de zero a três anos. Considerando ainda as contribuições da Pedagogia da Educação Infantil que chama atenção para o desenvolvimento do trabalho dessa professora na perspectiva da qualidade das práticas educativas, abre-se espaço para a preocupação com a constituição de uma atenção específica e sólida para a formação (inicial e continuada) dessas profissionais (ROCHA, 1999; FARIA, 1999).

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?

O ato de conhecer torna-se, para cada um de nós, um ato criativo, que envolve assumir responsabilidade, autonomia e liberdade. O conhecimento, ou melhor, o saber subjetivo, torna-se responsabilidade individual e, para se realizar, precisa de otimismo e de futuro. (RINALDI, 2014, p. 47).

Conforme anunciado na introdução do projeto, neste capítulo estão reunidos alguns estudos organizados por meio de levantamento realizado nos bancos de dados da BDTD, ANPED e SCieLO, considerando as pesquisas que se referem à formação inicial e a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas publicadas no período de 1996 a 2016.

Na consulta realizada na BDTD foi possível procurar por dissertações e teses publicadas pelos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras. Para a seleção dos estudos foram utilizados descritores que possibilitaram a procura por trabalhos relacionados à formação inicial e à formação continuada, respectivamente formação inicial de professoras na Educação Infantil; formação inicial de professoras de creche; formação continuada de professoras na Educação Infantil; e, por fim, formação continuada de professoras de creche.

Já o uso dos descritores especificando a formação inicial de professoras dos bebês e crianças bem pequenas e formação continuada de professoras dos bebês e crianças bem pequenas não possibilitou o acesso aos trabalhos publicados com estas informações, o que pode indicar uma invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas no que se refere a formação de professoras para essa especificidade. No contexto brasileiro, as denominações “bebês” e “crianças bem pequenas” para fazer referência às crianças de zero a três anos em espaços coletivos de educação é uma definição publicada em 2009 no documento intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil — bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, pelo Ministério da Educação (BRASIL. MEC, 2009), o que pode ter interferido na ausência das referidas nomenclaturas nos textos acadêmicos.

Conforme Gobbato e Barbosa (2017, p. 21), as expressões “bebês” e “crianças bem pequenas” são “quase inexistentes” nos textos referentes às políticas educacionais, nos documentos oficiais e nas legislações sobre a Educação Infantil. Depois de realizar um levantamento, as referidas autoras problematizam e chamam atenção para a “(dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil” na seguinte afirmação:

Se, por um lado, os bebês e as crianças bem pequenas estão cada vez mais perto, dentro das unidades de educação infantil; por outro, as análises e as reflexões feitas nesse trabalho mostram que ainda estão longe: ingressam nas instituições cada vez mais cedo, mas estão mais ausentes do que presentes nos discursos, nos documentos e nas pesquisas. A indicação da oferta da educação de 0 a 3 anos aparece nas legislações, mas estas pouco trazem e aprofundam sobre as suas especificidades pedagógicas. A demanda por frequentar as escolas infantis cresce, mas ainda ocupam uma posição subalterna com relação às outras faixas etárias ou deriva-se para uma instituição não educacional. (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 32)

A problemática apresentada por Gobbato e Barbosa (2017) sobre a ausência das expressões *bebês e crianças bem pequenas* nos documentos e pesquisas relativos à primeira etapa da educação básica está em consonância com o que foi evidenciado na presente pesquisa — a ausência de publicações com as referidas nomenclaturas no período de 1996 a 2016 —, o que alerta para a invisibilidade das discussões relacionadas aos bebês e as crianças bem pequenas no âmbito na formação (inicial e continuada) das professoras de Educação Infantil.

Como suporte para a seleção dos trabalhos a partir dos descritores já mencionados, foram utilizados os seguintes procedimentos: leitura dos títulos dos trabalhos; leitura dos resumos e palavras-chave; seleção dos trabalhos relacionados aos descritores escolhidos. A leitura dos resumos possibilitou a consulta aos objetivos, à metodologia e aos resultados dos estudos selecionados, o que deu suporte para eleger os trabalhos que se aproximam do tema desta pesquisa.

No site da ANPED, portal que funciona como espaço de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores e gestores, foram investigadas as publicações das reuniões científicas anuais²¹. Para tanto, foram acessadas as publicações das comunicações orais dos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT 07 — Educação da criança de zero a seis anos — e GT 08 — Formação de professores. Para a pesquisa neste site, foram utilizados como procedimentos: 1. Acesso às Reuniões Nacionais (edições anuais e bianuais); 2. Seleção do link *Trabalhos*; 3. Escolha dos GTs — código para a pesquisa; 4. Leitura dos títulos dos trabalhos (comunicação oral); 5. Leitura dos resumos e palavras-chave; 6. Seleção dos trabalhos (links) relacionados aos descritores do tema pesquisado.

A plataforma SCieLO, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, também foi consultada por meio das ações a seguir: 1. Acesso ao link da biblioteca — coleção de periódico e país; 2. Busca por assunto e período; 3. Leitura dos títulos listados; 4. Seleção dos artigos por título, Revista e ano de

²¹ Na Reunião Anual de 2012 ficou estabelecido que as reuniões científicas, de caráter nacional, passaram a ser bienais, em anos intercalados com as reuniões de caráter regional.

publicação considerando os descritores; 5. Leitura dos resumos e posteriormente dos artigos selecionados.

Os resultados referentes ao mapeamento realizado estão expostos a seguir considerando as publicações com foco na formação inicial e na formação continuada de professoras. No mapeamento com foco na formação inicial de professores na Educação Infantil foi constatado um total de vinte e duas publicações. Destas, apenas quatro pesquisas abordam especificamente a formação inicial de professores que atuam em creches, conforme dados apresentados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Publicações sobre Formação Inicial de Professoras no período de 1996 a 2016

PUBLICAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS (1996 – 2016)		
Bancos de dados	Número de Publicações sobre Formação Inicial de Professoras na Educação Infantil	Número de Publicações sobre Formação Inicial de Professoras de Creche
BDTD	7	1
ANPED	8	2
SciELO	7	1
Total	22	4

Fonte: Bancos e dados BDTD, ANPED e SciELO.

As informações explicitadas no Quadro 1 expressam a escassa produção de pesquisas, tanto na formação inicial de professoras na Educação Infantil, como na formação inicial específica de professoras de creche nos últimos vinte anos. Todavia, percebe-se que é ainda menor o número de publicações que abordam a formação inicial de professoras de creche, o que pode indicar o pouco interesse na discussão sobre a formação dessas profissionais para o trabalho com as especificidades da creche ou, ainda, destacar maior importância dada para a formação de professoras voltada para a educação das crianças maiores.

Outra possibilidade está relacionada aos currículos dos cursos de Pedagogia, que geralmente não abordam os temas específicos voltados para a formação de professoras que atuam com as crianças de zero a três anos, contribuindo para a invisibilidade dessas profissionais (BARBOSA, 2016).

No que se refere à formação continuada de professoras, foi encontrado um total de oitenta trabalhos publicados sobre formação continuada de professores na Educação Infantil no período de 1996 a 2016. Destes, apenas seis enfocaram a formação continuada voltada para os professores de creche, conforme as informações expostas no Quadro 2:

Quadro 2 – Publicações sobre Formação Continuada de Professoras na Educação Infantil no período de 1996 a 2016

PUBLICAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS (1996 – 2016)		
Bancos de dados	Número de Publicações sobre Formação Continuada de Professoras na Educação Infantil	Número de Publicações sobre Formação Continuada de Professoras de Creche
BDTD	41	2
ANPED	11	0
SciELO	14	4
Total	80	6

Fonte: Bancos de dados da BDTD, ANPED e SciELO.

No Quadro 2, o número expressivo de pesquisas encontradas sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil demonstrou um crescimento desta discussão nas publicações, o que pode ser explicado face à demanda exigida pela LDB (Lei nº 9.394/1996) para oferta da formação continuada nos estados e municípios brasileiros. Entretanto, no que se refere à especificidade da formação continuada de professores de creche, o exíguo número de pesquisas desenvolvidas com esse foco demonstra a invisibilidade desses sujeitos (professores e crianças) no âmbito da educação para as crianças de zero a três anos.

Diante dos exíguos números de publicações que abordem a formação inicial de professores de creche (Quadro 1), assim como a formação continuada de professores de creche (Quadro 2), torna-se relevante indagar: como as professoras constroem os saberes específicos para a organização das práticas pedagógicas a serem vivenciadas na creche com os bebês e as crianças bem pequenas?

Especificamente, sobre a formação continuada de professoras de creche, foram identificados os seguintes trabalhos: Octaviani (2003), Volpato e Mello (2005), Oliveira (2009), Zurawski (2009), Vieira (2013), Garanhani e Nadolny (2015), que se aproximaram da discussão proposta nesta pesquisa, sendo uma tese, duas dissertações e três artigos, conforme explicitado a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 – Publicações com foco específico na Formação Continuada de Professoras de Creche (0 a 3 Anos)

(continua)

PUBLICAÇÕES COM FOCO ESPECÍFICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE CRECHE (0 a 3 anos)			
TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	TEMAS DAS PESQUISAS	TIPO DE PUBLICAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	PLATAFORMA DE PESQUISA/ ANO
OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic. As Concepções de Educar das Profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na Perspectiva Histórico-Cultural.	A formação continuada de profissionais da Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural.	TESE Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	BDTD/ (2003)
VOLPATO, Claudia Fernandes e MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos Educadores de creche em Botucatu: Reflexões críticas.	As condições de trabalho e de formação dos educadores de creche.	ARTIGO Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Marília/SP (FFC/UNESP - Marília/SP)	SCIELO/ Cadernos de Pesquisa (2005)
ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância.	O uso dos registros escritos na formação continuada de professores	DISSERTAÇÃO Universidade de São Paulo (USP)	BDTD (2009)
OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. Tocar e Trocar... O Corpo, o Afeto, a Aprendizagem: uma experiência de Formação Continuada em um Centro de Educação Infantil.	O toque corporal e a afetividade na relação entre professores e crianças na Educação Infantil.	ARTIGO Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo-SP	SCIELO/ Revista Construção Pedagógica (2009)

Quadro 3 – Publicações com foco específico na Formação Continuada de Professoras de Creche (0 a 3 Anos)

(conclusão)

PUBLICAÇÕES COM FOCO ESPECÍFICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE CRECHE (0 a 3 anos)			
TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	TEMAS DAS PESQUISAS	TIPO DE PUBLICAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	PLATAFORMA DE PESQUISA/ ANO
VIEIRA, Flaviana Rodrigues. A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.	A documentação pedagógica na formação continuada de professoras na creche.	DISSERTAÇÃO Universidade de São Paulo (USP)	BDTD (2013)
GARANHANI, Marynelma Camargo e NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores.	Os saberes dos professores sobre a linguagem do movimento na educação dos bebês.	ARTIGO Universidade Federal do Paraná (UFPR); Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME/Curitiba/PR)	SCIELO/ Revista Educação & Realidade (2015)

Fonte: Arquivo do levantamento de pesquisa nos bancos de dados da BDTD, ANPED e SciELO.

A tese de Octaviani (2003), intitulada *As Concepções de Educar das Profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva Histórico-Cultural*, fez parte do Projeto Diagnóstico das creches municipais de São Paulo, ligado à Linha de Pesquisa Formação Continuada de Professores e outros Agentes Educacionais do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A autora apresentou entre os objetivos de pesquisa a preocupação com o conceito de “qualidade” para a Educação Infantil, a busca por elementos que indiquem “como” trabalhar com as crianças e a identificação de possibilidades que contribuam com o processo de formação dos professores desta etapa de educação. A autora também considerou que conhecer as necessidades e interesses das profissionais, bem como o contexto da instituição investigada são pontos de partida para a implementação de propostas para formação

continuada na perspectiva histórico-cultural. Para isso, ela buscou caracterizar as concepções de educar norteadoras das práticas das profissionais de uma creche municipal e também observou os espaços e as práticas pedagógicas da instituição investigada.

Entre os resultados de sua pesquisa, Octaviani (2003) apontou como necessidades percebidas na instituição: a melhoria da infraestrutura, a reorganização da rotina e a contratação de profissionais com qualificação adequada (de acordo com a legislação), como forma de assegurar a qualidade desse atendimento. No que se refere às concepções de educar, cuidar e brincar por parte das professoras, a autora destacou que estes são conceitos pouco compreendidos pelas profissionais da instituição, o que requer atenção, com investimento na formação continuada que atenda as necessidades das profissionais e as especificidades do atendimento na creche.

O artigo de Volpato e Mello (2005), intitulado *Trabalho e formação dos Educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas*, evidenciou a preocupação com programas de formação em serviço para professores de creche. As autoras investigaram oito creches municipais de Botucatu-SP, com o objetivo de conhecer as condições de trabalho e de formação dos professores de maneira que pudessem avaliar os procedimentos de formação inicial e continuada dos professores, as concepções subjacentes à sua prática profissional, as expectativas das profissionais sobre os programas de formação em serviço e as efetivas necessidades a que esses programas precisam responder em vista dos parâmetros de qualidade estabelecidos para a Educação Infantil.

Entre os resultados da pesquisa, as autoras destacaram que existem muitas limitações no contexto investigado, que abrangem a precariedade nas condições infraestruturais e as questões voltadas para jornada de trabalho, contratação de profissionais, ausência de formação específica para os profissionais que atuam do contexto de creche.

Diante dos desafios apontados, as autoras defendem a implementação de mudanças que possibilitem melhorias das condições de trabalho e de formação das educadoras de creche. Para tanto, elas destacaram as seguintes sugestões: melhoria das condições infraestruturais; seleção de diretores de creche por concurso público que obedeça a critérios técnicos; incremento do número de equipes técnicas mediante seleção; realização de curso básico inicial que inclua os diversos aspectos referentes ao atendimento educacional em creche; aperfeiçoamento e atualização da legislação municipal; acompanhamento e supervisão do trabalho realizado em todas as Instâncias; criação de espaços institucionais de formação garantidos dentro da jornada de trabalho com vistas à melhoria do atendimento a crianças e famílias da creche pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional de seus educadores.

No artigo intitulado *Tocar e Trocar... O Corpo, o Afeto, a Aprendizagem: uma experiência de Formação Continuada em um Centro de Educação Infantil*, Oliveira (2009) discutiu o tema afetividade e o toque corporal com o objetivo de refletir sobre as relações entre adultos e crianças no contexto educacional abordando a importância do toque e da afetividade no desenvolvimento infantil na formação continuada de professores.

A autora apresentou o relato de uma experiência em formação continuada desenvolvida com professores de Educação Infantil (especificamente de crianças de zero a quatro anos) da rede pública de ensino da cidade de São Paulo no ano de 2008. A formação pesquisada teve como foco principal oferecer subsídios ao professor para a ressignificação de sua relação com a criança pequena, integrando em sua prática posturas consideradas importantes, relacionadas ao processo de cuidar e educar. Para tanto, na abordagem da temática, a formação possibilitou às professoras oportunidades para reflexões sobre as ações pedagógicas a partir de vivências corporais, da fundamentação teórica e do planejamento da prática.

Entre os resultados, a autora destacou que, a partir das experiências desenvolvidas com a referida proposta de formação vivenciada no contexto da instituição, foi possível perceber a ampliação das concepções dos professores acerca do cuidar e educar, a transformação gradativa das posturas desses profissionais nas suas interações com as crianças e a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente, tendo em vista as necessidades das crianças.

A dissertação de Zurawski (2009), que tem como título *Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância*, analisou os registros escritos produzidos por quatro professoras com atuação junto a dois grupos de crianças de dois a três anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de São Paulo, as quais durante dois anos participaram de um processo de formação continuada realizado por uma organização não governamental.

A partir da experiência com a formação continuada, a autora investigou o que os registros das professoras revelaram sobre suas práticas pedagógicas, considerando em suas hipóteses uma possível transformação de suas ações docentes a partir da formação vivenciada por essas profissionais. Para tanto, foram analisados os relatos diários das professoras, o que possibilitou apreender como pontos marcantes em suas práticas pedagógicas o desconhecimento, pelas professoras, do seu papel junto às crianças pequenas; algumas práticas declaradas nos registros que parecem ser advindas do Ensino Fundamental; e o tempo extenso de espera das crianças na rotina. Entretanto, a autora percebeu nos registros que uma

experiência com sequências de leitura proposta pelo projeto de formação foi bem compreendida pelas professoras e, portanto, inserida na rotina pedagógica junto às crianças.

As constatações de Zurawski (2009) indicaram que a elaboração de estratégias e metodologias provocadoras de boas reflexões sobre as práticas ainda é um desafio para a formação continuada. A autora também apontou que há uma fragilidade nos projetos de formação advindos de instâncias externas às Secretarias de Educação pois estes são pontuais e com tempo limitado para ampliar as discussões. Zurawski (2009) destacou que os registros das práticas realizados pelas professoras podem ser elementos estruturantes de um processo de formação continuada na instituição, desde que sejam acompanhados pelo coordenador pedagógico com o intuito de possibilitar aos professores oportunidades de reflexão sobre a própria ação docente. Portanto, se usados de forma reflexiva, os registros poderão funcionar como instrumentos reais de transformação das práticas e de apoio ao trabalho pedagógico.

Na dissertação *A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo*, Vieira (2013) pesquisou a prática de documentação pedagógica e sua relação com a formação de professores. A investigação foi realizada com oito professoras de uma creche universitária e teve como objetivo analisar em que medida a documentação pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da Educação Infantil. Para a realização do estudo, a autora analisou a documentação de um processo formativo realizado durante os encontros mensais de formação continuada no contexto investigado, composto por diários de campo, registros escritos dos professores, fotografias e relatos avaliativos dos encontros realizados. Também, foram considerados como elementos da pesquisa os materiais que compõem as práticas pedagógicas das professoras, tais como diários, planejamentos, relatórios, materiais de exposição e portfólios.

A partir dos dados analisados, Vieira (2013) destacou que as discussões e ações desencadeadas durante os encontros de formação contribuíram para a reflexão dos professores sobre o próprio processo formativo. A autora enfatizou a importância da documentação pedagógica no processo formativo dos professores, o que possibilita aos profissionais atuarem como pesquisadores de suas próprias práticas. Desse modo, a autora apontou a prática da documentação pedagógica como um elemento imprescindível nas propostas que se inspiram em uma pedagogia da escuta, da visibilidade e da comunicação entre crianças, professoras e famílias.

O artigo de Garanhani e Nadolny (2015), sob o título *A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores*, apresentou uma pesquisa realizada com professoras de berçários dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (CMEIs),

em parceria com o projeto de formação de professores Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (UFPR) ocorrido entre 2008 e 2013. O estudo teve como objetivo discutir estratégias formativas que mobilizem a reflexão de professores sobre saberes da linguagem do movimento na Educação Infantil, com base nos pressupostos de Wallon. Para isso, o curso de formação “Linguagem Movimento na Educação Infantil”, destinado às professoras com atuação nos berçários dos referidos CMEIs, foi desenvolvido com o propósito de gerar reflexão e discussão acerca dos saberes da linguagem movimento na formação docente, por meio das seguintes estratégias formativas: análise de situações homólogas, análise de bons modelos, redação e análise de casos, narrativas e interlocução entre teoria e prática, no sentido de mobilizar a reflexão das professoras sobre os saberes do movimento.

Garanhani e Nadolny (2015) apontaram, como resultado, que as estratégias formativas possibilitaram a reflexão das profissionais sobre as suas práticas no sentido de avaliá-las, compreendê-las, modificá-las e ressignificá-las, assim como compreender os saberes do movimento como uma linguagem da criança. As autoras defendem que a formação continuada na Educação Infantil necessita promover a reflexão de práticas educativas que possibilitem o planejamento de situações educativas em consonância com as características dos bebês e de suas possibilidades de movimentação e a organização do cotidiano pedagógico e suas práticas de movimento.

O levantamento dos referidos estudos possibilitou o acesso a um panorama das perspectivas e contextos em que se configura a formação continuada de professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas em creches. De maneira geral, as publicações selecionadas apresentam discussões que abordam a formação continuada com foco em temas como as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas, o desenvolvimento das práticas docentes, as políticas públicas formuladas para a formação docente e a oferta de programas de formação específicos para a ação docente com bebês e crianças bem pequenas. No entanto, ao tratar desses aspectos, chamaram a atenção para as precárias condições de trabalho que os profissionais encontram, dificultando a sua prática pedagógica junto às crianças e suas famílias, especialmente quanto à infraestrutura, organização da rotina e à falta de profissionais com qualificação adequada.

Um fator evidenciado neste levantamento foi o predomínio de pesquisas que abordam a formação continuada com foco na preocupação com as práticas dos professores, aspecto que se relaciona com o tema da pesquisa proposta nesta tese, que visa analisar as possíveis contribuições de um processo de formação em contexto na transformação das

práticas pedagógicas que as professoras realizam com os bebês e as crianças bem pequenas que expressam uma determinada pedagogia no cotidiano da creche.

Vale registrar também que essas pesquisas indicam um movimento bastante promissor de busca de novas estratégias de formação continuada de professores, tais como vivências corporais, a documentação pedagógica, a análise de situações homólogas, redação e análise de casos. Tais estratégias parecem aumentar as possibilidades de provocar reflexões sobre percepções (por exemplo, acerca das crianças) e provocar maior compreensão e mudanças na prática pedagógica.

Com estes estudos foi possível perceber também que, mesmo diante dos avanços significativos das teorias, da legislação e do crescimento gradativo do número de publicações científicas relativas à Educação Infantil nos últimos vinte anos, há um número reduzido de pesquisas que discutam especificamente a formação continuada de professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas, aspecto que aponta para a relevância do presente trabalho como contribuição à ampliação da referida discussão na área.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, [...] faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. (FREIRE, 2014, p. 33).

Neste capítulo, apresenta-se a abordagem metodológica que possibilitou a construção dos dados produzidos, considerando aspectos teóricos, procedimentos e instrumentos utilizados nesta pesquisa. Sendo um estudo de natureza qualitativa, foi possível apreender as percepções das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas sobre as contribuições de um processo de formação em contexto vivenciado por elas na creche. Inicialmente está explicitado o percurso da pesquisa e, em seguida, apresentados os instrumentos e técnicas utilizados na construção dos dados e sua análise.

5.1 A Abordagem Metodológica

O presente estudo buscou analisar a perspectiva das professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas sobre as possibilidades de um processo de formação em contexto contribuir para transformação das práticas pedagógicas que realizam no cotidiano da creche. Este trabalho caracterizou-se no âmbito da abordagem qualitativa. Tal opção justificou-se pelo interesse central desta investigação em buscar entender os processos que compõem a formação em contexto e as contribuições desta para a transformação das práticas pedagógicas que acontecem na creche, considerando o ponto de vista das professoras e o diálogo com as bases teóricas indicadas.

A escolha da pesquisa qualitativa decorre ainda dos objetivos desta investigação estabelecidos no campo da educação, com a participação de sujeitos inseridos num determinado contexto histórico, cultural e social, sendo “essencial a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados” (MINAYO, 2007, p. 63). Deste modo, partiu-se da compreensão de que apreender a perspectiva das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas sobre as contribuições da formação em contexto para a transformação das práticas no cotidiano da creche emergiria dessa interação.

Nesse sentido, esta pesquisa fundamentou-se em Minayo (2007, p. 21), que caracteriza a abordagem qualitativa na preocupação com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, com as questões referentes à

realidade em que se manifestam as relações entre os sujeitos, consideradas como fenômenos presentes num dado contexto social.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) referem-se à pesquisa qualitativa afirmando sua relevância no âmbito da educação e apontam cinco aspectos que caracterizam uma investigação qualitativa, conforme listados: a) o investigador é o instrumento principal no ambiente da pesquisa; b) a investigação é descritiva, ou seja, as informações são registradas por meio de palavras; c) há maior interesse do investigador quanto ao processo, visto que não há uma preocupação com resultados e/ou produtos; d) as informações registradas durante a pesquisa são analisadas de forma indutiva; e) há preocupação em perceber os significados presentes na investigação, aspecto que se centra na perspectiva dos participantes da investigação.

Considerando as características supracitadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), no presente estudo, desde os primeiros contatos com o contexto a ser investigado, a pesquisadora foi o instrumento principal no ambiente da pesquisa, no contato direto com os sujeitos por meio dos diálogos estabelecidos durante o processo, na percepção das possibilidades e dos desafios do contexto, no desenvolvimento dos procedimentos de investigação. Além disso, os fenômenos envolvendo a construção dos dados, as relações entre os sujeitos, a organização do tempo e do espaço na instituição foram descritos. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”. Nesse sentido, o uso de procedimentos descritivos nesta pesquisa teve particular relevância, ocorrendo por meio dos registros escritos em diário de campo, das transcrições das entrevistas (individuais e coletivas), das narrativas advindas dos encontros da formação em contexto desenvolvida durante o percurso investigativo, nas descrições das participantes e das demais situações ocorridas durante a pesquisa.

O interesse em acompanhar o desenvolvimento do processo vivido no contexto, também foi outra característica presente nesta pesquisa, já que durante todo o processo na formação em contexto foi possível observar e registrar as percepções e reações das participantes que levantaram dúvidas, manifestaram angústias, apresentaram resistências, mas que também mostraram interesse em participar do processo, fizeram proposições e realizaram ações voltadas para a reflexão e melhoria das próprias práticas.

A análise dos dados realizada de forma indutiva é outra característica a ser destacada nesta pesquisa, visto que as informações foram construídas pela pesquisadora à medida que o processo investigativo acontecia, por meio das observações e dos registros

agrupados no sentido de “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A preocupação em perceber os significados presentes na investigação, a quinta característica apontada por Bogdan e Biklen (1994, p. 50), nesta pesquisa é o aspecto que se centra na perspectiva das participantes, que manifestaram suas percepções acerca dos significados construídos por elas durante o processo da formação em contexto vivenciada.

Diante das várias abordagens relacionadas à pesquisa qualitativa, optou-se pela pesquisa com características que se aproximam do estudo de caso, sobretudo pelo interesse de investigar e entender em profundidade o fenômeno focado, com o objetivo de analisar como uma proposta de formação em contexto específica para professoras de bebês e de crianças bem pequenas pode contribuir para transformar as práticas pedagógicas que elas realizam na creche. A aproximação com o estudo de caso destacou-se pela tentativa de compreender os “fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). Outra característica que levou esta pesquisa a esse tipo de abordagem é o fato de que se trata de um “fenômeno contemporâneo” acontecendo em seu “contexto de vida real” (YIN, 2010, p. 39).

Nesta pesquisa, o estudo de caso consistiu na análise de um processo de formação em contexto que foi desenvolvido com dez professoras que atuam numa creche com bebês e crianças bem pequenas e a diretora da referida instituição. Desse modo, foram realizadas as seguintes ações na perspectiva da formação em contexto: **avaliação/diagnóstico, planejamento, intervenção, avaliação**, em que a parceria entre as participantes e a pesquisadora foi essencial em todo o processo.

Apesar de reconhecer que a perspectiva da formação em contexto deve abranger a participação efetiva dos sujeitos em todas as etapas acima mencionadas, para a realização desta pesquisa, a atuação das participantes e da pesquisadora comportou distintos papéis: **as professoras e a diretora** atuaram por meio da colaboração com os procedimentos da pesquisa e na participação da formação em contexto; a **pesquisadora** atuou com o foco nas estratégias da pesquisa, ao mesmo tempo em que coordenou a organização e o desenvolvimento das ações do processo formativo.

Na formação em contexto e na investigação feita sobre ela, cada uma das participantes assumiu diferentes papéis. O papel da pesquisadora teve como foco a análise dos dados construídos ao longo da pesquisa, ao mesmo tempo em que também coordenou o desenvolvimento da formação em contexto. Quanto às professoras e à diretora, também

assumiram dois papéis: a participação na formação em contexto e a colaboração com os procedimentos de pesquisa que analisaram o processo de formação em contexto (entrevistas).

O percurso investigativo realizado aproximou-se da pesquisa-ação participativa, considerando mais especificamente as características da participação, da colaboração e da reflexão, presentes neste tipo de pesquisa. Diante das referidas características, o envolvimento das participantes na pesquisa se deu no processo de análise da formação em contexto que foi realizada com a participação desses sujeitos (KEMMIS e WILKINSON, 2011).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) reconhecem a investigação-ação como um avanço qualitativo, que interfere de forma positiva tanto na imagem de professor como no seu no processo de formação.

Uma das maneiras de se pesquisar na ação consiste no modo colaborativo, que pode contribuir para a formação e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, na busca de transformar a realidade a partir da compreensão e reflexão das próprias práticas (IBIAPINA, 2016, p. 39). Ibiapina (2016, p. 46) esclarece que na investigação colaborativa o “objetivo comum [entre pesquisador e pesquisado] é produzido a partir das relações de partilha, da negociação de sentidos e de significados produzidos no processo de reflexão crítica”, o que destaca a relevância da aceitação das professoras em participar da proposta de investigação. A referida autora destaca as contribuições decorrentes do entrelaçamento entre o processo de pesquisa no campo da formação contínua:

Inicialmente, os interesses dos professores correspondem à necessidade de formação contínua e o interesse do pesquisador é o de responder a sua questão de investigação, entretanto no desenvolvimento da investigação se estabelece a conexão entre os interesses e as necessidades de ambos, o que produz objetivos comuns de refletir sobre as práticas, com apoio de compreensões teóricas e de produzir conhecimentos que criem condições de mudança e/ou de transformação social. Nesse caso, a produção de saberes privilegia o campo da formação, haja vista que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre as práticas educativas e também sobre o campo da pesquisa, posto que também atende as exigências de produção de conhecimentos científicos. (IBIAPINA, 2016, p. 46).

Portanto, esta pesquisa aproximou-se de duas dimensões da investigação colaborativa, a construção de conhecimentos e a formação contínua de professores, com perspectivas para o desenvolvimento profissional das docentes (IBIAPINA, 2008), que, nesse caso, aconteceu na perspectiva da formação de professoras em contexto.

5.2 A definição do contexto e dos sujeitos da pesquisa: um processo de escolha e de abertura

A pesquisa de campo foi desenvolvida numa instituição pública intitulada “Creche Mundo da Fantasia”²², que pertence a uma rede municipal localizada na região metropolitana de Fortaleza e atendeu aos seguintes critérios:

1. Ser uma instituição pública de Educação Infantil, com turmas de creche. A opção por uma instituição da rede pública para a realização da pesquisa justifica-se pelo que define o Art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – em seu parágrafo 1º, que trata da responsabilidade da União, Estados, e municípios na garantia da formação inicial e continuada e na capacitação dos profissionais do magistério. O compromisso ético e político com a educação pública, tanto no âmbito profissional como no âmbito da formação escolar e acadêmica, também foi outro aspecto que justificou a escolha pelo referido contexto de pesquisa. Além disso, o atendimento educacional em creche estipulado para esta investigação decorreu da necessidade da realização de mais estudos que enfoquem as especificidades das práticas pedagógicas oferecidas às crianças de zero a três anos.

2. Ter professoras de Educação Infantil com cargo efetivo²³ na rede municipal. Como a contratação de professoras com vínculo temporário²⁴ ainda é uma prática em muitos municípios, a opção por instituições com professoras de Educação Infantil com cargo efetivo foi uma maneira de delimitar, para fins desta pesquisa, a participação de docentes com estabilidade no cargo. Este critério justificou-se devido à situação de rotatividade e de instabilidade a que com frequência as professoras com vínculo temporário estão submetidas, aspecto que poderia comprometer a continuidade do processo investigativo.

3. Aceitar participar da pesquisa. Os sujeitos principais da pesquisa são as professoras que atuam nas turmas de creche. Para isso, a aceitação da instituição foi uma condição importante para inserção da pesquisadora no campo e para a realização do estudo. Nesta pesquisa, que investigou um processo de formação em contexto na creche, a aceitação da instituição foi um fator determinante, visto ser o desenvolvimento profissional interligado

²² O nome atribuído à creche, “Mundo da Fantasia”, é fictício, com intuito de preservar o anonimato da instituição investigada.

²³ O cargo de professor efetivo é exercido por docentes aprovados em concurso público, adquirindo dessa forma a estabilidade no emprego público (WEBJUR, 2015).

²⁴ Os professores temporários são contratados por um tempo determinado, para atender situação de excepcional interesse público, mas sem vínculo empregatício estável com o serviço público (WEBJUR, 2015).

ao desenvolvimento institucional um aspecto imprescindível a ser considerado numa perspectiva de formação contexto.

Para realizar a investigação, foi necessária a elaboração de um documento escrito destinado à Secretaria Municipal de Educação (SME), contendo a apresentação da pesquisadora, os objetivos da pesquisa e um pedido de permissão para o acesso às instituições com Educação Infantil.

Com a devida permissão concedida, também foi solicitado à SME informações gerais como número de creches no município, localização e outras mais específicas, como o número de turmas e de professoras nas referidas instituições. Com essas informações, obtivemos um panorama geral que também ajudou na escolha de uma creche de tempo integral para a realização da pesquisa, considerando os critérios já estipulados.

Em seguida, mediante contato por telefone, a aceitação da diretora em conceder a entrada da formadora/pesquisadora na instituição foi o passo seguinte que viabilizou o contato com a equipe de professoras da instituição. Os sujeitos principais da pesquisa foram dez professoras responsáveis por turmas de bebês e de crianças bem pequenas, além da diretora da instituição. A escolha das professoras baseou-se nos seguintes critérios:

1. Ser professora com vínculo empregatício efetivo no magistério público da rede municipal, onde a pesquisa foi realizada. Considerando a relevância da estabilidade na função como um fator que possibilita mais autonomia aos profissionais da educação em seus trabalhos, tanto na forma de se posicionar sobre seu próprio trabalho, como sobre aquele desenvolvido por outros profissionais da instituição.

2. Ter formação inicial em Pedagogia e/ou Especialização em Educação Infantil. De acordo com o que rege o Artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que trata da formação de docentes para o exercício do magistério na educação básica (na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental). Considerando ainda que a formação do professor e a sua atuação devem contemplar os saberes referentes às peculiaridades da sua atividade profissional, a opção pela Especialização em Educação Infantil decorre de este curso contemplar a especificidade do trabalho na primeira etapa da educação.

3. Atuar na Educação Infantil, especificamente em turmas de creche. A preferência por professoras que atuam em turmas de creche justifica-se pela necessidade e importância de serem desenvolvidos mais estudos que enfoquem a formação continuada diante das especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de zero a três anos.

4. Ser a professora com maior carga horária da turma. Neste estudo, apesar de reconhecer a relevância do papel desempenhado por todas as profissionais que atuam diretamente com as crianças na instituição de Educação Infantil, a preferência por professoras que tivessem maior carga horária na turma²⁵ justificou-se pela necessidade de a pesquisa focar na professora que tivesse mais tempo de envolvimento com a turma durante as práticas pedagógicas na creche.

Outro aspecto que justificou esse critério foi a necessidade de as crianças não serem dispensadas das atividades em curso na creche e, portanto, precisarem estar sob a responsabilidade de outras profissionais, no caso, as professoras com menor carga horária que também atuam nas turmas. Contudo, ao iniciarmos os diálogos acerca da pesquisa com a proposta de formação em contexto, duas professoras de menor carga horária nas turmas também manifestaram o interesse em participar do referido processo, alegando o fato de estarem diretamente envolvidas com as crianças e a importância da parceria com as colegas no desenvolvimento das práticas. Portanto, considerando o interesse dessas professoras e a relevância das suas justificativas, essas profissionais passaram a compor o grupo de participantes da pesquisa. Considerando ainda que não houve prejuízo no atendimento educacional às crianças.

5. Aceitar participar da pesquisa. Mesmo com a permissão concedida pela instituição, a aceitação das professoras em participar como sujeitos da pesquisa foi aspecto relevante para que a investigação fosse realizada em seu contexto de trabalho. Assim, diante do desenvolvimento profissional e institucional em que se configura a formação em contexto investigada, a aceitação pela maioria das professoras da instituição foi uma condição indispensável para realização do estudo.

5.2.1 Processos de Aproximação com o Contexto da Pesquisa

Mediante as permissões concedidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela diretora da creche, o passo seguinte foi a realização de uma primeira visita à instituição a ser investigada. Numa conversa previamente marcada com a diretora da creche, tive

²⁵ De acordo com a LEI Nº 11.738 de 16/07/2008, que instituiu o piso salarial nacional do magistério público da educação básica, e conforme disposto em seu Artigo 2º parágrafo 4º, estabeleceu 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades de planejamento e formação (BRASIL, 2008). Com a referida lei, as redes de ensino precisaram reorganizar a carga horária destinada ao trabalho dos professores em sala de aula (professor com maior carga horária e professor com menor carga horária), de modo que todos eles tenham tempo para participação nas ações externas à sala de aula destinadas à formação continuada e ao planejamento das práticas pedagógicas, sem a necessidade de dispensar as crianças das atividades escolares.

oportunidade de apresentar para ela, em linhas gerais, a proposta do trabalho a ser desenvolvido na instituição, explicando os objetivos, as ações previstas, a forma de participação das professoras e da própria diretora, explicitando também os critérios da pesquisa.

Naquele momento, a diretora aproveitou para destacar os desafios organizacionais na instituição, como a ausência de algumas professoras mediante atestados médicos, a dificuldade de articular essas ausências, tendo em vista o número reduzido de estagiárias no trabalho junto às professoras durante o desenvolvimento da rotina, sua pouca disponibilidade de tempo devido ao trabalho voltado para as questões administrativas e pedagógicas da creche e, ainda, o pouco tempo disponível das professoras diante do cronograma de planejamentos semanais na creche e do calendário da rede municipal com os encontros mensais de formação continuada.

Mesmo diante dos desafios mencionados durante a conversa, a diretora demonstrou interesse na proposta apresentada ressaltando que seria uma boa oportunidade para a instituição participar do referido processo. Ela comprometeu-se em viabilizar um momento com as professoras da creche, para que eu pudesse compartilhar com elas o trabalho proposto e, principalmente, sondar sobre o possível aceite dessas professoras.

5.2.2 Primeiros encontros com o grupo de professoras e a diretora na creche

A primeira conversa com as professoras aconteceu no dia 11 de maio de 2018, foi previamente agendada com a direção da creche e contou com a presença de todas as professoras que estavam na instituição naquele dia, além da própria diretora. A reunião com todo o grupo aconteceu logo no início do expediente da tarde na creche (13h), considerando ser o horário mais viável para a presença da maioria do grupo de professoras no referido momento, tendo em vista a dinâmica de funcionamento da instituição. No referido horário, as professoras estavam retornando do intervalo do almoço e a maioria das crianças ainda estava dormindo (momento do sono na creche). Desse modo, era possível contar com a presença das estagiárias que estavam acompanhando o momento do sono das crianças até as professoras retornarem às salas.

Além de ter sido uma oportunidade para conhecer o grupo de professoras da instituição, o referido encontro teve como objetivos: apresentar para as professoras e a diretora o objetivo do trabalho a ser realizado na instituição, com a proposta de uma

experiência de formação em contexto a ser vivenciada por elas na própria creche, e investigar o interesse do grupo em participar da referida proposta de formação.

Durante o diálogo com o grupo, foi possível compartilhar algumas informações acerca de como se daria o desenvolvimento da pesquisa na instituição e sobre o que consistia a formação em contexto. Em seguida, também foi apresentada uma ideia de como seria organizada a referida formação na instituição, explicando a duração aproximada de todo o processo, a carga horária prevista para os momentos de estudos, a frequência dos encontros, a contribuição delas para os procedimentos da pesquisa (entrevistas) que analisaram o processo de formação em contexto e a importância do compromisso a ser assumido por todas no decorrer de todo o percurso.

Num primeiro momento, a apresentação da proposta pareceu incomodar algumas professoras, o que foi possível perceber pelas trocas de olhares entre elas, parecendo indicar uma postura de pouco interesse, ou mesmo de receio em participar do referido processo, o que ficou evidente quando uma das professoras perguntou se era obrigatória a participação de todas. Já outras professoras e a diretora se mostraram interessadas na proposta, e uma delas ressaltou: “É importante ter uma formação aqui na creche” e aproveitou para explicar que elas já tinham participado de uma experiência parecida anos atrás na creche e que considerava positivo vivenciar novamente uma formação em seu ambiente de trabalho.

A curiosidade advinda dos sujeitos a ser investigados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 118-119), geralmente são expressadas em indagações como: “o que vai ser feito exatamente?”, “irá causar perturbação?”, “o que vai fazer com os resultados?”, “porque nós?”, “quais são os benefícios do estudo?”. Os referidos autores explicam que isso é algo bem comum de acontecer durante os primeiros acessos do pesquisador ao campo de investigação, principalmente durante processo de autorização e chegada ao *locus* de pesquisa. Nesse sentido, algumas professoras da creche investigada também se mostraram curiosas e indagaram: “como seria isso hoje na creche?”, “porque esta creche foi escolhida?”, “em que tempo e lugar essa formação será realizada aqui na creche?”, “será com todas as professoras?”, “nós teremos acesso a alguma certificação?”, manifestando ainda um interesse em entender melhor o processo.

Com o intuito de acalmar os ânimos e responder as indagações do grupo, o diálogo continuou com a resposta às dúvidas levantadas pelas professoras, enfatizando as vantagens de uma formação em contexto, principalmente no trabalho envolvendo as crianças de zero a três anos no contexto de creche. Outro ponto enfatizado na conversa foi a importância da participação e do compromisso de todas ao logo do processo. Foi explicado

que os encontros de formação aconteceriam na própria instituição, considerando a disponibilidade de dias e horários do grupo, com a possibilidade de serem realizados também em outros dias e locais a serem combinados previamente com as participantes.

Em relação à certificação das participantes, ficou acertado com a SME que o registro da carga horária referente à participação das professoras na formação em contexto, seriam somadas às horas da formação continuada da rede municipal, ao final do processo. Também ficou esclarecido quanto à importância de mantermos contato de maneira contínua, o que implicaria na presença da pesquisadora na instituição em momentos diversificados, na observação do trabalho delas junto às crianças no referido contexto, em diálogos sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano da creche, bem como na minha aceitação como formadora em contexto/pesquisadora por parte do grupo.

Ainda ficou informado que mediante o aceite em participar da referida proposta de formação e pesquisa, a diretora e as professoras receberiam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no APÊNDICE A, a ser assinado pelas participantes e pela pesquisadora, assegurando os princípios éticos da pesquisa “de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo” e “garantindo seu anonimato”, durante e após a investigação (DESLANDES, 2007, p. 55).

Tendo recebido os devidos esclarecimentos, o grupo solicitou um tempo para conversar entre si e tomar a decisão quanto ao aceite ou não para participar da proposta de formação com a pesquisa na creche, o que seria comunicado em outro momento, o que aconteceu somente no segundo semestre de 2018.

Com o intuito de obter uma resposta da instituição e a possibilidade de retomarmos os diálogos sobre o trabalho a ser realizado na creche, no dia 21 de setembro de 2018, foi realizada uma segunda reunião com o grupo de professoras e diretora da creche. Em geral, elas explicaram que após alguns diálogos internos sobre a referida proposta, decidiram aceitar fazer parte do processo formativo com a pesquisa na creche. Contudo, não houve unanimidade neste aceite, visto que algumas professoras preferiram não participar da proposta, alegando falta de tempo, ao passo que outras alegaram objeções como: “não gosto de fazer parte desse tipo de trabalho na minha sala”; “não gosto de ser observada”, expressando assim uma possível insegurança em participar de algo que ainda era desconhecido para elas.

Diante do aceite inicial de oito professoras e da diretora, após alguns dias, outras duas professoras também decidiram participar do processo. Elas explicaram que se sentiram motivadas por suas parceiras de sala que já tinham aceitado participar da proposta, visto que

consideraram a relevância de estarem juntas na referida experiência como duplas responsáveis pelas respectivas turmas. Com isso, um total de dez professoras, mais a diretora, aceitaram participar do processo, totalizando onze participantes.

A aceitação dessas professoras em participar como sujeitos da pesquisa constituiu um aspecto relevante na realização deste trabalho, já que elas tiveram o livre-arbítrio nesta decisão, mesmo com a permissão já concedida anteriormente pela secretaria de educação da referida rede municipal e pela diretora da instituição.

No dia 3 de outubro de 2018, um novo encontro com o grupo de participantes teve como objetivos: dialogar mais especificamente sobre a proposta de formação a ser vivenciada na creche, esclarecer as possíveis dúvidas do grupo e sondar a disponibilidade de dias e horários para a elaboração de um cronograma de ações para os próximos meses de outubro a dezembro de 2018, tempo previsto para iniciarmos a realização do diagnóstico do contexto.

Naquele momento, o grupo recebeu uma pauta escrita contendo informações gerais de algumas ações a serem desenvolvidas durante o processo envolvendo o diagnóstico do contexto, explicações sobre a pesquisa e uma previsão da carga horária para a realização da formação em contexto. Desse modo, algumas informações e esclarecimentos foram compartilhados:

- o compromisso e parceria assumidos por todas as participantes – professoras, diretora e formadora – na colaboração e cooperação diante das tomadas de decisões referentes às mudanças no referido contexto;
- o desenvolvimento da formação a partir do levantamento das próprias práticas, no sentido de perceber que necessidades formativas precisavam ser melhoradas no contexto;
- o envolvimento e a participação de todas na organização do próprio processo de formação, composto por momentos de estudos, de observação e de reflexão sobre as práticas, com a mediação da formadora no contexto (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002);
- a realização dos encontros de formação na própria instituição, dentro da carga horária das professoras (exceto na semana em que acontece a formação da rede municipal), ou em outros dias e locais que poderiam ser combinados previamente com as participantes;
- a elaboração de cronogramas para a realização dos encontros, considerando as disponibilidades de dias e horários das participantes;

- o sigilo e discrição durante todo o processo (por todos da instituição), considerando o respeito ao aspecto ético da pesquisa, no sentido de preservar a identidade dos participantes e da própria instituição.

Considerando o tempo de aproximadamente duas horas, previamente combinado para esse momento, a reunião foi finalizada com a expectativa de marcarmos uma nova data para o próximo encontro e, assim, darmos continuidade ao processo, assim como explicar melhor os procedimentos da formação e da pesquisa envolvendo a etapa de levantamento das necessidades formativas (diagnóstico do contexto) e o papel do grupo no referido processo.

Desse modo, o contato direto com a instituição e as professoras, iniciado em maio de 2018, tornou-se mais efetivo a partir de setembro do mesmo ano, o que perdurou até dezembro de 2019, com algumas pausas nos meses de recesso e de férias escolares (janeiro e julho de 2019), respectivamente. No decurso desse tempo, foram realizados vários encontros na instituição para o desenvolvimento das ações que foram planejadas e realizadas com o intuito de cumprir os objetivos da pesquisa.

O acesso e a escolha do campo de estudo é um processo bem delicado e desafiador, o que requer do pesquisador ser “persistente”, “flexível” e “criativo” durante esse processo de abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 121). Para tanto, estar atenta aos comportamentos, às falas, às indagações e às respostas dos sujeitos, além de estar disponível para a escuta, o diálogo, o esclarecimento e para as negociações foram meios que contribuíram para um entendimento entre a pesquisadora e o contexto da pesquisa.

Ainda no que se refere à escolha do campo de estudo, Leitão (2011, p. 66) comenta que, devido aos “critérios estabelecidos” para realizar a investigação, “tem-se a sensação de que a pesquisadora é quem faz a escolha, mas na realidade é escolhida. Sem essa escolha por si e por seu trabalho, a pesquisa não acontece”. Portanto, é possível afirmar que ter a concordância das professoras e da diretora foi um passo bem importante para que pudéssemos iniciar uma relação de confiança e de abertura no contexto.

5.3 Traços gerais do processo da Formação em Contexto na Creche

O processo envolvendo a formação em contexto na instituição iniciou-se no mês de novembro de 2018 e finalizou-se no final de novembro de 2019, sendo vivenciado em quatro etapas: **avaliação/diagnóstico do contexto, planejamento, intervenção, avaliação do contexto**, conforme explicitadas a seguir.

Inicialmente, com o intuito de realizar o processo de **avaliação/diagnóstico** da creche, no mês de novembro de 2018 aconteceram os encontros com a equipe de professoras para estudo e discussão da Escala ITERS-R, a ser usada para avaliar o contexto da creche. O uso deste tipo de escala pode ser um recurso potente para ensejar a reflexão acerca dos aspectos que compõem a qualidade dos ambientes educativos oferecidos em creches, sendo também um referencial para se pensar a formação de professores.

O uso da *Escala ITERS-R* foi uma estratégia utilizada em parceria com as professoras no início da pesquisa e possibilitou avaliar a qualidade dos serviços educacionais e das práticas docentes nas turmas da creche, considerando as seguintes subescalas: I. Espaço e Mobiliário; II. Rotinas de cuidado pessoal; III. Falar e Compreender; IV. Atividades; V. Interações; VI. Estrutura do Programa; VII. Pais e Equipe. Nos indicadores para a pontuação da referida escala os escores estão organizados considerando as especificações a seguir: (1) Inadequada; (3) Mínimo; (5) Bom; (7) Excelente, que são atribuídos aos itens descritos (ANEXO A) que compõem cada subescala e possibilitam uma avaliação do ambiente coletivo para as crianças (HARMS et al., 2003).

Os encontros para os estudos da escala aconteceram na própria instituição. Cada participante recebeu uma pasta contendo os seguintes materiais: as pautas dos encontros, orientações gerais sobre a escala, uma cópia da Escala ITERS-R, lápis com borracha, caneta e papéis em branco para anotações. Durante o estudo foi realizada a leitura coletiva da própria escala, com foco nas instruções e demais explicações contidas no referido instrumento. As participantes também assistiram ao DVD instrucional, o que possibilitou vivenciar de maneira mais concreta o uso da escala pontuando os itens de acordo com as experiências apresentadas no vídeo.

Devido às diferentes disponibilidades de tempo das professoras e da diretora, naquele momento foi conveniente dividir as participantes em dois grupos. Tal medida foi importante para que todas elas pudessem ter acesso às discussões e informações acerca do material considerando as especificidades dos seus horários na creche. Desse modo, cada grupo participou de dois encontros com duração de duas horas, totalizando quatro horas de estudos para que as participantes pudessem conhecer o funcionamento da Escala ITERS-R e a aplicação desse instrumento.

As observações nas salas com uso da escala da ITERS-R aconteceram entre os dias 4 de dezembro de 2018 e 8 de janeiro de 2019, realizadas nas cinco turmas em que atuavam as professoras participantes da pesquisa. Para tanto, foi elaborado um cronograma de acordo com as disponibilidades das professoras para a observação nas turmas com aplicação

da escala (professoras/observadoras e professoras/observadas) considerando seus respectivos dias de planejamento (dias em que algumas participantes não estavam com as crianças), o que possibilitou garantir que as crianças ficassem na companhia de outras professoras designadas para aquele dia da semana na turma, além dos dias em que as participantes estavam atuando nas suas respectivas turmas para serem observadas.

No decorrer desse processo, algumas situações envolvendo as ausências das professoras/observadoras ou mesmo das professoras/observadas foram desafios a serem contornados por meio da constante reorganização do cronograma. Contudo, mesmo com os imprevistos (ausências das professoras), e dos feriados já previstos, todas as observações foram concluídas antes de findar o semestre. Uma vez que o calendário²⁶ letivo de 2018 encerrou as atividades com as crianças na instituição somente no dia 9 de janeiro de 2019, foi possível realizar ajustes ao longo do processo.

Após o levantamento e a organização das informações advindas da aplicação da Escala ITERS-R, o grupo de professoras foi convidado a discutir os problemas prioritários a serem resolvidos na creche, problemas apresentados no diagnóstico do contexto, o que foi importante para a escolha do tema disparador da formação em contexto (organização dos ambientes das salas), informações que estão explicitadas de forma mais detalhada no Capítulo VI desta tese.

A etapa seguinte, composta pelo **planejamento** das ações de intervenção no contexto, ocorreu entre os meses de março e abril de 2019. Durante esse período, aconteceram pesquisas e discussões entre as participantes e a formadora/pesquisadora, importantes para a elaboração de um plano de estudos proposto de forma colaborativa, considerando como ponto de partida o tema escolhido como foco da formação em contexto.

A metodologia proposta para desenvolvimento do processo de formação em contexto envolveu um conjunto de estratégias que possibilitou às participantes a reflexão acerca das próprias práticas. Para tanto, o planejamento propôs estudos a ser realizados a partir de leituras, vídeos e discussões de referencial para aprofundamento dos conhecimentos teóricos; situações advindas das práticas das próprias professoras para reflexão, a partir de registros fotográficos e escritos advindos de observações nas salas; e, também, a proposta de visita a uma instituição de Educação Infantil que oportunizasse conhecer as práticas de outras professoras (em um outro contexto, diferente do que já era conhecido pelas participantes).

²⁶ Conforme explicado pelas professoras, devido à situação de greve dos professores ocorrida no início de 2018, o calendário passou por ajustes e o ano letivo foi concluído somente em janeiro de 2019.

No que se refere ao cronograma de encontros da formação em contexto, devido à falta de disponibilidade das professoras para a participação nas reuniões após o horário do expediente na creche, além da impossibilidade de se ausentarem da sala no momento do atendimento às crianças, a estrutura dos encontros de formação foi organizada de acordo com os dias de planejamento das professoras na creche. Para tanto, foi necessária a divisão das participantes (dez professoras e a diretora) em três pequenos Grupos (I, II e III), estruturados de acordo com suas respectivas disponibilidades de dias (terça-feira; quarta-feira; quinta-feira) e horários de planejamento semanal na creche.

Outro fator que influenciou na organização supracitada foi a mudança de gestão da creche, visto que a nova diretora não assegurou condições para que as professoras tivessem algum apoio que possibilitasse um outro tipo de estruturação da referida formação, tendo em vista que, conforme explicado por ela, não havia funcionários disponíveis para substituírem todas as professoras que se ausentassem das salas ao mesmo tempo nos dias de formação.

Ainda em relação ao tempo destinado aos encontros da formação em contexto, apesar da importância de acontecerem numa periodicidade semanal, as professoras e a diretora propuseram uma organização quinzenal, com duração de quatro horas. Elas alegaram que diante das demandas relativas a elaboração do planejamento das práticas (semanal) e o calendário dos encontros mensais da formação continuada da rede municipal (sendo obrigatória a participação delas), não seria possível a realização de encontros semanais para a proposta da formação em contexto. Desse modo, os encontros da formação em contexto aconteceram quinzenalmente com cada grupo de participantes, de acordo com seu respectivo dia de planejamento: Grupo I (terças-feiras), Grupo II (quartas-feiras) e Grupo III (quintas-feiras) respectivamente.

A etapa de **intervenção**, iniciada no mês de maio, consistiu no processo de formação em contexto propriamente dito, considerando o tema escolhido (a partir do diagnóstico) e o planejamento elaborado coletivamente. O processo formativo ocorreu com base numa fundamentação teórica e em metodologias que visavam contribuir para os estudos, os aprofundamentos e as reflexões diante das necessidades formativas identificadas no contexto, com vistas à melhoria das práticas das professoras. Em geral, a formação em contexto teve um total de 40 horas que aconteceram por meio de encontros quinzenais realizados entre os meses de maio e novembro de 2019, com uma média de dois encontros mensais com cada grupo de participantes, com exceção do mês de julho, devido às férias coletivas das professoras e das crianças.

Na última semana de novembro de 2019, aconteceu a etapa de **avaliação do contexto**, que recorreu a novas observações nas salas com o uso da Escala ITERS-R, como uma estratégia para identificação das possíveis contribuições do processo de formação em contexto vivenciado até aquele momento na creche. Tais observações com uso da ITERS-R foram realizadas pela formadora/pesquisadora com a colaboração de uma professora que manifestou interesse e disponibilidade em participar desse processo. Após esse novo levantamento, os resultados da avaliação do contexto foram apresentados às participantes, que expressaram suas percepções e expectativas, conforme será explicitado no Capítulo VI desta Tese.

5.4 Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

No decorrer do processo investigativo, o uso das técnicas e instrumentos de pesquisa foram fundamentais para a construção das informações no campo de pesquisa. Desse modo, a observação participante e a entrevista foram os principais instrumentos utilizados nesse estudo, recorrendo-se à consulta a documentos da instituição pesquisada como estratégia complementar para atingir os objetivos da investigação, conforme estão descritos nas seções a seguir.

5.4.1 Observação participante

A observação participante foi a estratégia usada desde o início da pesquisa (quando a formação em contexto iniciou, com ênfase na avaliação da qualidade dos serviços educacionais e das práticas docentes), buscando identificar, em parceria com as professoras, quais as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho que realizam na creche. Para Máximo-Esteves (2008, p. 87), “a observação permite o conhecimento direto dos fenômenos tal como eles acontecem num determinado contexto”²⁷, o que “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”, além de propiciar uma aproximação com os sujeitos.

Na primeira fase desta pesquisa, a observação recorreu ao uso da Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas — ITERS-R, uma versão traduzida

²⁷ De acordo com o autor (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 87) o contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele convivem.

e adaptada pela Fundação Carlos Chagas para ser usada no Brasil, advinda da Infant Toddler Environment Rating Scale — Revised Edition/ITERS-REVISED (HARMS et al., 2003).

Com o intuito de avaliar a qualidade da Educação Infantil no Brasil, a Fundação Carlos Chagas de São Paulo foi a instituição responsável por uma pesquisa em larga escala realizada em 150 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras (Belém, Fortaleza, Teresina, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis) no ano de 2009, coordenada por Maria Malta Campos. Especificamente a Escala ITERS-R foi usada para observar os ambientes de creche nas instituições investigadas (CAMPOS et al., 2011, p. 20).

Conforme apresentado na seção anterior, a Escala ITERS-R é composta por um roteiro para observação dos seguintes aspectos organizados em sete subescalas (ANEXO A): I. Espaço e Mobiliário; II. Rotinas de cuidado pessoal; III. Falar e Compreender; IV. Atividades; V. Interações; VI. Estrutura do Programa; VII. Pais e Equipe. Essas subescalas são compostas por trinta e nove itens (listados no ANEXO A) que são avaliados com os seguintes escores de qualidade: (1) Inadequada; (3) Mínimo; (5) Bom; (7) Excelente (HARMS et al., 2003).

O uso deste tipo de escala pode ser um recurso potente para ensejar discussões acerca dos aspectos que compõem a qualidade dos ambientes educativos oferecidos em creches, podendo também ser um referencial para se pensar a formação de professores. Nessa pesquisa, a Escala ITERS-R foi um instrumento importante para identificar, em parceria com as professoras, quais as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho que realizam na creche, sendo a referida escala aplicada em cinco turmas na instituição investigada.

Além disso, no decorrer da observação das práticas pedagógicas na creche, também foi utilizado um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B) elaborado em consonância com dimensões propostas nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), que possibilitou subsidiar as observações do cotidiano da instituição, com foco na organização dos espaços, nas interações entre as professoras e as crianças, nas reuniões de planejamento das professoras e nos encontros coletivos com as famílias.

Nessa investigação, as observações participantes aconteceram em diferentes situações, considerando os objetivos específicos desta pesquisa já mencionados, sendo registradas em notas de campo, em gravações de áudios e fotografias, como forma de catalogar os dados referentes ao ambiente pesquisado, assim como os sentimentos que emergiram no contexto, o que também contribuiu para a complementação das informações

advindas do uso da Escala ITERS-R, como forma de subsidiar ainda mais a análise das informações.

As estratégias referidas possibilitaram à pesquisadora conceder atenção a outros aspectos presentes na ação educativa, visto que, “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 31).

Outras observações também aconteceram em momentos que não estavam diretamente planejados na pesquisa, mas que fizeram parte da convivência na instituição, nos momentos de intervalo para café, no horário de almoço, nas comemorações e culminâncias dos projetos da instituição, nas conversas informais com os profissionais que trabalham na instituição, dentre outros momentos que foram relevantes para a imersão da pesquisadora no contexto da pesquisa. Contudo, serão descritas a seguir como ocorreram as observações que envolveram diretamente os objetivos propostos nesta investigação.

5.4.1.1 Observações participantes nas salas de atividades da creche

As observações participantes nas salas de atividades da creche aconteceram mais diretamente em três momentos diferentes durante o processo investigativo.

Na primeira fase da pesquisa, as observações contribuíram para identificar, sempre em parceria com as professoras, quais as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho que realizam na creche. Nesse sentido, as observações foram realizadas pela pesquisadora com a colaboração das professoras participantes da pesquisa, com a aplicação da Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas — ITERS-R, em cinco salas da creche envolvidas nesta investigação.

O período dessas observações ocorreu de dezembro de 2018 a janeiro de 2019, com um tempo de aproximadamente quatro horas para observar cada turma (conforme recomendado nas instruções para uso da Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas). Com essas observações, foi possível chegar a um diagnóstico do contexto da creche (processo inicial da formação em contexto).

No decorrer da investigação, outras observações participantes foram realizadas nas salas, apenas pela pesquisadora. Durante o mês de outubro 2019, com o intuito de observar as práticas das professoras (quando o projeto de intervenção da formação em contexto estava em curso), ocorreram algumas observações nas salas, cada uma com duração

aproximada de duas horas, considerando alguns aspectos do roteiro semiestruturado (APÊNDICE B).

Na última fase da pesquisa, novamente recorreu-se às observações participantes com aplicação da Escala ITERS-R, cada uma com duração de quatro horas, realizada na última semana de novembro de 2019 pela pesquisadora (com ênfase na avaliação da qualidade dos serviços educacionais e das práticas docentes após o período de seis meses de intervenção com a formação em contexto). As referidas observações foram realizadas pela pesquisadora (nas cinco turmas), com a colaboração de uma participante da pesquisa, que manifestou seu interesse e disponibilidade em observar novamente as práticas juntamente com a pesquisadora (do mesmo modo que havia participado no início do processo).

Durante os momentos de observação participante, as anotações no diário de campo e o registro de imagens foram de grande relevância para registrar as práticas pedagógicas relativas aos bebês e às crianças bem pequenas na creche.

5.4.1.2 Observações participantes dos encontros da formação em contexto na creche

No decurso dos encontros da formação em contexto com as professoras, a estratégia de observação participante possibilitou apreender as percepções das professoras da creche acerca do processo de formação em contexto desenvolvido com essas profissionais.

Considerando que os encontros relativos aos processos de avaliação/diagnóstico e planejamento para intervenção no contexto (ocorridos entre novembro de 2018 e abril de 2019) também fizeram parte do percurso formativo, esses momentos foram foco das observações, pois envolveram as participantes nos estudos e discussões acerca das necessidades identificadas, como também nas ações planejadas para a melhoria das práticas na creche.

Os encontros formativos propriamente ditos (período de intervenção com a formação em contexto), aconteceram entre os meses de maio e novembro de 2019, chegando a abranger dez encontros ocorridos com cada grupo de participantes (Grupo I, Grupo II e Grupo III), totalizando trinta observações.

Durante todo esse processo, as gravações em áudio e as anotações no diário de campo foram de grande relevância para registrar as percepções e captar as reações das professoras acerca do trabalho que estava sendo desenvolvido com a formação em contexto.

5.4.2 Entrevista

A entrevista consistiu num dos principais procedimentos utilizados nesta pesquisa, essencial para a apreensão do fenômeno investigado com maior profundidade. Reconhecida como uma das estratégias recorrentes na investigação educacional, a entrevista é um “ato de conversação intencional e orientado” (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 92) que implica uma relação pessoal entre os participantes, sendo instrumento relevante para se conhecer o ponto de vista do outro. Considerando essa característica, a opção pelo uso da entrevista concorreu para a apreensão das percepções das professoras em relação ao processo de formação em contexto que estava sendo vivenciado por elas.

Na perspectiva de estabelecer um diálogo intencional com as participantes da pesquisa, a entrevista foi uma experiência relevante para que elas pudessem falar de suas impressões sobre o objeto de estudo investigado, o que ajudou no acesso a informações relacionadas às indagações que deram origem a esta investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Considerando que “o pesquisador pode levar o entrevistado a uma penetração maior em sua própria experiência, explorando áreas importantes, mas não previstas no roteiro de perguntas” (LAKATOS, 2010, p. 182), por meio da entrevista, foram igualmente tratados aspectos que não estavam previstos, mas que a pesquisa de campo revelou necessário abordar. Nesse sentido, o contato com as professoras desde o início da imersão no contexto, com algumas reuniões e diálogos explicativos sobre o processo a ser vivenciado na creche, foi fundamental para uma maior aproximação e para a construção de uma relação de confiança e de familiaridade com as participantes da pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (2015, p. 40), “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista é um instrumento de pesquisa que “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 40). No caso desta pesquisa, o uso da entrevista aconteceu em dois momentos, sendo a primeira de forma individual, no início do processo investigativo, e a segunda, de forma coletiva (realizada com as integrantes dos Grupos I, II e III), ao final da pesquisa.

5.4.2.1 *Entrevista Individual*

A *entrevista individual*, em conjunto com as outras técnicas utilizadas nesta investigação, possibilitou o acesso a informações sobre os diferentes contextos e percursos de formação profissional das participantes da pesquisa, aspectos que contribuíram para complementar as informações apreendidas a partir do uso da Escala ITERS-R, sendo possível identificar algumas das principais necessidades formativas das professoras em relação ao trabalho que realizam na creche.

Para Lüdke e André (2015), a entrevista do tipo semiestruturada é mais adequada para a pesquisa em educação, visto ser um instrumento mais flexível, que facilita a abordagem aos informantes, que, em geral, são professores, diretores, orientadores, alunos e pais. As autoras destacam ainda que, mesmo diante da flexibilidade deste tipo de entrevista, alguns cuidados são requeridos com o entrevistado, quais sejam: respeito às suas opiniões e impressões, cumprimento aos acordos firmados, bem como garantia do sigilo e anonimato.

Bogdan e Biklen (1994) assinalam que a entrevista semiestruturada permite aos sujeitos uma maior liberdade na expressão de seus pensamentos, sentimentos e posicionamentos acerca do fenômeno investigado. Tais aspectos foram considerados durante a realização da entrevista individual com as dez professoras da creche, que foi orientada por um roteiro semiestruturado (APÊNDICE C), com perguntas que possibilitaram uma conversa intencional entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa.

As entrevistas individuais realizadas com as professoras foram combinadas previamente com cada uma, de acordo com a disponibilidade de tempo, de modo que não atrapalhasse suas demandas de trabalho na instituição investigada. Para tanto, as referidas entrevistas aconteceram em dias e horários de planejamento das professoras, por ser momento em que não estavam com as crianças.

Quanto ao local para a realização das entrevistas individuais, esta foi uma dificuldade enfrentada no início, por não termos acesso a um espaço reservado e livre de interferências que proporcionasse algum conforto mínimo para a realização da entrevista. Conforme alertam Almeida e Szymanski (2018, p. 92), nas situações de entrevista envolvendo a pesquisa em educação, o “contexto do entrevistado” precisa ser considerado. Para tanto, o entrevistador deve preocupar-se com o “ambiente físico e social da entrevista”, no sentido de garantir certa privacidade para que o entrevistado se sinta à vontade para expressar suas informações pessoais.

Diante do desafio de encontrar um ambiente para entrevista individual na creche investigada, a pedido das entrevistadas e da entrevistadora, a diretora da creche autorizou o uso de uma sala intitulada “bebeteca” para a realização das entrevistas, com a condição de não atrapalharmos o acesso das crianças ao local nos dias e horários estabelecidos no cronograma da instituição. Desse modo, foi possível adequar o cronograma das entrevistas sem atrapalhar o acesso das crianças ao referido local. Essa decisão foi positiva para a entrevista, pois evitou interrupções e as docentes pareceram mais à vontade para expressar seus pontos de vista durante os diálogos.

Antes de iniciar cada entrevista, as participantes foram informadas sobre os tipos de questões abordadas no roteiro, que visavam conhecer um pouco sobre o percurso profissional delas. Com o objetivo de tranquilizá-las, informei também que elas só responderiam o que se sentissem à vontade para fazê-lo. Conforme Gaskell (2002), a entrevista individual pode alcançar certa profundidade devido às memórias e aos pontos de vista partilhados pelo entrevistado:

O entrevistado possui o papel central no palco. No decurso de tal entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos. (GASKELL, 2002, p. 75).

No decorrer de cada entrevista, foi possível perceber momentos de emoção nas narrativas das entrevistadas, que ao revisitarem suas memórias, expressaram seus sentimentos, relataram situações referentes aos próprios percursos formativos, mencionaram as pessoas marcantes em seus respectivos processos, destacaram a relevância das experiências vividas com as crianças e ressaltaram uma identificação com a docência na educação infantil. Em alguns momentos, a entrevistadora foi surpreendida pela comoção de algumas entrevistadas, que se sentiram à vontade para expressar os sentimentos naquela oportunidade, sentimentos que foram devidamente respeitados, “acolhidos e valorizados” pela pesquisadora (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2018, p. 93).

A diretora da instituição também participou de uma entrevista individual, orientada por um roteiro semiestruturado (APÊNDICE E), elaborado com perguntas que buscaram apreender suas percepções sobre o trabalho que realiza na instituição de Educação Infantil, as suas impressões acerca das práticas pedagógicas na creche, bem como suas experiências com a formação continuada, procedimento que possibilitou o acesso aos aspectos complementares às informações pertinentes a esta pesquisa.

Cabe ressaltar que a entrevista com a diretora foi agendada com bastante dificuldade devido à sua falta de disponibilidade nos dias combinados, o que repercutiu em alguns adiamentos e desencontros. Após várias tentativas, a entrevista foi realizada, porém em meio a desafios como local da entrevista (sala da diretoria com presença de funcionários da instituição) e várias interrupções durante o diálogo, o que muitas vezes atrapalhou o seguimento das ideias pela entrevistada e a boa condução da entrevista. Mesmo ciente desses desafios e da importância dos cuidados com o “caráter ético da pesquisa com seres humanos”, a entrevista aconteceu, pois houve uma aceitação da entrevistada em participar do momento com agendamento prévio, além da liberdade (dela) em escolher onde gostaria de ser entrevistada (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2018, p. 94).

Em todas as entrevistas, o uso da gravação em áudio (por meio de aplicativo instalado no aparelho celular) também foi algo acertado com cada uma das entrevistadas (professoras e diretora), que aceitaram prontamente o uso desse recurso, aspecto que possibilitou captar na íntegra as suas falas, dando mais credibilidade aos registros da pesquisa, o que também foi complementado por anotações no diário de campo.

A duração média das entrevistas foi de sessenta minutos, sendo que a entrevista mais rápida durou cinquenta minutos e a mais demorada aconteceu em uma hora e trinta minutos, com variações que ocorreram devido à própria dinâmica de cada participante no decorrer da entrevista.

5.4.2.2 *Entrevista coletiva*

A *entrevista coletiva*, por sua vez, viabilizou o acesso às informações relativas aos seguintes objetivos de pesquisa: apreender as percepções das professoras de creche acerca do processo de formação em contexto desenvolvido na instituição com essas profissionais e compreender a perspectiva das professoras sobre as possíveis contribuições do processo de formação em contexto para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos no cotidiano da creche. Na entrevista coletiva, todas as participantes foram convidadas a expressar as suas percepções acerca da experiência de formação em contexto vivenciada na creche, bem como a destacar as possíveis contribuições do referido processo formativo para a transformação de suas práticas pedagógicas, no cotidiano do trabalho que realizam com as crianças na instituição, o que possibilitou “transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos” (BOGDA; BIKLEN, 1994, p. 138).

A entrevista coletiva foi realizada por grupo de professoras (Grupos I, II e III), considerando os mesmos agrupamentos que vivenciaram a formação em contexto. Um cronograma com dias e horários foi previamente elaborado, considerando a disponibilidade de cada grupo em seus respectivos dias de planejamento na instituição.

Antes de iniciar os diálogos, as participantes receberam algumas orientações para que pudessem se sentir à vontade para a entrevista coletiva, coordenada pela pesquisadora por meio de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE D), com o intuito de abordar os processos vivenciados durante a experiência com a formação em contexto na creche. Na primeira parte do roteiro, as participantes expressaram suas percepções considerando as experiências vividas durante a formação em contexto na creche no ano de 2019. Já na segunda parte do roteiro, as professoras relataram as contribuições do referido processo formativo no desenvolvimento de suas práticas.

Na entrevista em grupo, de acordo com Gaskell (2002, p, 76), “a interação do grupo pode gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas”. O autor destaca algumas características que considera centrais neste tipo de entrevista:

1. Uma sinergia emerge da interação social. Em outras palavras, o grupo é mais do que a soma de suas partes;
2. É possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião;
3. Em um grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois. (GASKELL, 2002, p. 76)

Os aspectos supracitados aproximam-se das situações percebidas no decorrer das entrevistas com as integrantes dos Grupos I, II e III, considerando que durante os diálogos geralmente as participantes foram complementando os relatos umas das outras, abordaram situações em comum vividas na formação em contexto, mostraram-se à vontade para expressar seus pontos de vista em relação à formação vivenciada, para destacar as transformações percebidas por elas e para apresentar suas expectativas e sugestões em relação ao processo. Nesse sentido, o uso da entrevista coletiva foi importante para que as professoras se sentissem à vontade e “encorajadas” para “refletir sobre um tópico” (o processo da formação em contexto), podendo ainda “estimular” umas às outras a expressar suas percepções e sentimentos em relação ao processo vivido por elas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

Bogdan e Biklen (1994, p. 138) também alertam que as entrevistas realizadas em grupo geralmente apresentam problemas como “o seu início e o controle das pessoas que insistem em dominar a sessão”. No caso das entrevistas coletivas com as participantes desta

pesquisa, foi possível perceber como desafios o fato de que algumas participantes se expressavam mais vezes, “dominando” os diálogos em certos momentos, enquanto outras se manifestavam menos, alegando já se sentirem contempladas pelas falas das colegas que lhes antecederam. Tais desafios exigiram da pesquisadora uma observação atenta aos comportamentos das entrevistadas e uma mediação cuidadosa, de maneira que oportunizasse ao máximo a participação de todos os sujeitos envolvidos no diálogo proposto.

No dia da entrevista com o Grupo I, as participantes preferiram permanecer no mesmo local onde aconteceram os encontros de formação em contexto durante o ano. Considerando que haviam outras pessoas dividindo o mesmo espaço e que estavam envolvidas em atividades diferentes, o grupo a ser entrevistado não aceitou o convite da pesquisadora para o deslocamento a outro espaço da instituição, tendo uma das professoras argumentado: “vamos ficar aqui mesmo, pois com todos os desafios foi o lugar onde estivemos durante os encontros da formação em contexto”.

Desse modo, a entrevista coletiva com o Grupo I ocorreu mesmo com as interferências e barulhos recorrentes do local. Entretanto, o desconforto gerado pelo ambiente pode ter interferido na coordenação do diálogo pela pesquisadora, bem como nas respostas das participantes. Com isso, foi possível perceber que lidar com variadas situações em uma pesquisa, assim como com os diferentes modos de ser dos sujeitos é um desafio que exige do pesquisador “sensibilidade e habilidade” para contornar os imprevistos e desenvolver a investigação da melhor forma, sem perder os elementos relevantes do contexto investigado (LAKATOS, 2010, p. 182).

Já nos dias com o Grupo II e Grupo III, considerando a relevância de um momento como a entrevista coletiva e diante das interferências recorrentes do local (o mesmo onde aconteceram os encontros de formação durante o ano), as integrantes concordaram com o deslocamento para outro ambiente da creche em seus respectivos dias de entrevista, de forma que proporcionasse tranquilidade e privacidade a todas. Com a referida solicitação devidamente autorizada pela diretora da instituição, as entrevistas com cada grupo ocorreram de forma tranquila e sem interrupções. Isso repercutiu de forma positiva na relação entre pesquisadora e grupo, gerando um clima de familiaridade e de conforto durante os respectivos diálogos. Vale destacar que, mesmo tendo sido convidada e informada sobre o cronograma, a diretora da instituição não participou da entrevista coletiva.

As entrevistas tiveram diferentes durações para cada grupo: duas horas para o Grupo I, uma hora e trinta minutos para o grupo II e duas horas e cinquenta minutos para o Grupo III. Em geral, essas variações foram decorrentes do número de participantes de cada

grupo, bem como da própria dinâmica de cada participante no decorrer da entrevista. Bogdan e Biklen (1994, p. 134), destacam que a entrevista possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, para o registro das entrevistas foi utilizada a gravação de áudio (com autorização das participantes), recurso que possibilitou captar na íntegra as falas e ideias das professoras, que foram complementadas pelos registros no diário de campo.

Além das entrevistas formais, os diálogos estabelecidos com as participantes ao longo de todo o processo certamente contribuíram para a apreensão de suas perspectivas acerca do processo de formação em contexto vivido e suas contribuições no desenvolvimento de suas práticas no cotidiano da creche.

5.4.3 Consulta à Proposta Pedagógica da Instituição

Nesta tese, a consulta à Proposta Pedagógica da creche investigada contribuiu de forma complementar na compreensão das informações obtidas por meio das outras técnicas de investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Durante o contato com a instituição, foi solicitada à diretora uma cópia da Proposta Pedagógica, que foi gentilmente disponibilizada, o que possibilitou o acesso às informações acerca da organização geral da instituição, bem como às concepções de criança e de Educação Infantil presentes no documento.

Para a leitura da referida Proposta Pedagógica, foram observados aspectos contidos no roteiro (APÊNDICE F), elaborado com base em indicadores que compõem a dimensão Planejamento Institucional dispostos no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Desse modo, algumas informações consultadas no referido documento estão apresentadas na seção intitulada “*A Proposta Pedagógica da Creche*”, abordada no capítulo seguinte desta tese.

5.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi iniciada ainda durante a pesquisa de campo, com a sistematização das informações geradas por meio das observações participantes e das entrevistas (individuais e coletivas) realizadas no decurso desta pesquisa. As observações realizadas durante os encontros da formação em contexto foram gravadas em áudio e depois transcritas com o objetivo de complementar os registros feitos em diário de campo no

decorrer do processo. Esses procedimentos possibilitaram o acesso às narrativas dessas professoras, com seus pontos de vista apontando as dificuldades, as possibilidades, as expectativas e os sentimentos expressos durante a experiência com a formação em contexto propriamente dita.

A entrevista coletiva foi um dos principais instrumentos nesta pesquisa e possibilitou a apreensão das percepções das professoras da creche acerca do processo de formação em contexto e a compreensão da perspectiva dessas profissionais sobre as possíveis contribuições do processo de formação em contexto para a transformação das suas práticas pedagógicas na creche. Para a análise dessas percepções, inicialmente foi realizada a transcrição de todas as entrevistas realizadas. Em seguida, foi realizada uma leitura cuidadosa e exaustiva dessas entrevistas já transcritas, considerando as narrativas das professoras, reagrupando-as de acordo com o que foi expresso e organizando essas informações em torno de alguns temas relativos aos conhecimentos construídos por elas durante a participação na formação em contexto, bem como o impacto desta formação no desenvolvimento de suas práticas na creche. Com o material daí decorrente, foi possível tentar responder às questões iniciais da pesquisa, considerando que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável” (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 104).

Portanto, de acordo com os resultados da referida investigação, foi possível “compreender ou explicar” o que aconteceu naquele contexto investigado, sem a pretensão de formular verdades absolutas, mas, sim, de construir conhecimentos, sugerir caminhos, produzir novos saberes, apontar possibilidades para reflexão e transformação da realidade no contexto investigado (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 104).

6 CONTEXTO E CENÁRIO DA PESQUISA: A CRECHE

[...] A escola, ainda que da criança pequena, também é lugar educativo, de educação. Lugar onde se educa e nos educamos; lugar de transmissão de valores e saberes, mas sobretudo, lugar de construção de valores e saberes, onde se elabora cultura pessoal e coletiva. (RINALDI, 2014, p. 42).

Neste capítulo, são apresentadas a instituição e as participantes da pesquisa. As informações são decorrentes das observações feitas na creche, das entrevistas individuais realizadas com a diretora e as professoras e da consulta à Proposta Pedagógica da instituição. Os principais aspectos destacados acerca do contexto investigado abrangem uma descrição da estrutura física com foco no funcionamento dos espaços e nas práticas que aconteciam no cotidiano da creche. Além disso, são fornecidas algumas informações gerais sobre os profissionais que trabalhavam na instituição, as crianças, a Proposta Pedagógica, e são apresentadas as participantes da pesquisa enfocando informações acerca de suas respectivas trajetórias profissionais. Finalmente, são descritas as etapas do processo da formação em contexto realizado na creche.

6.1 Características gerais de funcionamento do contexto pesquisado: a Creche Mundo da Fantasia

Neste item, são descritas as características gerais da creche onde foi realizada a pesquisa. As informações foram obtidas por meio da secretaria da própria instituição, de observações no contexto, conversas informais com as professoras e diretora da creche e por meio de consulta à sua Proposta Pedagógica.

A Creche Mundo da Fantasia funciona num prédio pertencente à rede municipal há vinte anos, ocupando um espaço amplo e arborizado, localizado numa área residencial, e dispõe de serviços básicos de água, esgoto, energia elétrica, rede de telefone e de internet, necessários para o funcionamento geral da instituição. Funciona em tempo integral, numa jornada de dez horas diárias, com expediente iniciando às sete horas e encerrando às 17 horas, de segunda-feira a sexta-feira, com oferta de matrículas para crianças na faixa etária a partir de 11 meses até 3 anos e 11 meses.

6.1.1 A estrutura física da creche e algumas práticas vividas no seu cotidiano

A estrutura física do prédio em geral é antiga, mas “já passou por duas grandes reformas e tem passado por pequenos reparos sempre que é possível”, conforme relatado pela diretora da creche. Na entrada da instituição, há dois portões de ferro, um estreito e outro mais largo, que possibilita a entrada de veículos. Há uma grande área ao redor do prédio principal, com um espaço amplo com algumas árvores, um parque com areia e um espaço que também funciona como estacionamento para os funcionários da instituição e para os visitantes. Também há um jardim com algumas plantas que ficam em canteiros organizados com pneus coloridos. Em alguns dias, as professoras costumavam levar as crianças para explorar esse espaço, para contemplar a natureza, para passear, tomar banho de sol, observar e cuidar das plantas, o que acontecia numa frequência de pelo menos duas vezes durante a semana, o que também variava de acordo com o planejamento da rotina de cada turma, conforme relatado pelas professoras.

O parque, que também fica no mesmo espaço supracitado, é uma área retangular delimitada por pneus coloridos, composto por areia e alguns brinquedos de ferro como escorregador, gira-gira, balanços e gangorra. Nas proximidades do parque, há também uma torneira com água, na qual geralmente as crianças costumavam buscar água para brincar com areia ou para aguar as plantas. Foi possível perceber que logo cedo, no momento de chegada à creche, algumas famílias levavam as crianças para explorar por um tempo os brinquedos do parque, o que possibilitou a observação de algumas interações que aconteciam entre as crianças e suas famílias antes de se dirigirem até à sala de atividades.

Conforme explicações das professoras, as idas das crianças ao parque eram organizadas num cronograma com dias específicos para cada turma, com uma frequência de pelo menos duas ou três vezes durante a semana. Esses momentos sempre ocorriam no período da manhã, por ser horário mais aconselhável para o banho de sol das crianças, com duração entre trinta e quarenta minutos aproximadamente. Em geral, as professoras aproveitavam para disponibilizar alguns materiais como baldes, pás e carrinhos para as brincadeiras com areia e água. Assim, algumas crianças exploravam os brinquedos do parque, enquanto outras preferiam brincar com areia, água e os baldes.

Ainda na área externa da creche, há um espaço construído de alvenaria intitulado *bebeteca* (referida por todos na creche como *casinha*). O espaço é arejado com entrada e saída de ar e luz natural pela porta de entrada e por dois janelões, mas há também iluminação e ventilação artificial. No referido espaço havia estantes contendo alguns livros de literatura

infantil, outros tipos de livros, pastas e materiais de pesquisa das professoras, prateleiras com brinquedos, um local com tapete de e.v.a e almofadas, um varal com fantasias e um cesto grande de plástico com fantoches e mais fantasias.

Conforme foi informado pelas professoras, por se tratar de local considerado pequeno para abrigar várias crianças ao mesmo tempo, as idas à bebeteca eram organizadas num cronograma com os dias e horários estipulados para cada turma, numa frequência de uma ou duas vezes por semana. As professoras explicaram também que procuravam evitar as idas ao referido espaço no período da tarde por ser muito quente, mesmo com o uso dos ventiladores.

Considerando as situações supracitadas, em que as crianças acessam outros espaços da creche, principalmente os situados na área externa, como a área verde da entrada, o parque e a bebeteca, é possível destacar a preocupação com o controle do tempo estipulado (organizados em cronogramas) para as experiências das crianças nesses ambientes, o que parece indicar os traços de um “modelo escolar” que se expressavam num tempo maior de permanência das crianças nas salas de atividades, no disciplinamento das crianças, na determinação de tempos na rotina que se distanciam “das especificidades do trabalho com a criança na creche”, mas que “atendem às necessidades dos adultos” (ANDRADE, 2002, p. 10).

Parrini (2016), ao discutir as “boas ocasiões que sustentam o protagonismo das crianças”, ressalta que “os tempos das crianças não são os tempos dos adultos” e chama atenção para a pressa dos adultos, conforme afirma no trecho a seguir:

Sempre que a pressa entra em campo, cada vez que se rouba o tempo a que as crianças têm direito, cada vez que os educadores tomam o lugar das crianças prevendo e/ou precedendo-os, cada vez que os adultos estão mais preocupados em realizar em sequência todas as situações que a programação do dia prevê, essas mesmas crianças são reconduzidas para a margem e não mais habitam o centro da experiência (PARRINI, 2016, p. 76).

No caso da Creche Mundo da Fantasia, é relevante destacar que a organização do tempo destinado à permanência das crianças nos espaços da instituição parece desconsiderar o lugar da criança como “centro do planejamento curricular”, conforme estipulado nas DCNEI (BRASIL, 2009), o que se manifesta no tempo determinado e controlado pelos adultos, que não atende à necessidade de tempo suficiente para as crianças realizarem suas experiências, atendendo ao cumprimento de uma rotina preocupada com as necessidades do adulto.

O hall que dá acesso à parte interna da creche faz parte do percurso que as crianças e suas famílias fazem para chegar às suas respectivas salas de atividades. Logo ao

entrar no hall é possível visualizar uma placa com o nome da instituição, flanelógrafos nas paredes com avisos para as famílias e dois bancos grandes de madeira. Foi possível observar que algumas programações coletivas da creche foram realizadas nesse local, como reuniões com as famílias, palestras e atividades variadas com as crianças, possivelmente por ser um espaço amplo e ventilado.

As dependências internas da instituição são compostas por seis salas de atividades, uma sala de diretoria e secretaria com banheiro privativo, um espaço adaptado que funciona como sala das professoras (que anteriormente, funcionava como refeitório para as crianças, como explicaram as professoras), sendo o lugar onde acontecem os momentos reservados ao planejamento, estudos e reuniões pedagógicas. Ao lado da sala das professoras há um espaço que funciona como refeitório para elas (com mesa, cadeiras, geladeira, armário para louças e utensílios e, uma pia), onde realizam suas refeições. A seguir, há um espaço reservado para o bebedouro, uma sala de almoxarifado (para a guarda de materiais pedagógicos usados nas atividades planejadas pelas professoras, materiais de higiene e de limpeza), a cozinha da instituição e a despensa (onde são guardados os alimentos), banheiros para uso dos professores e funcionários e uma lavanderia. Há também um pátio coberto e um jardim que são frequentemente usados pelas crianças em companhia das professoras. Alguns espaços, principalmente os mais utilizados na rotina pelas crianças e pelas professoras, serão descritos a seguir.

As salas de atividades são locais onde crianças e professoras passam a maior parte do dia, onde acontecem as ações que fazem parte da rotina como tempo do sono, trocas de roupas, preparação para o banho, momentos de alimentação das crianças e realização das brincadeiras, o que acaba muitas vezes limitando o espaço para movimentação das crianças e das professoras, pois a cada momento a sala precisa ser organizada para adaptar-se às situações estipuladas na rotina da creche, conforme explicaram as professoras.

Situação semelhante foi destacada na pesquisa de Andrade (2002), que, ao analisar “a espera e a ociosidade na rotina de uma creche comunitária de Fortaleza”, também observou, no cotidiano das práticas na creche, que as crianças permaneciam um tempo maior no interior das salas, que a autora avaliou serem desconfortáveis (quentes, pequenas, pouco iluminadas) e sem disponibilidade de brinquedos para as crianças. A autora explicitou igualmente que embora a referida creche dispusesse “de uma área externa com sombra e ventilada, com árvores e um escorregador no quintal”, a sala era o lugar principal onde as crianças passavam a maior parte do tempo na instituição (ANDRADE, 2002, p. 252).

Os espaços das salas de atividades são diferentes no que se refere às dimensões e, conseqüentemente, à organização de cada uma. Em geral, todas as salas possuem duas janelas e dois portões. Um dos portões (alto, de ferro, em forma de grade) dá acesso à área externa ao redor da creche, e o outro portão (baixo, de alumínio) dá acesso à parte interna, sendo o mais usado pelas crianças e professoras. Assim, as salas são arejadas, possibilitando um pouco de ventilação e iluminação naturais devido aos portões e janelas existentes, o que é complementado com uso de ventiladores (no teto e nas paredes) e lâmpadas.

Uma das salas de atividades, utilizada por uma turma de bebês, apresenta-se num espaço amplo, com mais possibilidades para a movimentação das crianças e das professoras em alguns momentos da rotina. É a maior da instituição; porém, nela destaca-se a presença de doze berços de madeira que são usados pelos bebês no momento do sono. Há também um espelho (de tamanho médio) disponibilizado em uma das paredes da sala, numa altura que possibilita o alcance das crianças; uma mesa de madeira em outro canto da sala, onde ficam os aparelhos de TV e de DVD, que geralmente são usados durante momentos da rotina para exibição de vídeos com filmes e/ou músicas para entretenimento dos bebês.

Assim, apesar de ser considerada ampla, a referida sala possui desafios em sua organização, como foi enfatizado por uma das professoras durante um encontro da formação em contexto: “No caso da nossa sala, a gente vê que ela é ampla, mas acaba sendo usada apenas uma parte dela, por causa dos berços. Na hora do sono, a gente tem que posicionar os berços mais para o meio da sala para transformar em dormitório”. Uma parte da organização da referida sala com os berços está apresentada na Figura 1 e na Figura 2, a seguir:

Figura 1 – Os berços na sala de atividades dos bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 2 – A organização da sala de atividades dos bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa

Foi possível observar que durante a maior parte do tempo os berços ficam encostados nas paredes um ao lado do outro (Figuras 1 e 2), possibilitando que a área central da sala fique disponível para a movimentação das crianças e dos adultos. Antes do momento destinado ao sono, as professoras reorganizam o ambiente deixando-os afastados das paredes e arrumados para que as crianças possam dormir após o almoço. Para tanto, elas arrastam os berços para o meio da sala com o intuito de manter uma distância entre as crianças e para possibilitar uma melhor ventilação, conforme explicou uma professora. Depois que os bebês acordam, as professoras colocam novamente os berços encostados nas paredes da sala, com o intuito de ampliar o espaço para a movimentação das crianças.

De maneira geral, também foi possível constatar que os bebês usavam os berços para criar brincadeiras e explorar variadas possibilidades de movimento, provocando descobertas na interação com esses equipamentos. Assim, os bebês pareciam “interrogar o currículo” (RICHTER; BARBOSA, 2010) que estava proposto para eles na organização daquele espaço e interagiam com os berços, incluindo-os em suas brincadeiras: posicionando o rosto nas grades para observar o outro lado, colocando os brinquedos para dentro do berço, posicionando-se por debaixo dos berços para brincar de se esconder, para guardar algum brinquedo ou para buscar algo que havia colocado lá, para ficar deitado ali embaixo só observando o movimento da sala, nas brincadeiras junto aos demais bebês da turma, ou, ainda, para experimentar movimentos, como ao pendurar-se entre os berços criando novas formas de uso desses objetos presentes na sala de atividades, como é possível observar a seguir, nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 – As explorações dos berços pelos bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 4 – Os berços presentes nas brincadeiras dos bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa

Guimarães (2011) também observou em sua pesquisa a forma como os bebês exploravam os berços. Ela destacou que “na concretização do cotidiano, eles são reinventados, a partir da possibilidade de ação das próprias crianças sobre eles e neles. No momento em que essas ações ganham visibilidade, é possível questionar o lugar e a função dessas estruturas” (GUIMARÃES, 2011, p. 160).

Ainda na sala de atividades onde ficam os bebês, outro aspecto que chamou atenção foi a ausência de um local destinado aos momentos de alimentação das crianças, visto que na sala não há cadeiras de alimentação, nem outro tipo de organização que atenda a esta

necessidade. Com isso, durante as refeições, os bebês e as professoras ficam sentados no chão. Além disso, algumas vezes foi observado que as professoras colocam os bebês em pé dentro dos berços ou sentadas no balcão do fraldário, como estratégias no momento de alimentá-las. As professoras atendem a alguns bebês levando o alimento à boca de cada um, enquanto os outros aguardam brincando pela sala. Geralmente, nos horários de almoço e jantar, as professoras recebem apoio de uma estagiária e de outras funcionárias da creche que ajudam nesse processo de alimentação das crianças. Durante um dos encontros da formação em contexto, ao serem indagadas a partir das imagens registradas para reflexão acerca da situação observada, uma das professoras expressou:

Para começar, isto aqui não é educativo! Até porque desde pequena a gente é acostumada a ouvir que se deve comer sentado à mesa. Na minha opinião isso fere a educação em gênero, número e grau. Quem é que come no chão? Isso eu sempre questioneei aqui. Por que as crianças não têm um refeitório? A gente sabe que em outras realidades tem um lugar específico para as crianças se alimentarem. Então, isso aí fere o processo educativo das crianças. (Fala da professora).

Diante da afirmação da referida professora (“Para começar, isto aqui não é educativo! [...]”) é importante destacar que a ação de alimentar as crianças sentadas no chão ou em outros espaços que não estejam em consonância com os hábitos de sua cultura também expressam uma forma de educação que influencia no processo de desenvolvimento desse costume nas crianças. De acordo com Peter Mangione (1990, p. 11), “as crianças mais novas estão num processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida afora” (MANGIONE, 1990, p. 11 apud POST; HOHMANN, 2011, p. 220).

A realidade apresentada indica a falta de conexão entre as práticas de alimentação realizadas nesta turma da creche e o que está estipulado nos documentos legais próprios desta etapa educativa no âmbito brasileiro, de preveem condições de infraestrutura e de equipamentos adequados nas instituições de Educação Infantil, que promovam práticas que contribuam na formação de hábitos alimentares saudáveis e em consonância com a sua cultura, que respeitem os direitos das crianças (BRASIL, 2006; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Considerando que “as refeições dos bebês e das crianças vão para além da necessidade básica de alimentação nutritiva” (POST; HOHMANN, 2011, p. 219), pois também envolvem a dimensão social dessas relações, as práticas de alimentação na creche devem configurar-se como oportunidades de cuidado e educação que envolvam a hora de comer, a relação das crianças com os alimentos, o uso dos objetos que fazem parte desse

ritual, a autonomia para alimentar-se, bem como a interação com seus pares, aprendizagens consideradas importantes para o desenvolvimento infantil. Conforme afirma Becchi (2012, p. 17):

Merendas, refeições e sono são ocasiões de aprendizagens também motoras, intelectuais e verbais no sentido de que nessas ocasiões é necessário dizer à criança aquilo que se faz; e não somente aquilo que se pede que ela faça, aquilo que está acontecendo e que talvez ela não esteja em condições de compreender.

No que se refere ao cenário descrito na sala dos bebês da creche Mundo da Fantasia, mesmo não sendo essencial a existência de um refeitório para os bebês, é necessária a existência de um mobiliário adequado para os momentos de alimentação, que esteja de acordo com a faixa etária das crianças. Contudo, apesar das reclamações das professoras sobre o incômodo diante da referida situação e de estarem cientes que a alimentação faz parte do processo de educação e cuidados voltados para as crianças, não foi possível identificar ações das professoras no sentido de buscar resolver o problema. Desse modo, os bebês continuaram sem a devida atenção às condições adequadas de acesso a um ambiente digno para se alimentarem, o que parece indicar a invisibilidade dos bebês em relação a essa necessidade, visto que nem o mínimo é oferecido.

O fraldário²⁸ fica organizado num espaço adjacente à sala de atividades, separado por um portão baixo de alumínio, sendo possível ter uma visão parcial da sala. Há uma janela com visão para a área externa da creche e também um outro portão que dá acesso ao corredor interno propiciando, juntos, uma boa ventilação e iluminação natural. Na bancada estão dispostas duas pias, na altura das professoras, que são usadas como lavatório para a higienização dos bebês. Na extensão da bancada, há disponível um colchonete delimitando o espaço para as trocas de fraldas.

Um armário embutido situado embaixo da bancada, prateleiras e outros suportes ao alcance das professoras são usados para acomodar os materiais de higiene usados no dia-a-dia nos processos de higienização e banho das crianças. As mochilas e as toalhas ficam organizadas em cabides disponibilizados na parede com identificação dos bebês (respectivos nomes e fotos 3x4), mas não ficam ao alcance deles. Há também um espaço (no chão, ao lado da bancada) reservado ao banho das crianças com uso de uma ducha, onde as professoras realizam a higiene corporal dos bebês que já ficam em pé com certa autonomia. Foi possível

²⁸ O fraldário na Creche Mundo da Fantasia é local reservado para a higienização dos bebês, envolvendo a troca de fraldas e os momentos destinados ao banho. As fraldas e materiais de higiene ficam guardados nesse espaço, dispostos em armários e prateleiras. Contudo, o mesmo local também é utilizado como suporte para a guarda de outros materiais que são de uso coletivo da turma.

observar ainda, que o espaço destinado ao fraldário também funciona como local de apoio para a guarda de outros materiais de uso coletivo da turma, por exemplo, depósitos contendo uma parte dos brinquedos destinados ao uso dos bebês.

As demais salas de atividades da instituição, que atendem às turmas de crianças bem pequenas, se comparadas à sala descrita anteriormente, têm uma estrutura diferente e os espaços são menores. De acordo com as professoras, isso torna mais difícil conciliar todas as práticas que acontecem na sala, principalmente no que se refere à movimentação necessária para crianças e professoras, como destacado no trecho a seguir: “uma das nossas dificuldades em relação ao uso do espaço é porque temos que usá-lo como dormitório, refeitório, fazer atividades com as crianças, tudo no mesmo lugar e isso de certa forma limita um pouco nossas ações” (Fala de uma professora).

Os banheiros usados pelas crianças são coletivos para cada duas turmas e ficam adjacentes às salas, situados entre uma sala e outra, com uso tanto para o banho como para as necessidades fisiológicas das crianças. Foi possível verificar que os tamanhos dos aparelhos sanitários e a altura das pias e torneiras são adequados ao tamanho das crianças.

Em cada sala de atividades estão disponíveis um aparelho de TV e de DVD para uso das crianças. Entretanto, conforme relatos das professoras, alguns desses equipamentos nem sempre são suficientes, pois geralmente precisam de manutenção devido ao uso contínuo e por já terem muitos anos de utilização. Há também pelo menos um armário de aço disponibilizado em cada sala (nem sempre em bom estado de conservação), onde as professoras guardam materiais como tintas, papéis, canetas hidrográficas, lápis de cor, giz de cera e cola, que são usados durante as atividades propostas cotidianamente. Outros objetos utilizados nas práticas pedagógicas com as crianças (brinquedos, colchonetes) ficam organizados num balcão disposto numa parte anexa entre as salas. Nas salas há também espelhos (um em cada sala) posicionados na parede, ao alcance das crianças, possibilitando que elas se observem de corpo inteiro, e que eram constantemente utilizados por elas com diversas finalidades (apreciar a própria imagem refletida, dançar, movimentar-se na frente do espelho, dentre outras formas de exploração criadas pelos bebês e as crianças bem pequenas).

As referidas salas também são equipadas com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, apesar de nada confortáveis, que são utilizadas em variados momentos da rotina, inclusive nas refeições diárias disponibilizadas na creche às crianças, refeições que são servidas na própria sala, sendo esses móveis utilizados também nesses momentos. Essa situação também aponta para uma invisibilidade dos bebês, que fazem parte da mesma

instituição, mas não usufruem dos mesmos direitos (nesse caso, o direito de ter equipamentos adequados para os momentos da alimentação).

Diferentemente do que acontece na sala dos bebês (que não têm um lugar apropriado para as suas refeições), o uso das mesas e cadeiras nas salas das crianças bem pequenas de alguma forma possibilita que elas vivenciem a experiência das refeições de maneira condizente com os hábitos de sua cultura. Por outro lado, mesmo sendo positivo o uso das mesas como apoio na hora da alimentação, esses equipamentos também podem favorecer as ideias voltadas para o desenvolvimento de hábitos e comportamentos disciplinadores de seus corpos, como uma forma de preparação para suas experiências nos anos seguintes no contexto escolar. De acordo com Horn (2004, p. 27), “a própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como pré-alfabetização”.

As professoras explicaram que durante alguns momentos do dia em que não há necessidade do uso das mesas e cadeiras, elas ficam encostadas nas paredes da sala para ampliar o espaço e possibilitar a movimentação nas brincadeiras das crianças, conforme destacado por uma professora:

[...] Eu coloco as mesas e cadeiras encostadas nas paredes tentando deixar o espaço do meio da sala o mais livre possível para as crianças brincarem e elas acabam aproveitando, usando parte desse mobiliário nas suas brincadeiras organizadas debaixo das mesas, pegam as cadeiras para transformar em trem e exploram de diversas formas. (Relato de uma professora durante um encontro da formação em contexto).

Mesmo diante dessa estratégia, foi possível observar que os referidos móveis ocupam um “lugar central” no espaço da sala nos momentos em que são utilizados pelas crianças, com arranjos que possibilitam poucas interações entre elas, sendo muitas vezes um lugar de espera, ou mesmo um “aliado ao controle dos corpos e dos movimentos” no cotidiano das práticas pedagógicas (HORN, 2004, p. 27 e 28).

Quanto às refeições diárias oferecidas às crianças durante a rotina da creche, são servidas nas salas de atividades e acontecem pelo menos quatro vezes ao dia: desjejum (8h), almoço (10h), lanche da tarde (14h) e jantar (16h). Foi possível observar que esses momentos destinados às refeições demarcam o tempo da rotina da instituição organizada em torno da alimentação. Desse modo, o tempo das atividades destinadas às brincadeiras e explorações pelos espaços da creche, à higiene corporal e ao sono das crianças é administrado de acordo

com o horário de funcionamento da cozinha e com o horário de intervalo para o almoço das professoras, o que nos permite indagar: para quem está organizada a rotina da creche?

Situação semelhante foi destacada por Silva (2020) em sua tese de doutorado, que analisou as concepções de professoras e de auxiliares que atuam em creche sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês em duas instituições com propostas pedagógicas distintas. Ao observar como eram organizados os momentos destinados às refeições das crianças em uma creche pública, a autora constatou que o tempo destinado à alimentação era regido pelo horário de funcionamento da cozinha, repercutindo ainda numa pressa ao servir as refeições e, por conseguinte, no “desrespeito ao ritmo das crianças” no momento destinado à alimentação (SILVA, 2020, p. 129).

A pesquisa de Guimarães (2011) destaca o cotidiano de uma creche organizado por uma rotina demarcada pelos cuidados voltados para alimentação e o sono das crianças. Conforme explicita, “a organização do tempo e sua articulação com a distribuição das crianças no espaço, ligadas intimamente com as necessidades biológicas (em especial comer e dormir), modelam e dirigem o corpo”. Contudo, nessa organização há também uma predominância do tempo planejado pelos adultos (GUIMARÃES, 2011, p. 128).

De acordo com Barbosa (2006, p. 150), as rotinas na Educação Infantil costumam seguir uma sequência temporal em que principalmente com as crianças de zero a três anos a organização das atividades costuma estar vinculada aos momentos ligados “à higiene, à alimentação e ao sono”, priorizando os aspectos biológicos. Todavia, ela destaca também o predomínio do “poder dos adultos” e de uma “hierarquia” na definição do tempo e de seus usos nos percursos a serem seguidos por outros adultos e pelas próprias crianças na rotina vivida na instituição (BARBOSA, 2006, p. 151).

O espaço intitulado como *sala das professoras*, reservado para os momentos de planejamento e de reuniões, fica situado no final do corredor principal da instituição. É um pequeno salão aberto, pois não possui porta nem parede que o reserve do corredor principal da creche, de modo que há livre acesso das pessoas que passam para as outras dependências da instituição, sendo também vizinho à cozinha e bem próximo à sala dos bebês. Essa localização e a falta de delimitação física provocam movimentação e barulho, que dificultam a concentração e a privacidade necessárias para os momentos de estudos e de planejamento. Inclusive, isso foi vivido na formação em contexto, pois este foi o local onde aconteceram a maioria dos encontros para os referidos estudos.

A organização do referido ambiente é composta por uma mesa grande com cadeiras ao redor, ventiladores, flanelógrafos com os cronogramas de organização da rotina,

avisos sobre as atividades da creche, cartazes de aniversariantes, alguns armários e estantes onde ficam guardados os livros e demais materiais de trabalho, pesquisa e estudos, coletivos e individuais das professoras. Também foi possível observar que não há um lugar no qual as professoras guardem suas bolsas e outros pertences pessoais, ocupando assim as cadeiras e a própria mesa de trabalho. Apesar de ser um espaço usado com frequência pelas professoras, não parece haver nele indícios de pertencimento ou de alguma marca afetiva delas na composição do ambiente, provavelmente por não ter sido um local planejado junto com elas, mas que foi “determinado pela direção da instituição”, conforme relatado pelas próprias professoras.

Segundo Libâneo (2017), a escola é considerada como um lugar de aprendizagem do professor. Ele afirma que “a organização da escola funciona como prática educativa”, o que poderá acontecer de forma que estimule uma convivência não participativa, de trabalho individualizado e falta de comunicação; por outro lado, a instituição educativa pode estimular uma convivência solidária, participativa, e o trabalho coletivo (LIBÂNEO, 2017, p. 32).

Em relação à citada *sala das professoras* da Creche Mundo da Fantasia, por ser um local de encontros para reuniões da equipe, de planejamento e de formação das docentes, deveria ser um lugar pensado e organizado em parceria com as professoras que nele convivem diariamente, de modo que possa se configurar como um espaço pedagógico que seja cuidado de forma coletiva, que possibilite interações, diálogos, estudos e até mesmo que proveja algum tipo de conforto para os momentos destinados às pausas das atividades dessas profissionais.

A sala da diretoria, que funciona também como secretaria da instituição, fica situada no corredor principal da creche. É um espaço quente, desconfortável e sem privacidade, sendo ocupado pela diretora, pela secretária e pelos estagiários de secretaria. A sala possui três mesas de madeira com duas cadeiras cada um, um aparelho de telefone fixo, uma impressora/copiadora, armários e arquivos de aço, um refrigerador de água mineral e, em anexo, um banheiro privativo. É na referida sala que tanto a diretora como a secretária atendem as famílias e demais visitantes que procuram a instituição.

O pátio coberto é um espaço amplo, com uma parte de suas paredes vazadas (com combogós), possibilitando ventilação e luminosidade naturais durante a maior parte do dia. Lá estão dispostos alguns brinquedos de médio porte (escorregador de plástico, blocos grandes de madeira, rampas, almofadões) usados na realização de atividades psicomotoras, conforme foi explicado pelas professoras. Assim como nos outros espaços comuns da instituição, existe também um cronograma para organizar o uso desse espaço pelas turmas, que acontece em

média três vezes por semana. Geralmente, também é no pátio interno onde aconteciam as reuniões com as famílias e os momentos coletivos da creche, tais como culminâncias de projetos, comemorações com as crianças, contações de histórias coletivas e outras atividades planejadas pelas professoras.

Na parte interna da instituição existe também um solário situado bem no centro da creche, lugar onde geralmente acontecem os encontros entre as turmas, nos momentos destinados ao banho de sol das crianças ou outras práticas planejadas pelas professoras. Em geral, é um espaço livre para movimentação e bastante explorado pelas crianças e as professoras, principalmente pelas turmas dos bebês. Nesse espaço, há algumas amarelinhas pintadas no chão, bancos de alvenaria em cada lado e um local organizado com três chuveiros destinados ao uso das crianças. Há também um jardim com canteiros organizados com pneus coloridos contendo areia e plantas de diferentes tipos e tamanhos, lugar que as crianças costumavam explorar em suas brincadeiras.

Em geral, as crianças exploravam o espaço entrando nos canteiros das plantas para pegar algum brinquedo, como também para se esconder ou mesmo para explorar as plantas. Também costumavam correr, passar por debaixo dos bancos de alvenaria para chegar até o outro lado, subir pelos combogós, estabelecendo interações com o ambiente, caindo e levantando para correr novamente. Nos momentos de uso desse espaço também eram disponibilizados brinquedos para as crianças, como bolas, bambolês, bacias com água e alguns objetos que possibilitavam a criação de brincadeiras pelas crianças.

No que se refere ao mobiliário da instituição (berços, cadeiras, mesas, armários), em sua maioria pareciam antigos e eram desconfortáveis. De acordo com depoimentos da diretora, aos poucos os móveis estão sendo trocados ou reformados. A creche também dispõe de alguns equipamentos para uso coletivo da gestão e das professoras, como um computador, um aparelho de som, uma impressora, uma copiadora e projetor multimídia (*Datashow*), que ficam sob os cuidados do núcleo gestor da instituição e são utilizados mediante autorização deste para uso nas atividades realizadas na instituição.

6.1.2 As crianças da creche

A chegada dos bebês e das crianças bem pequenas na creche representa um momento de transição do ambiente familiar para um espaço de convivência coletiva, o que significa também a ampliação das interações das crianças, uma experiência que influencia fortemente em seu desenvolvimento. Conforme explica Bondioli (2012, p. 37) “a criança que

vai para a creche está construindo a própria identidade por meio das relações que a unem às pessoas das quais depende e as quais está aprendendo a amar”.

As crianças e famílias que frequentam a Creche Mundo da Fantasia, em geral, têm condições socioeconômicas e culturais consideradas baixas, sendo comum situações de desemprego, baixo nível de escolaridade, precariedade habitacional, sendo também a maioria contempladas por programas sociais do governo. Contudo, na mesma instituição há crianças que têm condições socioeconômicas consideradas “um pouco mais favoráveis”, conforme destacaram as professoras. De fato, foi possível observar em alguns momentos de chegada das crianças na instituição, por exemplo, que algumas famílias parecem dispor de condições que possibilitam o deslocamento das crianças até a creche em transporte escolar ou por meio de transporte próprio de algum familiar, o que também foi enfatizado pelas professoras.

De acordo com as informações obtidas na secretaria da instituição, a referida creche atende anualmente cerca de 86 crianças, matriculadas em seis turmas, com organização por faixa etária, como consta no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Organização dos agrupamentos da creche

Organização dos agrupamentos da creche (por faixa etária)			
Agrupamentos	Faixa etária das crianças	Quantidade de agrupamentos	Quantidade de crianças por agrupamento
Creche Nível I	11 meses a 1 ano e 11 meses	02	12
Creche Nível II	1 ano e 11 meses a 2 anos e 11 meses	02	16
Creche Nível III	2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses	02	15 ²⁹

Fonte: Proposta Pedagógica da instituição

Para a organização das turmas, a instituição segue as orientações estipuladas na Resolução N° 27/2016 do Conselho Municipal de Educação (CME, 2016), especificamente em seu Artigo 18:

²⁹ Diante do que dispõe o Art. 18, Inciso III (CME, 2016), conforme explicações dadas pelas professoras, o número de crianças matriculadas nas turmas de Creche Nível III, que ultrapassa o número de crianças estipulado, tem relação com a demanda de procura por matrículas em 2019. Com a presença das estagiárias de Pedagogia alocadas em cada turma (Creche Nível III), atuando no desenvolvimento das práticas em parceria com as professoras, a referida situação foi temporariamente organizada mediante diálogo entre o núcleo gestor, as famílias e as professoras.

Os parâmetros para a organização de turmas decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, critério estabelecido, respeitando o que estabelece a Resolução CME 03/2006, recomendada a seguinte relação professor/criança: I. Criança de zero a um ano – até 06 crianças / 01 professor;
II. Crianças de um a dois anos – até 08 crianças / 01 professor;
III. Crianças de dois a três anos – até 12 crianças / 01 professor;
IV. Crianças de quatro anos – até 18 crianças / 01 professor;
V. Crianças de cinco anos – 20 crianças / 01 professor.

Diante do que dispõe o Art. 18 acima, considerando a quantidade de crianças matriculadas em cada agrupamento (conforme Quadro 4) e a proporção por professor, nas turmas de creche Nível I e creche Nível II atuam duas professoras em cada turma. Em geral, o trabalho desempenhado pelas duplas de professoras é realizado em parceria, dividindo as mesmas responsabilidades em todos os momentos da rotina e no planejamento das práticas, conforme destacado pelas próprias docentes, o que também foi possível perceber durante as observações.

Já nas turmas de Creche Nível III há apenas uma professora em cada turma, e essas professoras contam com a parceria de estagiárias³⁰ que estão cursando graduação em Pedagogia atuando como auxiliares de sala, desenvolvendo as práticas com as crianças na creche, com exceção dos momentos de planejamento que são realizados apenas pelas professoras.

6.1.3 O quadro funcional da creche

Nesta parte são apresentadas algumas informações gerais acerca do quadro funcional da instituição pesquisada, explicitando o nível de escolaridade, bem como as respectivas funções e tarefas dos profissionais que trabalham na instituição.

O quadro funcional da creche Mundo da Fantasia é composto por quarenta profissionais que ocupam diferentes funções conforme especificadas no Quadro 5, a seguir:

³⁰ Conforme explicado pelas professoras, a contratação dessas estagiárias (que geralmente estão cursando a partir do 3º semestre de Pedagogia) faz parte de um programa de estágio extracurricular oferecido pelo município, que, em parceria com empresas especializadas, realiza convênio de concessão de estágios para a contratação de estudantes de nível médio e de nível superior para atuação nas instituições da rede municipal.

Quadro 5 – Composição do quadro de funcionários da creche

Composição do quadro de funcionários	
Funcionários	Quantidade
Diretora	01
Secretária escolar	01
Professoras	18
Estagiárias de sala (cursando Pedagogia)	11
Estagiários de secretaria (cursando nível médio)	02
Auxiliar de serviços	04
Porteiro	01
Manipuladoras ³¹ de alimentos	02
Total	40

Fonte: Informações cedidas pela secretaria da instituição e presentes na Proposta Pedagógica

A diretora, que atua também como coordenadora pedagógica, é formada em Pedagogia, com Especialização na área de Gestão e Coordenação Escolar. Ela é professora concursada da rede municipal onde atua e foi alocada na função de gestão escolar por meio de edital de seleção interna coordenado pela Secretaria de Educação. No trabalho que realiza na creche pesquisada, as funções da diretora englobam tanto o acompanhamento pedagógico, como as atribuições administrativas e financeiras. Assim, a organização e aplicação de recursos destinados ao funcionamento da creche são administrados pela diretora da instituição, em parceria com o Conselho Escolar, sob as orientações e supervisão da Secretaria de Educação da referida rede municipal.

No que se refere ao trabalho do diretor na instituição educativa, Domingues (2014, p. 103) alerta para a função deste profissional como componente da equipe pedagógica e explica:

Mesmo se ocupando de tarefas mais administrativas e burocráticas, o diretor de escola tem a sua função diretamente ligada ao pedagógico, e seu distanciamento ou aproximação está associado às diferentes concepções de gestão da escola, às demandas de trabalho desse profissional, à relação estabelecida com o coordenador pedagógico e ao projeto desenvolvido na unidade educativa.

Na instituição em que foi realizada a presente pesquisa, diante do acúmulo de funções desempenhadas pela diretora na creche investigada, as demandas referentes às

³¹ As manipuladoras de alimentos são funcionárias que trabalham na cozinha da instituição e são responsáveis pela preparação de todos os alimentos servidos às crianças durante a rotina da creche.

questões administrativas e financeiras da instituição eram sempre priorizadas, pois “tem uma cobrança maior”, conforme ela explicou durante a entrevista. Tal posicionamento repercutiu em ausências desta profissional no acompanhamento às professoras durante o processo de formação em contexto desenvolvido na instituição, tendo em vista que as “demandas administrativas da creche” sempre eram usadas como argumento para justificar sua ausência nos encontros previamente agendados para os estudos.

A secretária escolar possui graduação em recursos humanos e secretariado. Ela compõe o núcleo gestor da creche, juntamente com a diretora, atuando nos trabalhos administrativos envolvendo a matrícula, organização dos registros e documentação da creche, controle dos livros de ponto dos funcionários e do corpo docente, bem como o atendimento à comunidade.

Compõem também o quadro da creche quatro auxiliares de serviço cuja escolaridade varia entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio. Em geral, eles revezam nos cuidados com a limpeza e manutenção de higiene dos ambientes internos e externos da creche e na higienização das roupas e objetos usados pelas crianças durante a rotina na instituição. Outros funcionários que atuam na instituição são: um porteiro, com ensino fundamental completo, que trabalha na instituição nos períodos da manhã e da tarde, e duas manipuladoras de alimentos, sendo uma com ensino fundamental e a outra com ensino médio, responsáveis exclusivamente pela preparação de todos os alimentos servidos às crianças da creche.

Os estagiários de nível médio atuam no apoio às funções administrativas da creche. Já as estagiárias de nível superior (estudantes de graduação em Pedagogia) atuam junto às professoras na realização das práticas com as crianças, conforme explicado anteriormente. As ações das referidas estagiárias junto às crianças são orientadas pelas professoras com as quais elas atuam diretamente na creche, sendo mais voltadas para auxiliar nos momentos de higiene, alimentação e sono das crianças. O período de contrato estabelecido para os estágios é de um ano podendo ser renovado por mais um ano, tendo como critério obrigatório a matrícula dos estudantes contratados em seus respectivos cursos. A carga horária dos referidos estagiários é de vinte horas semanais (quatro horas por dia).

O quadro funcional é formado ainda pelo corpo docente da creche, composto por dezoito professoras concursadas, graduadas em Pedagogia, algumas com Especialização em Educação Infantil e outras com Especializações na área do Ensino Fundamental. Em sua maioria, essas profissionais atuam em período integral na instituição, com tempo de serviço que varia entre dois anos e vinte anos. Especificamente durante a realização da presente

pesquisa, participaram dez professoras, que serão apresentadas posteriormente e que contribuíram bastante colaborando diretamente com a realização do trabalho proposto.

6.1.4 A Proposta Pedagógica da Creche Mundo da Fantasia

Na instituição de Educação Infantil pesquisada, a Proposta Pedagógica passou por um processo de atualização, sendo publicada uma nova versão no início do ano de 2019 (na gestão da nova diretora da creche). A Proposta Pedagógica da instituição é um instrumento que precisa ser constantemente revisado, analisado, modificado, devendo ser elaborado coletivamente firmando acordos da equipe em relação à prática educativa, devendo sendo usado como referência no desenvolvimento das práticas pedagógicas (BASSEDAS, 1999).

De acordo com a LDB (Lei nº 9394/96), a Proposta Pedagógica expressa os princípios que orientarão a prática pedagógica na instituição educativa. A referida Lei estipula em seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. Para tanto, as instituições educacionais têm autonomia para discutir e organizar o referido documento, devendo articular a participação de todos os segmentos envolvidos com a realidade escolar: famílias, professores, alunos, funcionários, representantes da comunidade (BRASIL, 1996).

Na creche investigada, a revisão da Proposta Pedagógica envolveu a diretora, as professoras e uma representação do Conselho Escolar da instituição, que também representava o segmento das famílias das crianças na participação das discussões para a produção do referido documento, conforme explicado pela diretora. Ela também relatou que reunir todos os segmentos para a realização da atividade em questão foi um desafio, a despeito do fato de que as reuniões aconteceram em momentos previamente combinados com os participantes.

Durante o processo de revisão da proposta foram realizadas reuniões na própria instituição, o que possibilitou uma leitura da versão anterior do documento e a discussão de pontos que precisavam ser revistos e outros a serem acrescentados na nova proposta, por exemplo, o alinhamento do texto da proposta com o que está estipulado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil. Contudo, ainda de acordo com relatos das professoras e da própria diretora, devido às escassas oportunidades para reuniões com toda a equipe docente e demais segmentos envolvidos no processo de revisão da proposta, o texto do referido documento foi discutido poucas vezes com todo o

grupo, de modo que as professoras contribuíram na redação de alguns trechos, sendo a versão final elaborada pela diretora da instituição.

Segundo Libâneo (2017, p. 127), a elaboração da Proposta Pedagógica visa orientar a prática de produzir uma realidade. O autor chama atenção para os seguintes pontos: “conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos”.

Considerando que a importância de algo pode ser expressa também pelo tempo que lhe é dedicado, as escassas oportunidades destinadas aos momentos coletivos para discussão e revisão da Proposta Pedagógica da Creche Mundo da Fantasia parecem indicar a pouca atenção dada ao documento, visto que se trata de um processo que requer tempo dedicado para um diálogo cuidadoso acerca das questões que envolvem o contexto, bem como para o planejamento das orientações referentes ao desenvolvimento das práticas pedagógicas na instituição.

Com relação à concepção de Educação Infantil, de criança e de currículo, em geral, o texto da proposta apresenta como base as concepções que estão nos documentos oficiais que regem as práticas pedagógicas para esta primeira etapa da educação, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), como as principais referências que fundamentam a proposta pedagógica da instituição. Entretanto, no corpo do texto da Proposta em questão é possível verificar a presença do termo *alunos* para fazer referência aos *bebês e às crianças bem pequenas* que são atendidos na instituição, e também do uso da palavra *escola* em alguns trechos do documento para fazer menção à *creche*, o que indica uma *invisibilidade* dos bebês e das crianças bem pequenas no referido documento, assim como da própria creche enquanto espaço coletivo voltado para a educação e cuidado das crianças de zero a três anos.

A pesquisa realizada por Gobbato e Barbosa (2017) aponta que há uma invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil que se expressa no âmbito das políticas públicas, das pesquisas acadêmicas, dos documentos oficiais e nas Propostas Pedagógicas das instituições. Conforme explicitam as referidas autoras:

Apesar de os bebês estarem presentes há alguns anos em instituições educacionais não familiares, as propostas político pedagógicas ainda mantêm invisíveis as especificidades e as singularidades da sua educação nos espaços coletivos. A invisibilidade dos bebês na creche indica o (des)valor desse tipo de docência e das propostas pedagógicas que integram o cuidar e o educar. (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 30).

Nesse sentido, Gobbato e Barbosa (2017) afirmam ainda que a ausência das especificidades que contemplem os bebês e as crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil se manifestam nos espaços, nos currículos e na docência.

Considerando a Proposta Pedagógica da Creche Mundo da Fantasia, é possível destacar que existe uma dicotomia em seu texto, que cita os documentos oficiais (por exemplo, DCNEI, 2009; BNCC, 2010) como base para orientar as práticas da Educação Infantil na creche em questão, mas, por outro lado, apresenta em seu texto denominações como *alunos e escola* (que *não* são termos específicos desta etapa de educação), para fazer referência às crianças de zero a três anos e à creche, o que indica uma determinada concepção de criança e de Educação Infantil, que pode repercutir na invisibilidade das práticas pedagógicas voltadas para as especificidades das crianças da creche.

O texto da Proposta Pedagógica da instituição investigada também apontou a função da creche como lugar de assistência às crianças e suas famílias. Para tanto, o referido documento chama atenção para as condições socioeconômicas das famílias, bem como para a importância da guarda e a segurança das crianças durante o expediente de trabalho de suas famílias.

No que se refere ao planejamento, a Proposta Pedagógica descreve de forma sucinta a organização dos diferentes dias da semana destinados à elaboração do planejamento semanal pelas professoras (o que ocorre em conformidade com o que está estipulado na Lei do Piso³²), o que acontece na própria creche. Na Proposta, também está contemplada a realização de encontros para planejamento bimestral da instituição. Conforme foi possível observar, esses momentos visam a realização de uma formação com toda a equipe (planejada e coordenada pela diretora da creche), envolvendo estudos e discussões de textos e outros materiais, culminando na elaboração das ações coletivas para cada bimestre do ano letivo (por exemplo: elaboração de projetos, realização de culminâncias, comemoração das datas consideradas significativas etc.).

A Proposta Pedagógica da creche também prevê ações de aproximação na relação entre a instituição e as famílias, por meio das seguintes ações: reuniões bimestrais (diálogos acerca do desenvolvimento das crianças; orientações e esclarecimentos sobre o funcionamento da instituição) e convite à participação das famílias nos projetos e nas festividades da instituição.

³² Lei nº 11.738/08, também conhecida como Lei do Piso, definiu que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada de trabalho do professor (BRASIL, 2008).

6.2 As participantes enfocadas na pesquisa: as professoras da creche

Conforme já referido, as participantes da pesquisa foram dez professoras que atuam em turmas de creche e a diretora da instituição investigada. Elas tiveram papel relevante esta pesquisa (mesmo quando não participaram tão ativamente, como no caso da diretora). As professoras participaram de forma ativa com suas impressões acerca das próprias práticas pedagógicas, na identificação das necessidades formativas do contexto, na colaboração com o processo formativo proposto, bem como nas suas percepções acerca das transformações ocorridas na própria prática.

A partir das informações obtidas por meio da consulta aos documentos da instituição e das entrevistas individuais com as professoras (APÊNDICE D) e com a diretora (APÊNDICE E), foi possível identificar algumas características relacionadas ao perfil das participantes, considerando a formação inicial e continuada, bem como as experiências profissionais de cada uma (tempo de experiência na educação infantil e tempo de serviço na instituição investigada). Diante da relevância de preservar a identidade das participantes, seus nomes são fictícios, conforme explicitado no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Formação Inicial e Experiência Profissional das Participantes da Pesquisa

(continua)

Participantes	Formação Inicial	Experiência Profissional na Educação Infantil/Creche	Turma em que atua na Creche
Diretora Celma	Graduação em Pedagogia	05 anos de experiência na Educação Infantil (Coordenação) Primeiro ano de serviço na creche	----
Professora Moana	Graduação em Pedagogia (Regime especial) ³³	20 de anos de experiência na Educação Infantil 20 anos de serviço na creche	Creche nível II (Crianças bem pequenas)
Professora Irene	Graduação em Pedagogia (Regime especial)	20 de anos de experiência na Educação Infantil 20 anos de serviço na creche	Creche nível II (Crianças bem pequenas)
Professora Sara	Graduação em Pedagogia (Regime especial)	20 anos de experiência na Educação Infantil 20 anos de serviço na creche	Creche nível I (Bebês)

³³ A denominação “Graduação em Pedagogia (Regime Especial)” refere-se ao curso de Pedagogia, licenciatura plena, oferecido aos professores em exercício para realização da formação inicial desses profissionais, conforme recomendado pela LDB (Lei 9393/96) vigente, como critério para atuação na educação básica (BRASIL, 1996).

Quadro 6 – Formação Inicial e Experiência Profissional das Participantes da Pesquisa

(conclusão)

Participantes	Formação Inicial	Experiência Profissional na Educação Infantil/Creche	Turma em que atua na Creche
Professora Isolda	Graduação em Pedagogia (Regime especial)	18 anos de experiência na Educação Infantil 18 anos de serviço na creche	Creche nível I (Bebês)
Professora Cecília	Graduação em Pedagogia (Regime especial)	18 anos de experiência na Educação Infantil 15 anos de serviço na creche	Creche nível II (Crianças bem pequenas)
Professora Ângela	Graduação em Pedagogia	18 anos de experiência na Educação Infantil 15 anos de serviço na creche	Creche nível III (Crianças bem pequenas)
Professora Júlia	Graduação em Pedagogia (Regime especial)	12 anos de experiência na Educação Infantil 09 anos de serviço na creche	Creche nível I (Bebês)
Professora Rosana	Graduação em Pedagogia (Regime especial)	07 anos de experiência na Educação Infantil 03 anos de serviço na creche	Creche nível I (Bebês)
Professora Felícia	Graduação em Pedagogia (Regime especial)	06 anos de experiência na Educação Infantil 02 anos de serviço na creche	Creche nível I (Bebês)
Professora Susana	Graduação em Pedagogia	04 anos de experiência da Educação Infantil 02 anos de serviço na creche	Creche nível II (Crianças bem pequenas)

Fonte: Consulta a documentos da Creche; Notas de pesquisa (entrevistas individuais).

Considerando a caracterização exposta no Quadro 6, verifica-se que todas as participantes concluíram Graduação em Pedagogia, contemplando um dos critérios definidos para escolha dessas professoras na referida pesquisa. Desse modo, o nível de escolaridade das participantes está de acordo com o que estipula o Art. 62³⁴ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB 9.394/96, conforme destacado a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Em relação ao tempo de experiência na Educação Infantil, percebe-se que sete professoras possuem experiência entre dez e vinte anos no magistério na Educação Infantil. Apenas uma professora informou que está atuando há quatro anos nesta etapa, o que representa uma diferença de dezesseis anos entre esta e as professoras com maior tempo de

³⁴ Caput do artigo com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013.

experiência. Esse tempo de magistério na Educação Infantil pode expressar uma identificação profissional dessas professoras com a docência junto aos bebês e as crianças bem pequenas.

No que se refere ao tempo de serviço dessas professoras na creche investigada, verificou-se que seis delas atuam na mesma instituição há pelo menos quinze anos, o que pode indicar que a estabilidade conferida ao cargo que ocupam na rede municipal pode ser uma explicação para a manutenção das professoras na mesma instituição por tanto tempo, visto que possibilita criar vínculos com o grupo e com a própria instituição. Também, considerando que essas professoras residem no mesmo bairro onde trabalham, a localização da creche e outras facilidades destacadas por elas podem justificar esse tempo maior de permanência delas na mesma instituição.

Considerando a relevância de conhecer um pouco melhor o percurso pessoal e profissional dessas professoras, a seguir, cada uma delas será apresentada de forma resumida a partir das informações resultantes da realização das entrevistas individuais.

Do total de dez docentes que participaram da pesquisa, seis situam-se na faixa etária entre 36 a 47 anos e quatro delas têm entre 50 e 52 anos de idade. Essas professoras são concursadas e possuem dupla jornada de trabalho, atuando nos turnos da manhã e da tarde na própria creche, com exceção de apenas uma professora, que trabalha um período em outra rede municipal, numa turma de pré-escola. Nessa jornada dupla de trabalho das professoras estão contemplados os dias reservados para o planejamento semanal que acontece na própria instituição e o tempo para participação delas na formação continuada oferecida mensalmente pela rede municipal.

Todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, sendo que essa predominância abarca igualmente as demais docentes que atuam na instituição investigada, apontando um suposto padrão que também pode ser encontrado por outras pesquisas realizadas na área (CERISARA, 2002; SILVA, 2011; BATISTA; ROCHA, 2018), que abordam em suas discussões a existência de uma predominância do gênero feminino na constituição da profissão docente na Educação Infantil. O destaque a essas informações atenta para a existência de concepções que ainda evidenciam uma função maternal ligada à docência nesta etapa educativa, principalmente na creche.

Enfocar as trajetórias dessas professoras de educação infantil nesta pesquisa, “significa considerá-las em seu contexto sociocultural”, sem a pretensão de definir um perfil pronto e acabado dessas profissionais, mas de apresentá-las em suas “[...] diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e

que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico [...]” (CERISARA, 2002, p. 25).

Celma, diretora da Creche Mundo da Fantasia, possui graduação em Pedagogia e especialização em Coordenação Pedagógica. Explica que já esteve na função de coordenadora pedagógica na Educação Infantil em outras instituições da rede municipal onde atua, totalizando pelo menos cinco anos nesse tipo experiência, sendo a primeira vez que atua como diretora em uma creche de tempo integral.

Confessa que, apesar do pouco tempo na instituição, tem buscado gradativamente compreender as especificidades do trabalho com as crianças de zero a três anos, através de leituras e da convivência com as práticas das professoras junto às crianças. Conforme destaca Celma, a Educação Infantil tem múltiplas funções e deve “criar oportunidades para que as crianças possam interagir, não somente no ambiente de sala de aula, mas em todos os momentos que são vivenciados dentro da escola”. No que se refere à função da creche, ela afirma que “é criar condições para que os bebês e as crianças bem pequenas possam desenvolver suas habilidades, interagir, experimentar e se relacionar com o mundo, o que requer uma intencionalidade, dentro de uma perspectiva que a gente acredita”.

Especificamente, sobre o seu trabalho como diretora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Celma explica que tem como objetivos contribuir para que aconteçam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças conforme estão previstas na Proposta Pedagógica da instituição. No que se refere ao acompanhamento pedagógico realizado na creche, Celma afirma que esse é um dos desafios que enfrenta em sua dupla função na creche, ao exercer o cargo de diretora e também atuar na coordenação pedagógica da instituição. Conforme ela ressalta: “é uma situação totalmente nova pra mim, pois preciso estar o tempo todo me equilibrando entre o administrativo, o financeiro e o pedagógico”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que Celma reconhece que “não pode se distanciar do pedagógico”, ela confessa que tenta realizar o referido acompanhamento dentro das possibilidades da organização do seu tempo na creche, visto que as tarefas administrativas da instituição acabam comprometendo a maior parte de sua atenção.

Em geral, Celma reconhece que sua prática ainda precisa melhorar, mas também afirma que, a despeito dos desafios, está conseguindo realizar um bom trabalho na creche, conforme relata:

Eu acredito que dentro do que se propõe para o cargo de diretora de creche, assumindo demandas administrativas e ainda atuando como coordenadora pedagógica, eu acredito que estou conseguindo realizar meu trabalho da melhor

maneira possível. Eu consigo fazer apoio pedagógico, prestação de contas, toda a orientação do trabalho, acompanho a limpeza e os horários da rotina da creche.

Celma também ressalta a importância da equipe de trabalho e destaca o apoio da secretária escolar nas funções de gestão na creche. Ela também menciona a colaboração do grupo de professoras, considerando-as “profissionais competentes”, e enfatiza: “o trabalho coletivo aqui na creche acontece em uma perspectiva muito colaborativa, pois a gente constrói esse trabalho juntas”.

No tocante ao processo de formação continuada de que as professoras participam na rede municipal, a diretora acha que os temas ainda são distantes da realidade das instituições. Ela enfatiza que a formação continuada poderia contribuir mais para a melhoria das práticas das professoras, porém considera que “esse olhar formativo precisa se aproximar cada vez mais das necessidades do chão da escola” e aponta “a socialização das práticas como um caminho possível numa proposta de formação de professores”.

A professora Moana tem 50 anos. Conta que dos sonhos que tinha na infância, de ser bailarina e ser professora, teve a chance de experimentar o primeiro quando ainda era criança, mas lamenta não ter sido possível dar continuidade, por motivos não explicitados. Entretanto, continuou com o desejo de ser professora, que permaneceu forte e se realizou ainda na adolescência, posteriormente prosseguindo como escolha profissional.

Suas primeiras experiências aconteceram na Educação Infantil, trabalhando numa creche particular que ficava próximo à sua casa. Comenta que seu trabalho se destinava mais ao cuidado com as crianças. Durante o ensino médio cursou o Pedagógico (nível médio), o que naquele tempo já foi suficiente para seu ingresso como professora numa escola particular onde continuou suas experiências na Educação Infantil (turmas intituladas jardim I e jardim II). Posteriormente cursou graduação em Pedagogia (regime especial de dois anos), mas no decorrer do curso não cursou disciplinas específicas, nem estágio na área de Educação Infantil.

Para ela, a formação inicial foi importante devido aos estudos que realizou abrangendo vários conteúdos de Didática, Psicologia, dentre outros que também foram relevantes para sua formação. A professora, porém, explica que não foram suficientes para dar conta da realidade vivida no contexto da Educação Infantil. Assim, confessa ter aprendido mais na prática com as crianças, visto que durante todo o percurso de sua formação ela já trabalhava na área e aos poucos foi conhecendo os desafios e organizando suas práticas.

Considerando suas experiências tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições privadas, comenta que ao ingressar na rede pública

municipal sofreu um “choque” em sua transição como professora na referida etapa, principalmente em relação às práticas na creche. Com isso, destaca que a formação continuada na Educação Infantil foi importante para ajudá-la na apropriação de alguns conteúdos e na revisão de suas formas de atuar com as crianças na creche. Ela explica que a formação continuada de que participa na rede municipal “tem momentos muito legais, principalmente na troca de experiências entre as professoras”, que apesar de sempre participar de forma mais “calada” por não gostar de falar em público, também se envolve nas discussões e nos estudos propostos. Ela destaca que os “temas são bons”, mas que precisam ser abordados mais temas que tenham “foco voltado para os bebês”, tendo em vista as necessidades que se manifestam no cotidiano da creche, por exemplo, “a questão das mordidas, porque as crianças estão mordendo bastante”, exemplificou Moana.

A professora Moana está no magistério há trinta anos, sendo vinte e cinco anos na rede pública municipal, dos quais está há vinte anos na Educação Infantil, especificamente na Creche Mundo da Fantasia onde atua numa turma de crianças bem pequenas (Creche nível II).

Irene tem 52 anos. Confessa que não almejava ser professora como carreira profissional. Entretanto, mesmo ainda não tendo certeza de qual profissão seguiria, precisou cursar o Pedagógico para concluir o segundo grau (atual ensino médio), que era a única opção disponível nas escolas públicas da cidade do interior onde morava. Nesse período, teve experiências como professora de reforço escolar e também começou a trabalhar numa escola do bairro, assumindo, como “professora titular”, turmas de Educação Infantil.

Ela explica que, no decorrer das experiências vivenciadas em turmas de Jardim II e depois de Alfabetização, aos poucos foi se familiarizando e se encantando com a ideia de ser professora. Conta ainda que esse *encantamento* aconteceu mais precisamente durante o quarto ano do curso Pedagógico, quando teve aulas com um professor que contribuiu de maneira marcante em seu processo formativo o que a fez se sentir motivada para seguir a profissão docente.

Durante a graduação em Pedagogia, a disciplina de Psicologia da criança e do adolescente foi importante para conhecer as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon e entender melhor sobre o desenvolvimento infantil, mas a professora não cursou nenhuma disciplina específica sobre Educação Infantil. Realizou o estágio curricular na Educação Infantil em duas instituições, uma da rede pública e outra da rede privada, o que era uma exigência do curso. Assim, considera que a formação inicial foi muito importante para ter acesso a conhecimentos que ajudaram a entender sua prática e a confirmar sua escolha pela profissão, principalmente na área da Educação Infantil. Logo depois cursou uma especialização em

Educação Infantil, o que também considera decisivo em seu processo contínuo de identificação com a Educação Infantil e para a sua permanência na área.

No tocante à formação continuada, ela avalia: “acho importantíssima, porque o tempo passa e a gente tem que estar aprendendo, procurando, buscando o melhor para a nossa prática, até porque as crianças exigem isso da gente”. A professora Irene está no magistério há trinta anos, sendo vinte e cinco anos na rede municipal, com experiências tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Trabalha na creche Mundo da Fantasia há vinte anos e atualmente acompanha uma turma de crianças bem pequenas (Creche nível II).

Isolda tem 52 anos e confessa que desde criança sempre desejou ser professora, o que manifestava em suas brincadeiras. Explicou que sempre teve admiração pela profissão devido às boas experiências que teve com professoras que marcaram sua vida escolar. Mesmo na adolescência, “gostava de ter a quem ensinar as tarefas da escola”, explicou. Apesar de ser algo que desejava muito, ao atingir a maioridade, iniciou sua vida profissional no comércio onde trabalhou durante alguns anos, mas sem perder de vista o sonho de ser professora. Posteriormente, decidiu voltar a estudar e matriculou-se num curso Pedagógico (nível médio) para tornar realidade seu desejo de seguir a carreira de professora (“Fui lá, me matriculei. Aí, comecei a estudar, morta de feliz, né?!”, ressaltou Isolda).

Quando ainda estava estudando o quarto Pedagógico, iniciou sua experiência profissional numa escola da rede privada, onde atuou em turmas de alfabetização³⁵ (nomenclatura destinada às turmas de crianças de seis anos, anterior à Lei 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Logo depois passou no concurso da rede pública municipal, atuando inicialmente em turmas do ciclo básico e, em seguida, na Educação Infantil, especificamente na creche onde trabalha. Durante a graduação em Pedagogia cursou uma disciplina específica de Educação Infantil e lembra que o foco era o reconhecimento da referida área como primeira etapa da Educação Básica na LDB (“a valorização pra Educação Infantil naquele tempo”, como enfatizou Isolda). Contudo, o estágio curricular foi realizado numa turma de primeiro ano, tendo em vista não haver oferta de estágio para a Educação Infantil. Já a especialização, fez em Planejamento Educacional.

Comenta que a formação inicial de alguma maneira foi importante para sua formação docente, mas também destaca que esta “foi superficial, acho que poderia ser bem

³⁵ A LDB 9.394/96 determinava que o atendimento às crianças na Educação Infantil abrangesse de zero a seis anos de idade (sendo denominados de “alfabetização”, pelos sistemas de ensino, os agrupamentos formados por crianças de seis anos). Com a Lei 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006, que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, as matrículas na Educação Infantil passaram a atender crianças de zero a cinco anos. (BRASIL, 2006).

mais real, poderia ser bem mais vivenciada”, ao lembrar que a formação que vivenciou na faculdade não fazia uma relação com os desafios e possibilidades que ela encontraria na prática, no contexto da instituição de Educação Infantil. Diante das experiências trabalhando em instituições da rede privada e pública de educação, explica que percebeu uma diferença considerável entre esses dois tipos de contextos. Ressalta que, para ela, apesar da alegria, também houve um “grande choque de realidade ao ingressar no serviço público” e se deparar com os desafios que lá estavam na estrutura física precária (“o chão batido, de terra, não tinha nem cimento”, explicou Isolda), na escassez de materiais pedagógicos e na carência da população atendida.

Para ela, o que mais contribuiu para a sua prática foram as “experiências vividas” ao longo do tempo de magistério, “gostar do que faz na profissão” e também “os momentos de formação continuada” dos quais tem participado durante o tempo que está na rede pública municipal, que considera importantes, visto que essas formações “vêm contribuindo ao longo desses anos, que a gente vai buscando aprender e melhorando a cada ano que passa”, conforme explicitou. Isolda tem vinte e dois anos de magistério, sendo vinte anos na rede pública municipal, dos quais está há dezoito anos na mesma creche, onde atua em uma turma de bebês em período integral (Creche Nível I).

Felícia tem 41 anos e iniciou suas primeiras experiências como professora trabalhando com reforço escolar, quando ainda cursava o ensino médio. Considerando sua identificação com o ensino, ela ingressou no Instituto Estadual de Educação para cursar o Pedagógico (Curso Normal), o que a ajudou a construir conhecimentos importantes para sua formação como professora. A continuidade dos seus estudos na área com a graduação em Pedagogia foi mais um passo importante na sua carreira profissional. Em sua formação inicial, cursou Pedagogia em Regime Especial (Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú - UVA), realizado em dois anos. Sobre essa experiência, ela explicou: “naquele momento o curso estava muito voltado para atender a uma determinada demanda, porque havia uma preocupação em formar professores para entrar no mercado de trabalho por causa da legislação”, conforme explicou Felícia, referindo-se à obrigatoriedade da formação inicial estabelecida pela LDB (Lei 9394/96).

Com isso, explica que durante o ensino superior ela não estudou nenhuma disciplina na área de Educação Infantil, nem fez estágio relacionado a esta etapa, pois não houve oferta para atender a essa especificidade. Durante sua formação na faculdade, viu em disciplinas como didática de língua portuguesa e didática de ciências o foco dos conteúdos, “muito voltados para o Ensino Fundamental” e percebeu que “não existia uma preocupação

com a Educação Infantil”. Finalizada a graduação, logo em seguida cursou especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Na sua prática profissional atuou durante alguns anos como professora temporária na rede pública de Fortaleza, onde teve experiências em turmas de creche e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao ingressar na rede pública municipal onde trabalha atualmente, primeiro esteve no Ensino fundamental e somente após um tempo surgiu oportunidade para atuar na Educação Infantil, o que declarou ser sua expectativa.

Considerando os desafios enfrentados por ela no início do trabalho com as crianças na Educação Infantil, comenta que a sua formação inicial foi insuficiente em relação a apropriação dos conhecimentos relevantes para a sua prática nesta etapa. Com isso, ela enfatiza que foi importante ter acesso à formação continuada da rede municipal e explica: “como no início eu não tinha embasamento para a minha prática na educação infantil, a formação da rede municipal me deu esse embasamento”. A professora comenta que tem aprendido muito com “as descobertas das crianças” e isso tem contribuído para que ela possa entender melhor as suas próprias práticas. Felícia é professora na Creche Mundo da Fantasia em duas turmas de bebês atuando como professora de menor carga horária. Dos seus quatorze anos no magistério, seis foram vividos na Educação Infantil, sendo os dois últimos anos dedicados à educação das crianças na referida creche.

Rosana tem 47 anos. Comenta que seu interesse para a carreira docente iniciou na infância, devendo-se à “convivência com as professoras da família”, principalmente sua mãe e suas tias, conforme explicou. Conta que muitas vezes, acompanhou sua mãe nas atividades docentes em sala de aula e nos eventos na escola onde ela trabalhava. Acredita que tudo isso influenciou de alguma forma para despertar sua vontade de ser professora, e enfatiza que sua mãe teve “uma participação especial nessa decisão”.

Durante o curso de Pedagogia (regime especial de dois anos) não cursou disciplinas específicas, nem estágio na área de Educação Infantil, pois a organização do curso estava mais voltada para as demandas de formação para o Ensino Fundamental. Na sua prática profissional, atuou como professora substituta na rede pública de Fortaleza, onde passou por experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil. Ao ingressar na rede municipal em que trabalha atualmente, suas experiências têm se concentrado na Educação Infantil, mais especificamente na creche onde trabalha.

Diante das experiências mencionadas, Rosana considera que é melhor estar na Educação Infantil, pois mesmo sendo um trabalho que exige “maior dedicação”, “esforço

físico” e “mais atenção da professora”, as crianças “interagem e são mais amáveis, ativas, sinceras”, elas são “abertas a negociação e ao diálogo”, conforme explicou. No tocante à sua prática, explica que o curso de Pedagogia contribuiu numa perspectiva mais geral de sua “formação como professora da educação básica”, mas não houve uma preocupação mais direta com a docência na Educação Infantil. Desse modo, no decorrer de sua atuação como professora nesta etapa, o acesso à formação continuada foi importante para que pudesse ter acesso e se apropriar dos assuntos mais específicos que abrangem a Educação Infantil, o que a ajudou a organizar melhor sua prática e, outrossim, a se identificar mais com a área.

Atualmente, Rosana é professora na Creche Mundo da Fantasia, atuando como professora de menor carga horária em duas turmas de bebês. Dos seus onze anos no magistério, sete foram dedicados à Educação Infantil, dos quais três anos têm sido dedicados ao trabalho na referida creche.

A professora Cecília tem 40 anos e conta que desde a infância já manifestava nas brincadeiras um possível interesse pelo magistério, o que teve continuidade nas vivências da adolescência, ocasião em que trabalhou com reforço escolar. Em seguida, teve oportunidade de atuar como apoio na coordenação de uma creche de sua família, o que contribuiu para a decisão de seguir como professora de crianças. Para ela, o incentivo da família foi essencial para sua carreira profissional.

Na sua formação em Pedagogia, cursou apenas uma disciplina ligada à Educação Infantil, com aulas de Literatura Infantil. Também cursou um estágio específico na área, que consistiu apenas na observação da atuação das professoras em diferentes turmas de Educação Infantil, mas que não oportunizou a realização de práticas com as crianças. Ela também destacou que a formação inicial contribuiu de alguma forma para a sua prática profissional na creche com os bebês e as crianças bem pequenas, apesar de considerar também que a sua atuação na prática cotidiana foi mais relevante para o seu trabalho:

[...] eu acho que a prática em si, o convívio diário com as crianças e com as outras educadoras na instituição, a convivência com a comunidade ajudou a ir me fortalecendo enquanto profissional, porque eu fui aprendendo muito mais na prática.

Relatou também que, no percurso de suas experiências como professora, tem aprendido a “conviver e a se relacionar com os bebês e as crianças maiores”, principalmente a “procurar estar sempre disponível a ouvir, a estar atenta quando necessário, entender que eles precisam de colo, atenção”, tem aprendido a “escutar as crianças e as famílias”. Cecília é professora da Educação Infantil na Creche Mundo da Fantasia numa turma de crianças bem pequenas (Creche nível II) em apenas um de seus turnos de trabalho. No outro período, ela

atua em uma escola de outra rede municipal. Dos seus dezoito anos de magistério na Educação Infantil, quinze foram dedicados ao trabalho com as crianças na referida creche, onde também já atuou em turmas de bebês.

Ângela tem 38 anos. A decisão de ser professora aconteceu quando ainda cursava o ensino médio e teve oportunidade de estagiar na secretaria de uma escola da rede pública municipal. Durante o estágio, as oportunidades de interagir com as crianças e observar o trabalho das professoras da instituição contribuíram para despertar seu interesse pela docência e para a escolha de inscrever-se no vestibular para o curso de Pedagogia. Todavia, apesar de seu interesse, na escola onde estagiava ela não era encorajada pelas docentes e sempre escutava frases como: “Vai fazer vestibular pra Pedagogia?! Faça não! Você é tão nova, faça outra coisa”. Certa de sua decisão, ao passar no vestibular e iniciar a formação inicial em Pedagogia, logo teve oportunidade de dar início à sua prática em uma escola da rede privada, atuando na Educação Infantil, em turma de alfabetização (organização anterior à Lei 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006) e na primeira série do ensino fundamental, respectivamente.

Durante a formação em Pedagogia, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), não lembra de ter cursado nenhuma disciplina especificamente voltada à Educação Infantil, a não ser nos estudos realizados na disciplina Psicologia da Infância, em que mencionou ter estudado Piaget, Wallon e Freud, afirmando que esses estudos contribuíram para que pudesse entender um pouco melhor a respeito do desenvolvimento das crianças. Contudo, não cursou estágio na Educação Infantil, visto que também não lembra da existência desta oferta no currículo quando cursou a referida graduação.

Para ela, os conhecimentos construídos durante os estudos na faculdade foram importantes para sua formação: “eu vi como aqueles conteúdos eram realmente muito fortes, ricos mesmo, eu realmente aprendi muitas coisas que me servem até hoje”, conforme destacou Ângela. Ela lembrou ainda, que os conteúdos estudados nas disciplinas de Currículo e de Didática contribuíram muito para a sua formação docente, inclusive porque foram abordados na prova do concurso que marcou seu ingresso na rede pública municipal onde trabalha.

Ângela considera que, apesar da relevância da formação inicial, destacou a importância da formação continuada e da própria prática, como ao ressaltar que “participar das formações continuadas é o que tem fortalecido a minha prática”. Comenta ainda que a especialização em Educação Infantil possibilitou a construção de conhecimentos mais voltados para essa etapa de educação e que também ajudou a melhorar sua prática. Dos dezoito anos de Ângela no magistério, quinze foram dedicados ao trabalho na Creche Mundo da Fantasia, sendo ela a professora com mais tempo de experiência com turmas de bebês.

Contudo, há três anos ela está atuando na turma de crianças bem pequenas (Creche nível III – turma de 03 anos) na referida creche, nos dois períodos.

Júlia³⁶ tem 36 anos e conta que desde criança gostava de representar a professora em suas brincadeiras e que tinha uma admiração por suas professoras, o que na fase adulta se manifestou como interesse pela profissão ao decidir cursar Pedagogia. Durante o ensino superior, não cursou disciplinas específicas de Educação Infantil, mas teve oportunidade de estudar uma cadeira de Psicologia Infantil, que considerou importante para sua compreensão do desenvolvimento da criança. Também não fez estágio na área, visto que a graduação estava sempre voltada para o Ensino Fundamental.

Ela considera que a graduação não foi suficiente para ajudá-la em sua prática e que os momentos iniciais foram bem desafiadores. Ao chegar pela primeira vez na instituição de Educação Infantil, estar com as crianças lhe exigia conhecimentos e atitudes que ela não conseguia relacionar com as teorias que tinha estudado na faculdade, principalmente por não ter passado por nenhum tipo de estágio na área que oportunizasse alguma vivência nesse sentido. Júlia afirma que a oportunidade de cursar especialização em Educação Infantil tornou possível conhecer melhor sobre as “questões mais específicas da Educação Infantil” e aprofundar alguns conhecimentos, até porque já estava atuando na área, o que possibilitou a aproximação de seus estudos com as próprias práticas.

Diante de sua experiência como professora de crianças tão pequenas, ela explica que o seu papel é “mediar as situações no dia-a-dia junto às crianças”, e também “criar oportunidades para que as crianças possam explorar, conhecer e se desenvolver considerando seus interesses”. Para ela, participar da formação continuada oferecida pela rede municipal também foi importante para melhorar sua prática docente e “a formação é um momento de estudo que eu acho válido, a metodologia é boa e sempre apresenta uma coisa nova, teórico novo”. Entretanto, considera que a formação continuada deveria abordar as questões presentes no cotidiano das instituições, estabelecer uma relação mais próxima entre as teorias estudadas e as práticas realizadas com as crianças.

A professora Júlia, desde que ingressou na carreira docente, há doze anos, sempre atuou na Educação Infantil e há nove anos trabalha na Creche Mundo da Fantasia, atuando com os bebês e com as crianças bem pequenas.

³⁶ A professora Júlia (integrante do grupo III) participou do início da pesquisa, mas ficou de licença médica nos últimos meses da investigação, retornando somente no dia do encerramento do processo, de maneira que não foi possível sua participação nas entrevistas coletivas, já realizadas com os grupos.

Sara tem 52 anos. Confessa que sempre gostou de conviver com as crianças, mas que nunca teve interesse em atuar como professora. Contudo, diante de uma oportunidade para trabalhar como professora numa creche conveniada à prefeitura situada no bairro onde ela morava, mesmo não tendo ainda formação para atuar como professora, aceitou o convite. Assim, suas primeiras experiências aconteceram na Educação Infantil, em turmas de crianças de quatro e cinco anos. Diante de sua permanência na área, a professora cursou formação inicial em Pedagogia (licenciatura de dois anos), formação necessária para a continuidade de seu percurso na carreira docente, o que posteriormente contribuiu para seu ingresso como professora da rede pública municipal, onde inicialmente lecionou durante dois anos em turmas do ciclo básico.

Durante sua formação em Pedagogia, Sara não estudou uma disciplina específica de Educação Infantil, mas cursou disciplinas como Literatura Infantil e Psicologia, que contribuíram de alguma maneira para a apropriação de conteúdos importantes para sua formação. Também, durante a graduação não teve acesso a estágio específico na área. Para ela, a formação inicial foi importante para que pudesse aos poucos construir sua identificação com a profissão docente. Entretanto, considera que para a sua atuação na Educação Infantil “a prática foi mais importante do que a teoria”, visto que os estudos realizados durante a formação inicial “não eram suficientes para dar conta das questões vivenciadas com as crianças no cotidiano na instituição”.

A especialização em Educação Infantil ocorreu depois de algum tempo já trabalhando na Creche Mundo da Fantasia, o que para ela foi bem importante por ter-lhe possibilitado estudar “assuntos mais diretamente relacionados à Educação Infantil, com o que eu ia trabalhar com as crianças”, conforme relatou a professora, que considera, ainda, que a formação continuada deveria abranger a todos que trabalham na instituição junto às crianças, considerando “do porteiro até a direção da instituição”. Ela ressalta que, “para garantir um desenvolvimento integral para as crianças, tem que ter a participação de todos, porque se a gente está ali na instituição trabalhando com crianças eu acho que todos têm um papel importante, cada um com sua função”. A professora Sara está no magistério há vinte e dois anos na rede municipal, sendo vinte anos dedicados ao trabalho Educação Infantil, especificamente na creche Mundo da Fantasia, onde já atuou em turmas de bebês e em turmas de crianças bem pequenas.

Susana tem 36 anos. Conta que, ao concluir o ensino médio, não escolheu Pedagogia como primeira opção. Entretanto, na convivência com sua irmã que já era professora sentiu-se curiosa e motivada a conhecer a carreira docente, tendo em vista a

admiração que tinha pelo trabalho realizado por sua irmã: “Ela tinha um olhar muito humano com as crianças”, como explicou Susana, o que contribuiu para sua decisão de inscrever-se no vestibular para o curso de Pedagogia.

Confessa que durante a graduação em Pedagogia identificou-se com a escolha e enfatiza: “Eu adorei o curso! Foi maravilhoso, eu aprendi muita coisa”. No decorrer dos estudos na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, cursou disciplinas específicas como Educação Infantil, Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, que considerou relevantes para que pudesse aprender os conteúdos para a sua formação na área. Também mencionou que uma disciplina de Estágio na Educação Infantil fez parte do currículo de sua formação inicial. Concluída a graduação, teve logo a oportunidade de realizar um concurso para a rede municipal onde trabalha. As primeiras experiências aconteceram em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (apenas por alguns meses) e logo depois conseguiu ser alocada na Educação Infantil.

Para ela, a formação inicial contribuiu para sua “compreensão do conceito de criança como um ser ativo, que deve ser respeitado, que se movimenta, que precisa de um tempo para realizar suas experiências, para aprender e se desenvolver”. Entretanto, explica que sua formação inicial ainda não foi suficiente para ajudá-la a dar conta das questões cotidianas que ela encontrou ao iniciar sua atuação como professora de crianças. Conta que sentiu falta de mais oportunidades durante a formação inicial para “conversar com professores da área”, especificamente para saber mais sobre “como é a rotina de uma professora que atua na creche”.

Confessa que, ao iniciar na profissão, por não ter experiências anteriores no magistério, não tinha muita autonomia: “copiei muito o comportamento das professoras, porque eu não sabia muito o que fazer na rotina [...]. Então, na prática, eu copiava muito as professoras”. Contudo, ela também observava e percebia que “as professoras eram muito distantes na relação afetiva com as crianças”, o que lhe possibilitou algumas reflexões sobre isso para rever a sua prática. Ela comenta ainda que tem aprendido muito no cotidiano da profissão, na convivência com as crianças e explica: “porque tem coisas que você só vai aprender aqui [na creche/na prática]. E cada ano é diferente, cada criança é diferente, cada família é diferente”.

Na especialização em Docência na Educação Infantil, as disciplinas Psicomotricidade e Atividades da Vida Diária foram para ela um diferencial que ajudou a ampliar seus conhecimentos e a melhorar suas práticas pedagógicas. No tocante à formação continuada da rede municipal, ela acha mais interessante quando há trocas de experiências

entre as professoras, pois considera relevante escutar os relatos das outras companheiras para ajudar a refletir sobre a sua prática. A professora Susana está há quatro anos no magistério. A maior parte desse tempo foi dedicada à Educação Infantil, sendo dois anos na docência com as crianças na creche onde trabalha atualmente, numa turma de crianças bem pequenas.

Além do tempo de experiência na Educação Infantil, do contrato efetivo na rede municipal e da formação inicial em Pedagogia como pontos em comum nas trajetórias relatadas por essas professoras, também foi possível identificar semelhanças em seus discursos concernentes à motivação para o ingresso na carreira docente, considerando a influência advinda de suas relações familiares de maior proximidade (por exemplo, mãe, tia, irmã) que exerciam a referida profissão. As explicações das professoras acerca de suas “escolhas profissionais” parecem indicar a influência de um “processo de identificação profissional fortemente vinculado à construção de gênero”, marcantes na constituição da profissão docente na Educação Infantil, com a predominância do gênero feminino (CERISARA, 2002, p. 44).

Outro aspecto em comum identificado nos relatos das professoras é a ausência de disciplinas e de estágio curricular específicos na área da Educação Infantil nos cursos de Graduação em Pedagogia. Mesmo as professoras que declararam ter realizado o estágio curricular, observaram que esse geralmente tinha foco nas práticas voltadas para o ensino fundamental. Apenas a professora Susana, que fez o curso de Pedagogia na UFC, declarou que teve oportunidade tanto de cursar disciplinas, como de realizar o estágio curricular específicos na área de Educação Infantil. Já a professora Ângela, que cursou Pedagogia na UECE, relatou ter estudado disciplinas que discutiram sobre o desenvolvimento infantil e que foram importantes para a sua prática docente, porém o estágio curricular foi realizado no ensino fundamental, visto que o currículo do referido curso não abordava disciplinas com foco específico na primeira etapa da educação básica.

Os destaques dessas professoras acerca de seus processos de formação inicial, apontam para uma suposta “invisibilidade” da Educação Infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia em que essas professoras estudaram, o que, conseqüentemente, também indica a “invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas” nos cursos de “formação inicial” para a docência com foco nas práticas pedagógicas específicas da creche (GOBBATO e BARBOSA, 2017, p. 26).

Em geral, as professoras atribuíram uma relevância ao Curso de Pedagogia que realizaram, considerando-o como oportunidade de construir conhecimentos importantes para a formação docente. Entretanto, ao explicitar acerca dos saberes a que recorreram para iniciar o

desenvolvimento de suas práticas na Educação Infantil, elas se referiram às próprias experiências na prática com as crianças, à observação dos próprios erros e acertos na realização das práticas e à observação do trabalho de outras professoras como caminhos que contribuíram na elaboração dos seus saberes na profissão.

Rodrigues (2018), ao analisar as contribuições do curso de Pedagogia presencial oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC) para a docência com bebês, identificou, a partir das perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso, que há uma “fragilidade relacionada à organização do currículo” do referido curso. Conforme a autora, em geral, os participantes destacaram que o curso oferece uma boa formação para a docência na etapa da Educação Infantil, porém ainda não tem atendido efetivamente aos estudos com enfoque na docência com bebês. Conforme destacou Rodrigues (2018), os participantes da pesquisa apontaram a falta de aprofundamento relativo aos temas importantes sobre os bebês e a carência de oportunidades para os estudantes vivenciarem práticas pedagógicas em instituições com as crianças de zero a dezoito meses, no decorrer do curso, como aspectos que necessitam de mais atenção para a melhoria do currículo que atenda às especificidades da formação docente para o trabalho com os bebês na Educação Infantil.

Desse modo, é relevante destacar que mesmo em currículos como o do curso de graduação em Pedagogia da FACED-UFC, que dispõe de um corpo de disciplinas específicas voltadas para os estudos na área da Educação Infantil, ainda assim, há traços da invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na visão dos participantes da pesquisa supracitada (RODRIGUES, 2018). Portanto, políticas públicas, bem como ações envolvendo mais pesquisas acadêmicas, discussões e estudos dos currículos de formação inicial e continuada de professores são algumas ações relevantes que podem contribuir para dar “visibilidade aos bebês e às crianças bem pequenas e às creches” (GOBBATO e BARBOSA, 2017, p. 33).

No que se refere à formação continuada de professoras, as participantes envolvidas na presente pesquisa destacaram os encontros de formação da rede municipal onde trabalham como experiências relevantes para dar início a sua atuação na Educação Infantil. As professoras relataram que os estudos e orientações da formação continuada ajudaram no desenvolvimento de suas práticas ao dar acesso às informações, à construção de conhecimentos na área, à troca de experiências com outras colegas, indicando uma importância de aspectos formativos oportunizados pela formação continuada que supostamente não foram explorados durante o período da formação inicial, conforme elas explicitaram em seus relatos.

6.3 O Processo da Formação em Contexto na Creche Mundo da Fantasia

Conforme processo explicitado no capítulo referente ao percurso metodológico para a elaboração desta tese, os primeiros contatos com a Creche Mundo da Fantasia foram importantes para iniciar a aproximação entre a formadora/pesquisadora e a equipe de professoras da instituição, pois contribuiu na construção de certa familiaridade e de uma parceria que foi importante para as tomadas de decisões, bem como para o próprio envolvimento no percurso da formação em contexto.

Com o intuito de realizar a etapa de **avaliação/diagnóstico** da creche, no mês de novembro de 2018 aconteceram os encontros para o estudo e discussão do tema “O uso da Escala de Avaliação de Ambientes para bebês e crianças bem pequenas – ITERS-R” com as participantes, iniciando o processo para a organização da formação em contexto propriamente dita. Conforme já explicitado no capítulo V, referente ao percurso metodológico da pesquisa para a elaboração desta tese, o uso da Escala ITERS-R foi uma estratégia que possibilitou avaliar a qualidade dos serviços educacionais e das práticas docentes nas turmas da creche, sendo uma referência que possibilitou avaliar o ambiente coletivo para educação das crianças considerando os critérios estabelecidos nas subescalas (ANEXO A) que compõem o referido instrumento (HARMS et al., 2003).

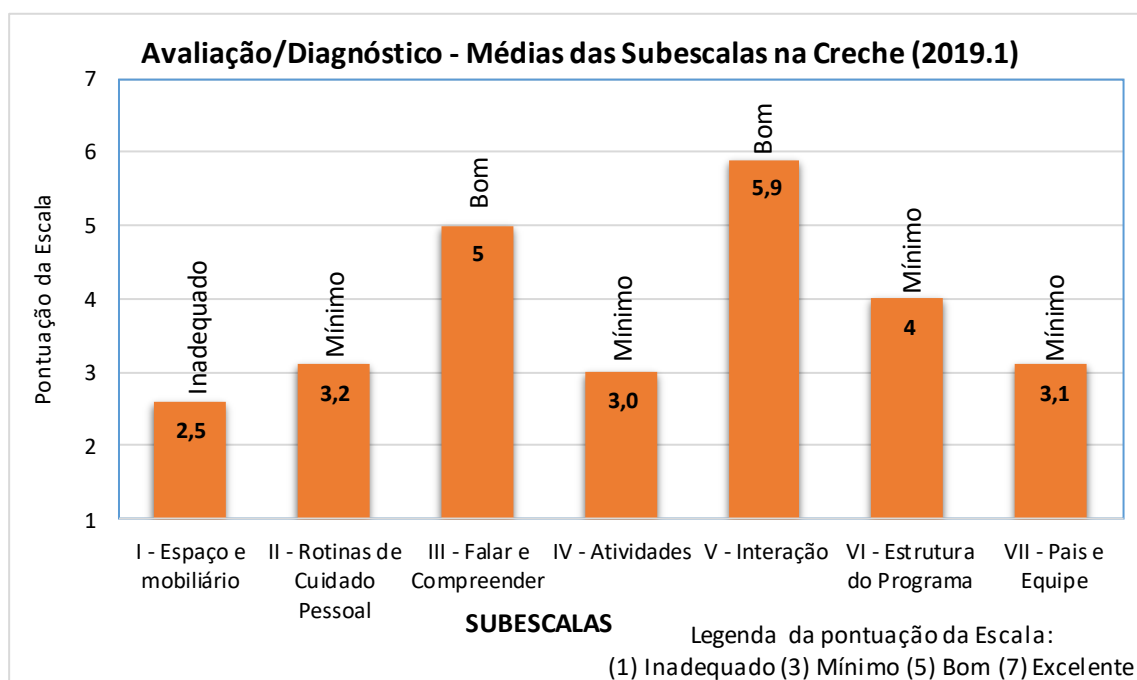
É relevante destacar que o contato com o referido instrumento foi algo novo para as professoras, o que as motivou a comentar a pontuação da escala considerando-a rigorosa na maneira de avaliar os ambientes e revelando também o detalhamento dos aspectos que determinam a qualidade dos ambientes, principalmente nos itens das subescalas espaço e mobiliário, atividades, pais e equipe, ao compararem com as situações já conhecidas por elas referentes a realidade da creche em questão. Nesse sentido, o estudo da escala foi importante para que as participantes conhecessem o conteúdo e sua utilização na observação das práticas, o que foi imprescindível para o levantamento das necessidades do contexto.

Finalizada a etapa de levantamento, o grupo foi reunido para dialogar sobre a experiência vivida naqueles dias de aplicação da Escala ITERS-R no próprio contexto de trabalho. Em geral, as participantes destacaram os aprendizados que identificaram nesse processo inicial e expressaram: “O instrumental [a escala] direcionou o nosso olhar para os critérios de como deve ser a educação voltada para as crianças na creche”; “O uso da escala possibilitou orientar e ampliar o nosso olhar sobre as especificidades da creche”; “Todos os professores deveriam ter acesso a esta experiência com uso da escala”; “Serviu de inspiração, fonte de pesquisa de novas atividades para realizar com as crianças”.

Com o início do período letivo em fevereiro de 2019 e também com a mudança de gestão na creche ocorrida durante o recesso escolar, a pedido das professoras e da nova diretora, devido ao processo de inserção e acolhimento das crianças na creche, os encontros coletivos referentes ao processo da formação em contexto só foram retomados em março de 2019. Com a organização das informações advindas das escalas foi possível apresentar ao grupo os resultados do levantamento e retomar as discussões acerca do diagnóstico da creche.

A partir do levantamento realizado, a apresentação dos dados indicou que as médias³⁷ obtidas a partir das pontuações dos itens de cada subescala não atendiam aos níveis considerados adequados de qualidade da Escala ITERS-R. Dentre as médias obtidas em cada subescala, I - *Espaço e Mobiliário* obteve a menor média (2,5) nos resultados do diagnóstico realizado na instituição, conforme indica o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Avaliação/Diagnóstico da Creche Mundo da Fantasia (2019.1)



Fonte: Dados da pesquisa

Em geral, ao visualizar os resultados explicitados no Gráfico 1, as professoras compararam os resultados obtidos em cada subescala e destacaram que houve uma pontuação menor nas dimensões que exigem mais da estrutura física e da disponibilidade de materiais. Já as dimensões que focam mais diretamente nas relações entre professoras e crianças

³⁷ A média de uma subescala é calculada a partir da soma da pontuação dos itens da subescala, dividida pelo número de itens pontuados (HARMS et al., 2003).

alcançaram pontuações consideradas melhores, como aconteceu de maneira mais evidente nas subescalas III (Falar e Compreender) e V (Interações), conforme as participantes explicaram nos relatos a seguir:

Nesses pontos onde os fatores mobiliário, estrutura física, materiais didáticos são fatores que influenciam muito na prática do professor e isso ficou nítido nas pontuações mais baixas apresentadas nas subescalas que tratam disto. (Professora Júlia).

Então, a gente percebe que nas subescalas interação e falar e compreender, que envolvem práticas que dependem mais do profissional e das relações vivenciadas no dia a dia tiveram ótimas pontuações. (Professora Ângela).

Elas também ressaltaram que o rigor dos critérios que compõem os itens da escala foi de extrema importância para a realização da avaliação do contexto da creche, conforme relatado pela professora Júlia:

A forma como eu observei e pontuei [os itens das subescalas] foi seguindo criteriosamente o que tinha no instrumental. Até porque eu entendi que o que estamos avaliando é a qualidade geral de toda a instituição. Porque de acordo com os critérios do instrumental e o que a gente observa na realidade, a gente já analisa se pode seguir ou não. Até chegar no excelente a gente tem que passar por todos os pontos até chegar lá, na pontuação máxima [sete]. (Professora Júlia).

Considerando os resultados apresentados, algumas professoras também mencionaram que seria mais relevante escolher o tema da formação em contexto a partir da subescala *Pais e Equipe*, destacando que “a relação com as famílias era uma questão mais urgente a ser discutida na creche”, argumentando ainda que “para melhorar o espaço e mobiliário seria necessário investimento financeiro”, o que não era possível naquele momento, conforme os relatos das professoras e da diretora.

Diante do impasse no grupo envolvendo as referidas subescalas (Espaço e Mobiliário e Pais e Equipe), uma das participantes defendeu a importância de investir na discussão sobre a dimensão do espaço e mobiliário na creche argumentando que “é uma questão que envolve também uma concepção sua [da professora] de pesquisar e de estudar sobre o que pode ser melhorado no espaço para o bem-estar das crianças”.

Desse modo, outras professoras e a diretora também consideraram que o foco na *organização do ambiente das salas* seria uma boa forma de iniciar os estudos da formação em contexto na creche, conforme expressaram em seus relatos:

Diante das condições financeiras da creche, pensando nas possibilidades de mudanças a curto prazo, talvez seja mais relevante partir da organização de cada sala, ver as necessidades específicas de cada uma, para depois ampliarmos para outros espaços da instituição. (Fala da diretora).

Iniciarmos pela organização das salas seria mais interessante, pela oportunidade de começar conhecendo o próprio espaço em que atuamos dentro da instituição, ou seja, o lugar onde se passa a maior parte do tempo com as crianças. (Fala da professora Cecília).

Após os diálogos houve um consenso das participantes em relação à subescala *Espaço e Mobiliário* como ponto de maior urgência a ser discutido na creche, sendo especificamente o tema *organização do ambiente da sala* escolhido como foco dos estudos para ser discutido na formação em contexto na creche.

Na etapa referente ao **planejamento das ações** de intervenção no contexto, a elaboração do plano de estudos que foi proposto de forma colaborativa entre as participantes e a formadora/pesquisadora teve como ponto de partida a buscar por entender como estavam organizados os ambientes das salas (que concepção de criança e de Educação Infantil se expressava na organização das salas da creche?).

Em seguida, a etapa de **intervenção**, que foi iniciada no mês de maio, consistiu no processo da formação em contexto propriamente dito, considerando o planejamento realizado coletivamente com base numa fundamentação teórica e em metodologias que visavam contribuir para os estudos, aprofundamentos e reflexões diante das necessidades formativas identificadas no contexto com vistas a uma melhoria das práticas das professoras.

Os encontros sempre eram previamente agendados com cada Grupo (I, II e III) de participantes por meio de um cronograma cuidadosamente organizado considerando o calendário de atividades das professoras e suas demandas de trabalho na instituição. Não obstante, algumas dificuldades com adiamentos dos encontros e com ausências de participantes ocorreram durante o processo por motivações diversas como licenças de saúde, atestados médicos, ou mesmo devido às variadas demandas (preenchimentos de diários, elaboração de relatórios, produção de materiais para as festividades da creche) relacionadas ao trabalho das professoras na instituição, conforme sempre era explicado por elas.

A participação da diretora também foi um desafio durante o processo formativo, pois ela só esteve efetivamente presente e participando com a equipe em dois momentos, especificamente no início do processo (discussão sobre a avaliação/diagnóstico do contexto) e no final (no último encontro envolvendo todas as participantes). Mesmo ciente da importância de seu envolvimento em todo o processo, de seu papel como formadora na creche, do apoio pedagógico junto à equipe para a continuidade da formação para a melhoria da qualidade do trabalho educativo na instituição, ela não participou da formação em contexto, sempre alegando a prioridade voltada para as atividades administrativas e financeiras da instituição, bem como as inúmeras reuniões na secretaria de educação.

Os estudos envolvendo as leituras e discussões de textos eram voltados para o aprofundamento teórico, bem como para fundamentar as reflexões sobre as práticas advindas do cotidiano da creche. Um dos critérios para a escolha dos textos foi a abordagem da temática principal da formação em contexto desenvolvida na creche: a organização do ambiente. Outro critério era a atenção às questões decorrentes das discussões que aconteciam a cada encontro, abordando assim as concepções de criança, Educação Infantil, papel da professora, consideradas como base para pensar a organização do ambiente das salas.

Os usos de registros fotográficos e escritos feitos pelas próprias professoras e pela formadora/pesquisadora foi uma estratégia usada durante formação. Logo nos primeiros encontros, esses tipos de registros possibilitaram às participantes e à formadora/pesquisadora visualizar de forma mais concreta o contexto de cada sala e discutir as necessidades específicas de cada um desses espaços (já identificadas na aplicação da escala ITERS-R) e planejar que mudanças eram urgentes e as possíveis diante dos recursos.

No segundo semestre de 2019, retomar a formação em contexto exigiu da formadora/pesquisadora em colaboração com as professoras, uma maior atenção em relação às possibilidades de organização das salas, considerando os estudos e as reflexões já realizados no decorrer do processo formativo no semestre anterior. Desse modo, foram retomadas as discussões a partir de algumas imagens das salas (fotografias registradas pelas professoras) para a visualização das principais necessidades e planejamento das ações efetivas para a organização dos referidos espaços.

Nesse sentido, durante os estudos da formação em contexto, o uso das fotografias registradas pelas próprias participantes (especificamente as imagens que apresentaram a organização dos espaços das salas) motivou reflexões das professoras sobre as próprias práticas pedagógicas, como também a percepção das transformações que estavam acontecendo ao longo do processo da formação em contexto, o que também possibilitou planejar a continuidade das mudanças nas salas.

A estratégia de visitar uma instituição de Educação Infantil foi uma ação importante ocorrida durante a formação em contexto. Sugerida pelas integrantes do Grupo III (no processo de planejamento da formação em contexto na creche), no segundo semestre de 2019 foi realizada uma visita à Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança — UUNDC/UFC, mais precisamente no mês de outubro. Conforme a disponibilidade de agendamento da própria instituição, a visita ocorreu apenas em um turno. Assim, as professoras cumpriram um expediente de trabalho na creche pela manhã e no período da tarde foi realizada a visita.

Mesmo o convite para a referida atividade sendo aberto a todas as participantes da formação em contexto, as integrantes dos Grupos I e II não manifestaram interesse em participar da visita. Na verdade, elas alegaram a distância até a instituição a ser visitada e a falta de tempo para realizar esta atividade externa à creche. A diretora da creche, embora tenha sido informada com bastante antecedência, também não demonstrou interesse em participar da atividade junto às professoras, alegando estar com uma demanda acumulada de trabalho administrativo na creche.

A programação planejada pela UUNDC para as professoras foi organizada em três momentos: inicialmente houve uma apresentação da proposta pedagógica realizada pela coordenadora pedagógica e uma professora da instituição; em seguida, houve visita às salas de atividades da instituição; por fim, aconteceu uma roda de conversa entre visitantes e representantes da instituição, que foi um momento aberto às dúvidas e esclarecimentos sobre o trabalho desenvolvido na unidade.

No decorrer da referida visita, as professoras estavam atentas e pareciam curiosas, observando todos os espaços da instituição, como era a organização do ambiente (com os materiais acessíveis para as crianças) e as formas como aconteciam as interações entre as crianças e os adultos, assim como com os objetos disponibilizados nas salas. Nos relatos escritos e orais das professoras sobre o que perceberam ao visitarem a UUNDC, elas destacaram os seguintes pontos marcantes desta experiência: a oportunidade de escutar os relatos de outras profissionais que atuam na mesma área; conhecer a proposta pedagógica e as práticas de outra instituição, observar outras formas de organização dos espaços, perceber a relação de parceria entre as profissionais (coordenadora, professoras, estagiários), a organização do tempo para o planejamento, o respeito à escuta das crianças e as formas de registro dessa escuta.

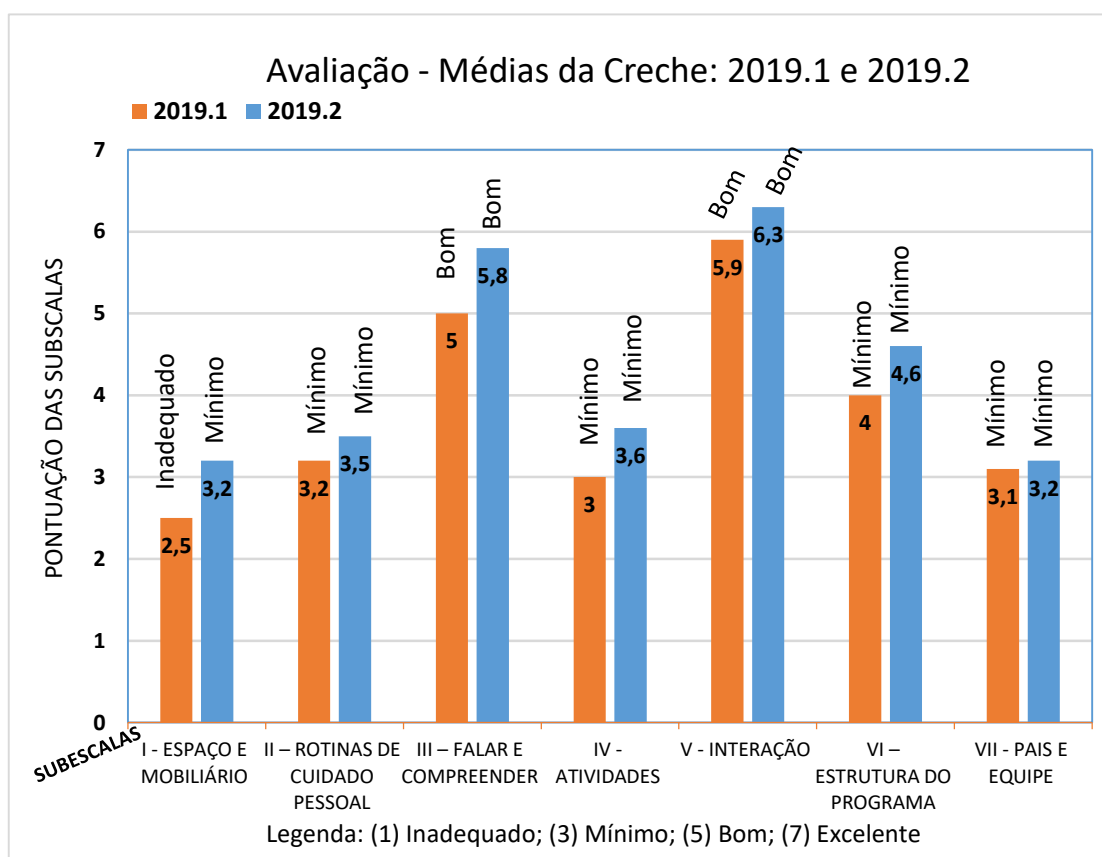
Nos momentos seguintes da formação em contexto na creche, as professoras passaram a retomar em suas falas durante os estudos alguma situação vivenciada na visita à UUNDC, evidenciando o significado desta experiência para elas. Nesse sentido, conhecer outra instituição de Educação Infantil foi uma importante ação formativa vivida pelas professoras, que repercutiu de forma positiva na reflexão das práticas dessas profissionais.

Considerando o intervalo de quase um ano desde a primeira aplicação da Escala ITERS-R na creche, quando houve o diagnóstico do contexto, novas observações com o uso da referida Escala foram realizadas nas turmas (última semana de novembro de 2019) como uma estratégia para identificação das possíveis contribuições do processo de formação em contexto vivenciado até aquele momento na creche, etapa que consistiu na **avaliação do**

contexto. Após o referido período de levantamentos, os resultados foram apresentados às participantes da pesquisa.

Nos resultados referentes à **avaliação do contexto**, as pontuações evidenciaram poucas alterações, o que não foi surpresa devido ao curto espaço de tempo (menos de um ano entre a primeira e a segunda aplicação da escala). Contudo, mediante a segunda aplicação da Escala ITERS-R foi possível perceber que algumas mudanças estavam acontecendo gradativamente, que repercutiram de forma positiva tanto na pontuação da subescala I (Espaço e Mobiliário), que trata especificamente do item organização do ambiente (tema disparador da formação em contexto), como na pontuação de outras subescalas, conforme exposto no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Avaliação da Creche Mundo da Fantasia



Fonte: Dados de pesquisa

De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 2, é possível verificar que houve um progresso na classificação da qualidade referente a subescala I (Espaço e Mobiliário) na Creche Mundo da Fantasia, visto que na primeira aplicação (2019.1) a pontuação (2,5) expressou um nível inadequado no diagnóstico realizado. Já na coluna que

representa o resultado do segundo momento de aplicação da ITERS-R (2019.2), é percebido que houve um aumento na pontuação da referida subescala para (3,2), passando para um nível considerado mínimo de qualidade, conforme os critérios da Escala ITERS-R.

No que se refere às demais subescalas apresentadas no Gráfico 2, apesar de terem mantido a mesma classificação da qualidade, foi possível identificar um crescimento em suas pontuações, que, embora de maneira sutil, indicam que as mudanças iniciadas com foco na organização do ambiente podem ter repercutido também em melhorias nos demais aspectos avaliados conforme os critérios da referida Escala.

Ao visualizar o Gráfico 2, as participantes manifestaram suas percepções ao comparar os resultados do diagnóstico realizado no início do processo com as informações apresentadas a partir da segunda aplicação da escala (avaliação), conforme relataram nos trechos a seguir:

Eu vejo esse resultado como um primeiro passo, que foi abrir a nossa mente, porque possibilitou-nos perceber as necessidades da nossa realidade. Seja qual for o estudo que a gente faça, se não houver a força de vontade de melhorar, a gente não caminha. Então, eu acho que mesmo diante dos conflitos, das dúvidas, das dificuldades, a gente consegue perceber que caminhou um pouco e isso é positivo. (Fala da Professora Ângela).

Eu acredito que os estudos e as discussões nas formações foram muito importantes porque interferiram não somente na subescala que trata da organização do ambiente, mas em vários outros pontos das nossas práticas pedagógicas. Muitas coisas em que a gente tinha uma visão já determinada, eu mesma tinha uma visão muito pronta sobre a minha prática, sobre o planejar, por exemplo, que foram sendo refletidas durante as formações, tipo água mole em pedra dura tanto bate até que fura, que assim fui desconstruindo no decorrer das formações. (Fala da Professora Susana).

Eu me surpreendi porque não imaginei que a formação fosse ser tão rica. Eu não imaginei que a gente fosse conseguir se aprofundar em temas tão relevantes para a nossa prática. Fiquei satisfeita! Reconheço que a gente passou por dificuldades, reclamações, tivemos muitas vezes que adiar nossos encontros [Grupo I], mas eu fiquei surpresa positivamente com a formação na sua totalidade. (Fala da Professora Irene).

Mesmo reconhecendo que ainda existem os desafios no contexto, que carecem da continuidade das discussões já iniciadas nesse processo, as narrativas das professoras destacaram a relevância dos estudos e aprofundamentos realizados durante a formação em contexto como aspectos que contribuiram na ampliação de conhecimentos, repercutindo gradativamente na transformação das suas concepções (de criança, de Educação Infantil), na elaboração do planejamento das práticas, na organização do ambiente da sala, na reflexão sobre as próprias práticas e na melhoria das ações dessas docentes no cotidiano junto às crianças na creche.

7 A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA CRECHE

“O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia, que permite a transformação da práxis [...]” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 21).

Neste capítulo, os dados são oriundos das entrevistas coletivas realizadas respectivamente com as professoras dos Grupos I, II e III e de suas percepções expressas durante os encontros formativos, apresentando a perspectiva dessas professoras que trabalham com os bebês e as crianças bem pequenas acerca dos temas que envolveram a experiência na formação em contexto vivida por elas, bem como as possíveis contribuições do referido processo formativo na transformação de suas práticas no cotidiano da creche.

7.1 As percepções das professoras do Grupo I sobre a experiência com a formação em contexto na creche

As professoras integrantes do Grupo I parecem não haver compreendido bem o que foi a formação em contexto da qual participaram. Isolda, por exemplo, explica que a formação em contexto é “algo mais focado na realidade da creche”, o que expressa apenas um dos aspectos desse processo. A professora afirma também que a formação em contexto “faz parte de uma pesquisa de doutorado”, expressando um entendimento dessa formação como algo que tinha mais relação com a pesquisadora. O mesmo distanciamento de sua participação nesta formação revela-se quando ela diz que “ao mesmo tempo que muitas coisas foram muito boas, tem muitas coisas propícias para o trabalho com as crianças, mas, infelizmente, fica mais no papel”. Portanto, logo após reconhecer o processo vivido como algo positivo para o trabalho junto às crianças, destaca a impossibilidade que ela sente de transformar em prática cotidiana o que foi discutido. Assim, a referida professora parece indicar uma expectativa de que as mudanças devem partir de iniciativas externas a ela (sistema municipal, gestora da creche, formadora), não se mostrando disponível para assumir a responsabilidade pela própria formação ou mesmo pelas possíveis transformações de sua prática.

Ao considerar a formação em contexto como um trabalho da pesquisadora (“faz parte de uma pesquisa de doutorado”), a professora Isolda parece expressar um distanciamento de sua participação, como se resistisse a perceber a sua responsabilidade em colaborar com a proposta formativa. Este tipo de comportamento foi destacado por Hollanda

(2007, p. 187) em sua pesquisa sobre a formação em contexto conduzida pelo PARQUE, em que as professoras também manifestaram um posicionamento semelhante ao relatarem que “o trabalho realizado era do PARQUE e não delas”, expressando uma forma de resistência a assumir a responsabilidade nas discussões propostas ao grupo. Para a referida autora, as “resistências em relação ao que é novo” manifestas pelas professoras podem expressar uma forma de defesa delas em relação às suas próprias dificuldades. (HOLLANDA, 2007, p. 188).

A indisponibilidade ou dificuldade da professora Isolda para responsabilizar-se pelo próprio processo formativo, ou mesmo sua possível resistência a mudanças em suas práticas, também podem estar relacionados à herança de um processo formativo de origem transmissiva que supostamente vivenciou “desde as primeiras experiências de ser aluno”, pautadas na formação para um comportamento passivo e que possivelmente teve “continuidade experiencial” em seus percursos como docente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 23).

Ao serem indagadas acerca de como acontece a formação em contexto, as professoras desse grupo faziam referência principalmente ao lugar onde ela aconteceu e às situações vivenciadas nesse processo. A creche é citada como o lugar físico onde se deu a formação em contexto, com todas as dificuldades que precisaram ser enfrentadas (“aconteceu aqui no nosso espaço, com as interferências, os barulhos, as vozes”, afirma Irene), indicando a força da “dimensão física”, “com o professor no serviço, no seu posto de trabalho” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 8). Mas a creche também é percebida como o foco do trabalho de formação. Como explicita Irene, houve “o olhar para as necessidades da creche”. Assim, expressam o reconhecimento da principal característica desse tipo de formação: o foco nas necessidades e desejos dos profissionais da instituição educativa.

As professoras também se referiram ao uso da Escala ITERS-R. Como afirma Irene, reconhecendo o papel relevante deste instrumental no processo formativo, “no início da formação, aconteceu a pesquisa com o uso da Escala ITERS-R [...] com a participação das professoras”, donde decorreu “a escolha do tema *organização do ambiente* como uma necessidade a ser resolvida na creche”.

Isolda referiu-se também aos “conflitos de ideias” que surgiram no decorrer do processo. A menção a tais conflitos, parece expressar o impacto que os estudos dos materiais e as reflexões sobre a prática podem ter provocado na sua forma de pensar e de agir cotidianamente junto às crianças. Considerando que as discordâncias fazem parte desse processo formativo, é possível que os citados “conflitos de ideias” sejam decorrentes de

algumas problematizações da referida professora, mesmo que ainda não tenham sido suficientes para uma mudança nas suas práticas.

Apesar disso, nesse momento ainda foram destacados os ganhos que elas perceberam como decorrentes desse processo: “a gente conseguiu evoluir bastante nos nossos conhecimentos” (Isolda); houve “aprofundamento dos assuntos estudados” (Irene). Como é possível perceber nessas falas, as professoras deram ênfase à ampliação ou aprofundamento de conhecimentos possibilitados nessa formação, permanecendo invisível a dimensão da prática pedagógica.

Na tentativa de elencar os temas da formação em contexto, as professoras mencionaram os títulos de alguns textos estudados: “Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem (GANDINI, 2016, p. 315)”; “Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola (FREIRE, 1986)”; “Escala ITERS-R”. Para tanto, nesse momento, as professoras recorreram à pasta com os materiais estudados durante a formação para consultar as referidas informações e lembrar dos temas. O enfoque das professoras a esses materiais parece indicar a relevância, atribuída por elas, a esses assuntos e autores, que provavelmente foram referências que consideraram importantes para a reflexão de suas práticas, talvez por apresentarem pontos de vista que ainda não fizessem parte de suas formas de pensar e agir no cotidiano com as crianças.

As professoras também se referiram aos temas “Currículo e as múltiplas linguagens na creche” e “Organização do ambiente das salas” que foram destacados de forma mais direta pelas professoras Isolda e Irene, respectivamente. A ênfase dada por elas a esses temas parece indicar a importância ou mesmo a familiaridade delas com essas discussões, que já aconteceram também em outros momentos formativos, promovidos pela secretaria de educação, mas aos quais a formação em contexto pode ter chamado sua atenção, acrescentando concepções que ainda não eram conhecidas por elas, nem foram abordadas nessas outras formações.

Ao serem indagadas sobre o que acharam dos temas estudados, as participantes do Grupo I falaram de aspectos que lhes chamaram a atenção nas leituras e discussões realizadas. Elas referiram-se à “valorização das crianças” e o “compromisso” com a prática como pontos fortes dos relatos de Madalena Freire (1986) acerca de sua atuação docente junto às crianças e às famílias no texto intitulado *Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola*.

A professora Irene enfatizou: “o texto da Madalena Freire foi riquíssimo para nossa formação, pois ela realmente valorizava o ser criança e tinha compromisso. Ela

reconhecia que a vida das crianças fora da escola interferia na convivência na sala de aula”. Também a professora Isolda, pareceu admirada com a atualidade dos valores e a prática pedagógica da autora, destacando: “naquele tempo [década de 80], ela já tinha um pensamento bem avançado sobre a educação das crianças” [uma prática docente centrada na criança como sujeito de direitos], porque “era algo que ela já discutia e praticava”. Com a comum referência ao relato feito por Madalena Freire, as professoras Irene e Isolda indicam a potencialidade da discussão acerca do relato de uma prática pedagógica que acontece numa situação que tem pontos convergentes com as situações vivenciadas por elas próprias (como a classe social das crianças que faziam parte da turma, material didático escasso, mobília precária) e tende a sensibilizar e provocar reflexões.

Ao destacar a “Escala ITERS-R” como um dos temas estudados, a professora Irene explicou que “esse conhecimento foi relevante para identificar o ponto de partida da formação em contexto [organização do ambiente]”. Ela afirmou que esse estudo possibilitou “compreender porque deve ser feito e a importância disto”, referindo-se às mudanças reveladas como necessárias nas salas da creche, diagnosticadas a partir do uso da escala. Ao mencionar a “Organização do ambiente das salas”, a professora Irene declarou ainda que, no decorrer dos estudos, percebeu a relevância do referido tema que “acabou interferindo em todos os outros assuntos” que foram abordados e discutidos durante a formação em contexto.

O tema *Currículo e as múltiplas linguagens na creche*, referido pela professora Isolda, foi foco de estudo do *décimo encontro da formação em contexto* a partir da discussão do texto *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche* (RICHTER; BARBOSA, 2010). A indagação proposta no estudo *Que interrogações os bebês e as crianças bem pequenas fazem para o currículo proposto no cotidiano da creche?* possibilitou às professoras refletir sobre o assunto considerando as suas percepções na convivência com as crianças na creche, conforme explicitou a professora Isolda: “os bebês interrogam o currículo quando a gente propõe uma atividade que eles não aceitam, ou também quando eles não querem participar daquele momento determinado pela professora”. Ao refletir sobre o referido texto e pensar na sua prática com as crianças bem pequenas, a professora Irene também destacou:

Na verdade, tem momentos em que as crianças estão concentradas no cantinho dos brinquedos, mas depois elas vão para o cantinho dos livros e eu acabo impedindo dizendo que não é hora nem dia dos livros. Agora, eu imagino que elas até devem se perguntar: se hoje não é dia de livros, porque eles estão aqui?”. (Fala da professora Irene, registrada durante o encontro da formação em contexto).

No momento da entrevista coletiva com o referido grupo, a professora Isolda resgatou a relevância do estudo mencionado (Currículo e as múltiplas linguagens na creche), considerou que “o tema foi interessante para pensar na sua prática” e ressaltou que “geralmente as pessoas não se preocupam com o que as crianças pensam”, o que parece indicar uma percepção dela acerca de sua própria maneira de pensar e agir na relação com as crianças, mesmo tendo manifestado isto de uma forma impessoal ao atribuir a característica referida às “pessoas”. Ela também explicitou que “lendo o texto sobre esse tema, eu vi que as crianças dão importância ao que desperta os sentidos delas, o que desperta nelas o prazer de conhecer”, falando da relação entre o envolvimento das crianças e o conhecimento como um aspecto que considerou importante no referido estudo, o que possivelmente seja alvo de suas reflexões acerca das próprias práticas.

Ainda durante a entrevista, a professora Irene também resgatou algumas memórias do que foi vivido na formação em contexto ao discutir acerca do tema supracitado. Ela explicou que, diante da indagação inicial que orientou o estudo do texto *Que interrogações os bebês e as crianças bem pequenas fazem para o currículo proposto no cotidiano da creche?*, “as respostas a essa pergunta foram sendo respondidas e também se ampliando no decorrer das [suas] experiências na creche e durante o próprio processo formativo vivenciado”. Irene explicitou ainda que “o currículo mais importante na vida das crianças é a própria vivência delas, o que faz sentido para elas, brincar, explorar, transformar.” A professora destacou a importância de um currículo que possibilite a participação das crianças ao mencionar que “o currículo precisa ser vivo, porque aprendizagem e desenvolvimento se dão no momento em que elas experimentam as situações propostas”, enfatizando ainda a influência do currículo no processo educativo das crianças no cotidiano da creche. Essas percepções corroboram com as ideias de Richter e Barbosa (2010, p. 88), que afirmam que “um currículo expressa uma concepção do que é conhecimento e uma concepção do processo educacional enquanto espaço de intercâmbio vital e cultural, de pesquisa e também de aperfeiçoamento dos professores”.

No que se refere às metodologias usadas nos encontros da formação em contexto, as professoras destacaram o uso da Escala ITERS-R e as leituras realizadas no grupo. Em geral, as professoras acharam positivas essas metodologias, que, para elas, deram um “sentido” ao percurso vivido no processo da formação em contexto “à medida que foram acontecendo o uso da Escala ITERS-R, os estudos dos textos, as mudanças nas salas”, como explicou a professora Irene. Para ela, foi importante perceber que “não era algo solto, porque cada coisa fez muito sentido e tudo ia se encaixando”, expressando o sentido de continuidade dos processos vivenciados durante a formação em contexto.

Já a professora Moana afirmou ter gostado mais das “leituras realizadas no grupo”, justificando que “achava melhor essa metodologia”, apesar de reconhecer que “levava mais tempo”. Esta era uma metodologia usada com frequência nos encontros do referido grupo, que geralmente não realizava as leituras previamente conforme era combinado, o que requeria a mudança de planejamento durante o encontro formativo, com uma metodologia que possibilitasse pelo menos um conhecimento geral do texto proposto para estudo. Assim, realizar as leituras no momento do encontro restringia o tempo destinado às discussões e comprometia o aprofundamento de questões importantes para reflexão das suas práticas.

Em geral, as professoras do Grupo I não responderam à pergunta sobre como se dava a participação delas na formação em contexto. Na verdade, parece que elas fugiram dessa resposta para não admitir seu escasso envolvimento no processo. Apenas a professora Irene relatou sua percepção de que “o grupo ficou em falta com o processo devido ao cansaço, diante das demandas da creche”, parecendo reconhecer que houve pouco comprometimento do grupo na formação em contexto. Contudo, ela não foca na sua própria falta de envolvimento, mas a dilui no grupo.

Ao responder sobre o que acharam dessa participação, as professoras não conseguiram assumir de forma clara as suas opiniões acerca de suas próprias participações na formação. No lugar disso, elas fizeram apreciações sobre a formação, dizendo que ela foi “cansativa” e “desafiadora” devido às “demandas da creche”, na tentativa de justificar a forma como ocorreu a participação delas no processo.

A professora Isolda, por exemplo, ao responder que era “cansativo, pelo próprio dia a dia mesmo, pelas responsabilidades [na creche]”, pareceu justificar seu pouco envolvimento nessa proposta. Também se esquivou da avaliação de sua própria participação e expressou uma possível insegurança, ao explicar: “porque eu achei um desafio muito grande pra mim e achava que não ia conseguir dar conta”. Do mesmo modo, a professora Irene alegou o “cansaço” como algo que atrapalhou a sua participação na formação. Na verdade, mesmo com as constantes solicitações de adiamento, as integrantes desse grupo eram bastante assíduas aos encontros formativos, mas pouco envolvidas nas responsabilidades relacionadas aos estudos. Como os encontros aconteciam após um turno de trabalho na creche, o mencionado “cansaço” era real. No entanto, não o suficiente para justificar a ausência constante das leituras que deveriam ser discutidas nos encontros. Assim, pode-se identificar certa ambivalência nas ações das professoras desse grupo em relação a esse processo de formação: por um lado, eram assíduas; por outro, pediam adiamentos e não liam os textos.

De forma semelhante, a “ambiguidade nas atitudes das professoras” em relação ao envolvimento no processo formativo também foi um aspecto destacado por Hollanda (2007, p. 174) em sua pesquisa, ao observar a participação das professoras na formação em contexto oferecida pelo PARQUE. Conforme a pesquisadora, as professoras em questão, ao mesmo tempo que pareciam compreender o trabalho com a formação em contexto e a importância do envolvimento e da participação, nem sempre respeitavam o que havia sido combinado com relação à assiduidade e à pontualidade nos encontros formativos. Outras manifestaram sentimentos de “incômodo” e “receio” diante da proposta de serem observadas em sala, expressando se tratar de algo que consideravam novo para elas, mesmo cientes de que a observação seria algo importante para o processo formativo (HOLLANDA, 2007, p. 174).

Na presente pesquisa, a ambivalência identificada nas ações das integrantes do grupo I também está relacionada ao pouco envolvimento das professoras na colaboração com o processo formativo. Apesar de assíduas aos encontros, não cumpriam com as responsabilidades relativas aos estudos propostos, sempre alegando *cansaço* para explicar as suas atitudes. Nesse sentido, sendo a formação em contexto “um modelo formativo que conceptualiza os profissionais como sujeitos da formação e não como recipientes de informação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91), ainda que a assiduidade aos encontros seja um aspecto importante a ser considerado no processo formativo, esta precisa estar articulada com o interesse dos sujeitos envolvidos em realizar os estudos dos assuntos a serem discutidos, bem como no envolvimento e participação, de fato, no desenvolvimento da formação de forma crítica, reflexiva, participativa e na proposição de transformações no contexto.

Ao serem indagadas sobre as dificuldades que sentiram para dar conta da formação em contexto, em geral, as professoras alegaram “dificuldades com tempo para as leituras”, o “medo de não dar conta [do processo]”, o fato de que se trata de processo “cansativo”, a “escassez de recursos”, a “ausência da parceira de sala na formação”.

A professora Moana explicou que sentiu “dificuldades com o tempo para as leituras” propostas. Mesmo ciente da importância de as leituras dos textos serem realizadas previamente aos encontros da formação, ela alegou seu “tempo corrido” e a “falta de disponibilidade” para fazer isso com antecedência em casa ou em outros momentos na instituição (por exemplo, no tempo destinado ao seu planejamento na creche). Já a professora Isolda destacou como dificuldade o “medo de não dar conta” do que estava proposto no processo da formação em contexto, o que parece revelar uma impossibilidade que ela sente de transformar em prática cotidiana o que foi aprendido e discutido. Ela destacou ainda que o

processo ficou “cansativo”, afirmando já ter muitas responsabilidades advindas do seu trabalho na creche.

De acordo com Imbernón (2010, p. 108), “a motivação é muito baixa às vezes, pois os professores valorizam pouco o seu lugar de trabalho e têm poucas expectativas de bem realizá-lo”, o que pode ser também uma hipótese para explicar as dificuldades mencionadas pelas professoras. Apesar de serem reais, o “tempo corrido” e o “cansaço” mencionados respectivamente pelas professoras Moana e Isolda podem expressar o pouco interesse em estudar os temas trabalhados na formação, mas também alguma dificuldade que o processo de formação lhes trazia (refletir sobre a sua prática, discutir problemas em grupo etc.), o que não foi possível identificar.

Outra dificuldade destacada pela professora Isolda refere-se aos “recursos” que ela considera “escassos” para dar conta dos processos de transformação da sala, o que parece indicar sua preocupação com *a organização do espaço da sala*, tema disparador da formação em contexto na creche. Na verdade, possivelmente, os recursos a que ela se refere podem incluir também alguma dificuldade da professora (recurso interno) para lidar com isso, o que é compreensível, pois reorganizar a sala corresponde a uma reorganização do papel docente. Apesar da citada escassez de recursos para organizar o ambiente das salas ser algo concreto na instituição investigada, esta parece ter sido também uma forma que a referida professora utilizou para justificar a continuidade de suas práticas já comuns para ela, cristalizadas no cotidiano junto às crianças.

A “ausência da parceira de sala” na formação em contexto foi mais uma dificuldade apontada pela professora Isolda, que alegou: “quando se trabalha em dupla, fica mais fácil, mas como a minha companheira de turma não participou do estudo ficou mais desafiador”. Ao mesmo tempo, ela também explicou que foi possível superar esta dificuldade: “mas ela contribuiu na sala me apoiando em muitos momentos e isso foi importante para dar certo a transformação da sala”. Nesta fala, a professora parece expressar sua satisfação em ter iniciado a organização da sala e reconhece a importância do apoio de sua parceira de sala nesse processo.

No tocante às facilidades para dar conta da formação em contexto, as professoras Moana e Irene destacaram a “parceria entre a dupla de professoras” que atuam na mesma sala. Essas duas profissionais, que atuam juntas na mesma turma, “partilham a responsabilidade da relação com as crianças, com as famílias, e têm o mesmo poder de decisão” (HOYUELOS, 2019, p. 120). Elas explicaram que “planejar juntas” e “participar juntas da formação em

contexto” foram aspectos que facilitaram a construção de novos conhecimentos e a realização das ações propostas no decorrer do processo formativo na creche.

Para as professoras Irene e Isolda, o que mais chamou atenção na formação em contexto vivenciada na creche foi “o olhar para as necessidades da creche” e o “foco na realidade da creche”. Essas percepções expressam um entendimento importante dessas professoras acerca da formação em contexto, que se constituiu a partir das necessidades que se revelaram no cotidiano da instituição.

A professora Irene destacou ainda que a possibilidade de “aprofundar os assuntos estudados” foi outro aspecto que lhe chamou atenção na formação em contexto. Ela parece reconhecer uma característica importante desse tipo de formação, a oportunidade para fundamentação teórica que embasa a reflexão das práticas e construção de conhecimentos, o que é possível que ela não tenha vivenciado em outros processos formativos. Apesar disso, durante a formação em contexto na instituição, as oportunidades para aprofundamento dos estudos foram pouco aproveitadas pelas participantes deste grupo, que, como já relatado, nem sempre realizavam previamente as leituras dos textos de base para as discussões dos encontros formativos, o que dificultou a ampliação de alguns aspectos dos assuntos estudados.

A professora Irene também explicou que a “orientação da formadora” foi algo que lhe chamou atenção na formação em contexto, e que, para ela, contribuiu para o aprofundamento dos estudos. Ao destacar o papel da formadora na mediação do processo formativo, a professora Irene reconhece-a como uma parceira importante na formação, que foi capaz de colaborar nos processos de identificação das necessidades formativas e de reflexão para a transformação das práticas. Considerando que a “mediação pedagógica” é uma característica marcante da formação em contexto, durante o processo formativo na creche, o papel da formadora (mediadora pedagógica) implicou o desenvolvimento de processos de escuta e de documentação do processo formativo, na colaboração para construção de posicionamentos críticos e reflexivos juntamente com os sujeitos envolvidos, de parceria na “coconstrução da aprendizagem profissional” das docentes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018).

No que diz respeito ao que mais chamou atenção em outras vivências formativas, as professoras referiram as experiências da formação oferecida pela rede municipal onde trabalham. A professora Ivone, ressaltou que as formações têm “estudos interessantes que visam uma melhoria da ação pedagógica”, parecendo atribuir um valor positivo aos momentos da formação oferecida pela rede municipal. Contudo, ela também aponta que nessas formações “falta algo mais focado na nossa realidade”, o que parece indicar um tipo de

formação centrada em informações e temas possivelmente voltados para “problemas genéricos” (IMBERNÓN, 2010, p. 53), que não envolvem os interesses de todas as professoras que dela participam.

De fato, as formações mencionadas pela professora caracterizam-se pela realização de encontros mensais que acontecem em datas definidas no calendário de atividades estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os temas abordados são propostos pelas formadoras que compõem a equipe de Educação Infantil na SME, que são responsáveis por organizar e ministrar os encontros de formação oferecidos para as professoras da referida etapa de educação. É possível entender, portanto, porque a professora Isolda ressaltou a necessidade de uma maior atenção da formação às questões específicas presentes no contexto da creche, ao expressar que a formação da rede municipal deveria ser “como foi nesse estudo com a formação em contexto que realizamos aqui na creche”.

Outro ponto destacado por elas é que “os assuntos na formação são abordados de forma pincelada”, o que não possibilita o “aprofundamento desses estudos, nem oportunidades de reflexão sobre a própria prática”, conforme explicou Irene. Como é possível perceber tanto no relato da professora Irene como no relato da professora Isolda, apesar da importância que elas atribuem à formação continuada da qual participam na rede municipal, elas afirmam que não se sentem contempladas em suas necessidades formativas, visto que não há uma contribuição de maneira satisfatória, que favoreça a melhoria das suas práticas na creche.

Ao serem indagadas se a formação em contexto contribuiu para provocar alguma transformação nas suas práticas pedagógicas, de modo geral, as professoras afirmaram ter percebido mudanças nas suas concepções, nas posturas, nas atitudes, na organização das salas e na acessibilidade dos materiais para as crianças. A professora Irene, ao destacar que ocorreram mudanças nas concepções e nas posturas das docentes, enfatizou que “essa formação em contexto nos ajudou a mudar alguns conceitos (...) mudança na concepção de criança (...) compreensão da criança como sujeito de direitos”. Segundo ela, essas foram aprendizagens fundamentais para a reflexão sobre as próprias atitudes em relação às crianças. Ela explicou que, ao invés de tentar “moldar o comportamento das crianças”, agora, “aprendeu a lidar com as necessidades das crianças” e “atendê-las”, o que parece indicar um processo de mudança de uma postura docente pautada no controle do comportamento das crianças (possivelmente de uma “Pedagogia transmissiva”) para uma prática mais atenta a escutar e a observar as perspectivas das crianças na sua relação cotidiana com elas (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 15). Desse modo, a referida

professora destaca que as mudanças percebidas por ela “foram para além da organização do ambiente” (tema disparador da formação em contexto na creche), o que tem repercutido em transformações na sua prática.

Ainda no tocante às mudanças, a professora Isolda parece reconhecer que os estudos realizados no processo da formação em contexto contribuíram para a ampliação de seus conhecimentos ao destacar: “Eu acho interessante que a gente não pensava assim antes. Teve que vir um estudo para abrir a nossa mente”. Contudo, ela também explica que esses conhecimentos precisam estar alinhados com a vontade de colocá-los em prática, ao enfatizar que “mesmo tendo o entendimento, o conhecimento, tem que ter a vontade de realizar”. A sua percepção harmoniza-se com o que afirma Imbernón (2010, p. 94), que ressalta que “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la”.

As professoras Isolda e Irene acrescentaram que a formação realizada provocou, além da ampliação de conhecimentos, mudanças no ambiente da creche. A professora Isolda reconheceu que os estudos realizados influenciaram na mudança de uma “concepção de organização do espaço, antes pensada para os adultos, para uma outra forma de ver a criança e de pensar o espaço para ela”, possibilitando “as transformações na organização das salas”. Conforme Rinaldi (2013, p. 124), a definição do conceito ou imagem que se tem de criança “possibilita reconhecer (ou não) certas qualidades e potenciais nas crianças e construir expectativas e contextos que dão valor a essas qualidades e potenciais ou, pelo contrário, as negam”. Diante das transformações referidas por Isolda e Irene, é possível supor que estas são indicativos de mudanças importantes nas suas concepções, iniciadas no processo de formação em contexto, o que possivelmente gerou repercussões na gestão da prática docente dessas professoras.

No *primeiro encontro da formação em contexto* que abordou o tema *organização do ambiente das salas de atividades na creche*, ao serem indagadas *para quem estava organizada a sala?*, o uso dos painéis nas paredes foi um dos elementos apontados pelas integrantes deste grupo, como é possível destacar na fala da professora Irene: “No início do ano, a gente acha que a sala está muito mais com a cara do professor, como, por exemplo, os painéis já colocados por nós ali nas salas”, conforme apresentado nas Figuras 5 e 6 a seguir:

Figura 5 – O uso de painel na sala de atividades dos bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 6 – O uso de painel na sala de atividades das crianças bem pequenas



Fonte: Arquivo da pesquisa

Diante da visualização desses painéis (Figuras 5 e 6) apresentados acima e das discussões acerca da função dos painéis nas paredes das salas, a professora Irene ressaltou: “Eu penso que diante da formação, aos poucos nós estamos reavaliando e indagando a nossa própria prática: E os donos da sala, quem são? Quem passa o dia ali?”. Desse modo, o uso dos painéis (geralmente coloridos e compostos por personagens estereotipados, com desenhos dos filmes e outros desenhos considerados infantis na visão das professoras) também passaram a ser um dos focos de reflexões para o planejamento da reorganização nas salas, conforme referido pelas professoras.

Na entrevista coletiva, ao resgatar a relevância do tema estudado *organização do ambiente das salas de atividades na creche* e as transformações ocorridas durante o processo

da formação em contexto, a professora Moana expressou que antes realmente tinha uma preferência pelo uso de painéis para “arrumar a sala” e declarou: “todo mundo aqui [na creche] sabe que eu gosto muito de usar esses painéis na sala”. Ela confessou também que “tinha certa resistência” para repensar sobre o uso desses materiais. Contudo, diante dos estudos e discussões realizados durante a formação em contexto, ela revelou: “já tenho repensado e estou mudando isso [uso dos painéis] também”, o que parece indicar sua tentativa de mudar a forma de pensar sobre o assunto. Como afirma Horn (2004, p. 37), “por meio da leitura das paredes e das organizações dos espaços das salas de aula de instituições de Educação Infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem”. Nesse sentido, “o espaço nunca é neutro”, pois carrega significados e concepções nos objetos e nas formas de interação que nele acontecem (HORN, 2004, p. 37).

A professora Irene também destacou, durante a entrevista coletiva, que houve uma mudança na forma como elas usam os painéis na sala: “antes a gente se preocupava em estar tudo colorido, com os personagens infantis para todo lado [...]. Agora, os painéis de personagens têm dado lugar para outros materiais, sendo compostos pelas experiências das crianças, com as imagens delas pela sala”. Fortunati (2009) explica sobre o significado de partilhar com as crianças suas imagens expostas pela sala:

As crianças gostam que haja imagens nas paredes, já que desse modo podem se encontrar de novo com o que fizeram; também os painéis e as prateleiras podem ser úteis para favorecer essa restituição: colocados na parte mais baixa de algumas paredes, propiciam que o espaço passe a ser um apoio para uma mais completa aproximação e contextualização histórica das experiências realizadas. (FORTUNATI, 2009, p. 65).

Desse modo, considerando os destaques acima feitos pelas professoras Moana e Irene, é possível indicar um processo de transformação das suas práticas que se manifestam na organização da sala, na acessibilidade das crianças às suas imagens expostas nos painéis da sala, dando visibilidade às crianças e às suas histórias construídas no cotidiano da creche e valorizando suas produções na forma como elas possivelmente passaram a explorar esse espaço.

A acessibilidade das crianças aos materiais (brinquedos e livros de literatura), da sala também foi um aspecto revelado no que se refere à transformação das práticas, conforme destacado pelas professoras deste grupo durante a entrevista coletiva. A professora Irene declarou que “as crianças não tinham acesso aos brinquedos”, a não ser por intermédio das professoras ou outros adultos que estivessem na sala, pois ficavam guardados em prateleiras na sala, mas fora do alcance das crianças. A mesma postura foi revelada pela professora

Moana ao explicar que “antes a gente se preocupava muito com a questão da bagunça, de estar tudo organizado, com o conforto da professora”, isto é, havia uma preocupação com o controle das ações das crianças e também a consciência de que esta era uma forma de diminuir a quantidade de trabalho para elas. Essas posturas das docentes expressam uma pedagogia centrada em práticas de controle (“Pedagogia transmissiva”), que limitam os desejos e as ações das crianças (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 15). Entretanto, elas ressaltaram que os estudos da formação em contexto contribuíram para mudar suas percepções quanto à organização dos espaços e materiais para as crianças, conforme destacou Irene ao expressar uma importante percepção de que a compreensão leva à transformação e a sustenta: “[...] desde que foi entendido que esses materiais foram feitos para as crianças, para estarem à disposição delas, para a exploração delas, fez mais sentido repensar a organização da sala”, aspecto que é possível observar na Figura 7 registrada quando foi iniciado o processo de transformação da sala, agora com a disposição de prateleiras e de caixotes (esses pintados pelas crianças da turma) com os brinquedos disponibilizados ao alcance das crianças, apresentado a seguir (Figura 7).

Figura 7 – Os brinquedos ao alcance das crianças (início da transformação)



Fonte: Arquivo da pesquisa

Ainda no tocante à *acessibilidade das crianças aos materiais*, a professora Isolda explicou a importância de ter organizado um *cantinho com brinquedos na sala de atividades dos bebês*, visto que, antes da transformação dos espaços da sala, os bebês tinham acesso a espaços vazios de oportunidades de exploração, com poucos ou nenhum material disponibilizados para eles, o que ocorria de acordo com o momento da rotina, dependendo

completamente das professoras ou de outros adultos que estivessem na sala para ter acesso a quaisquer objetos da sala, como foi observado e conforme exposto na Figura 8 a seguir:

Figura 8 – Um espaço vazio de oportunidades para os bebês (antes da transformação)



Fonte: Arquivo da pesquisa

Diante da proposta dos cantinhos para a organização da sala, também a professora Isolda iniciou algumas transformações, conforme explicou: “disponibilizei alguns materiais como as pelúcias em prateleiras ao alcance das crianças, almofadas no tapete de e.v.a, as bolas disponíveis no cesto e outros brinquedos para o acesso das crianças todos os dias”, como é possível visualizar na Figura 9 abaixo essa nova organização realizada num dos espaços da sala de atividades dos bebês.

Figura 9 – O Cantinho aconchegante e com brinquedos na sala dos bebês (depois da transformação)



Fonte: Arquivo da pesquisa

A nova organização do espaço interno, *o cantinho aconchegante com brinquedos na sala dos bebês* apresentada na Figura 9, agora com alguns materiais dispostos e à disposição das crianças, parece indicar uma compreensão relevante da professora sobre isso, destacando a importância do seu papel docente para garantir a organização dos espaços para as crianças, o que possivelmente ela construiu a partir dos estudos realizados na formação em contexto.

Ao mesmo tempo, é possível perceber que ainda há uma prática preocupada com o controle em relação aos materiais disponibilizados na sala para as crianças, conforme também foi revelado pela professora Isolda: “mas ainda não foi possível deixar tudo acessível para as crianças”. Ela explicou que, apesar de a organização já ter sido realizada na sala, considera que “os livros de literatura e as peças de encaixe”, por exemplo, “precisam de uma supervisão mais direta”. Por essa razão, esses materiais são disponibilizados pela professora em determinados momentos decididos por ela, o que pode indicar que ainda há uma certa resistência da professora em modificar sua prática docente. Isso também indica que as transformações não acontecem de uma maneira radical, que as professoras precisam de algum tempo para irem se acostumando a essa transição de forma gradativa e se sentindo mais seguras para avançarem em seus próprios percursos, o que requer a continuidade do processo de formação, que possibilite dar seguimento às mudanças já iniciadas no contexto.

7.2 As percepções das professoras do Grupo II sobre a experiência com a formação em contexto na creche

As professoras do grupo II parecem ter compreendido que a formação em contexto foi um processo de partilha, com foco nas necessidades formativas, na reflexão e melhoria das práticas. A professora Felícia expressou que “a formação em contexto foi algo partilhado”, manifestando reconhecê-la como um processo que envolveu a participação de várias pessoas, que foi construído coletivamente. Ela também destacou que “não é aquela formação que a pessoa só recebe informações”, parecendo perceber alguma diferença entre a formação em contexto que vivenciou na creche e outras experiências formativas, possivelmente já vividas por ela. Além disso, ao ressaltar que a formação em contexto “teve uma especificidade (...) foi direcionada para as nossas necessidades”, a professora Felícia expressa a importância do enfoque desta formação às necessidades próprias do contexto. Essas percepções também se revelam quando ela menciona que “[a formação em contexto] teve um sentido, teve toda uma abordagem envolvendo a nossa prática e a reflexão sobre ela,

de como melhorar essa prática dentro da nossa realidade”, evidenciando ainda o foco nas questões que são peculiares do seu trabalho na instituição (“a nossa especificidade de trabalho na creche”, como afirma Felícia), expressando aspectos importantes desse processo.

A professora Rosana destacou que a formação em contexto foi “um estudo minucioso e gradativo”, indicando sua percepção sobre o desenvolvimento detalhado e contínuo da formação que vivenciou na creche. Ela explicou que durante o referido processo “aconteceram vários encontros”, que foram oportunidades para “retomadas de situações [relação com as práticas] e tempo para reflexão”, que possivelmente repercutiram em “mudanças que aconteceram no decorrer do processo”, conforme explicado por Rosana, expressando sua percepção sobre o caráter processual e reflexivo da formação em contexto. Deste modo, chama atenção o reconhecimento pelas professoras Felícia e Rosana do caráter específico e reflexivo do processo formativo, bem como as mudanças decorrentes da experiência com a formação em contexto desenvolvida com base nas necessidades observadas no contexto, no estudo de temas com enfoque nas questões a serem refletidas e transformadas nas suas práticas pedagógicas na creche.

Ao ser indagadas sobre como acontece a formação em contexto, as professoras consideraram principalmente fatores como a colaboração, os estudos e a reflexão sobre as próprias práticas. A professora Felícia destacou que “há uma colaboração de todos os participantes” e “uma partilha de informações” no processo que envolve a referida formação. Ela mencionou ainda que durante a formação em contexto “são realizados estudos em grupo” que visam “melhorar a nossa prática”, indicando assim suas percepções sobre relevantes características deste tipo de formação. As percepções de Felícia sobre a formação em contexto corroboram com a afirmação de Imbernón (2010, p. 65), que destaca que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”.

Também a professora Rosana explicou que a formação em contexto aconteceu por meio de um “processo que teve estudos e teve tempo de rever as situações referentes ao ambiente e às práticas”, expressando seu entendimento da formação em contexto como um processo composto por ações e reflexões que se complementam. Ela destacou igualmente que o percurso formativo possibilitou uma “autoavaliação de aspectos da prática”, o que talvez tenha contribuído para “modificar ou mesmo aprimorar as suas práticas”, indicando que suas experiências com a formação em contexto possivelmente ensejaram a vivência de um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Para elencar os temas da formação em contexto, as professoras deste grupo mencionaram os títulos de alguns materiais estudados durante o processo, recorrendo às suas pastas para consultar as informações. A professora Felícia destacou o texto *Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem* (GANDINI, 2016), expressando que o assunto deste material chamou-lhe atenção por tratar-se de algo referente à “realidade de Reggio Emilia”, que ela justificou ser “diferente da realidade da creche”, indicando seu interesse em conhecer sobre a referida abordagem. As professoras Felícia e Rosana apontaram a “Escala ITERS-R” (HARMS et al., 2003) como outro tema estudado na formação em contexto que, de acordo com suas percepções, representou o início do processo formativo, e destacaram que “tudo começou com a escala”. Essas mesmas professoras afirmaram que o estudo envolvendo o “uso da Escala ITERS-R” representou um “passo inicial do processo formativo”, expressando assim a relevância do referido instrumento para a realização da formação em contexto. Nesse sentido, Felícia evidenciou que a “Escala ITERS-R” foi um estudo importante para a definição da “Organização do ambiente” como tema disparador da formação na creche, o que foi relevante para o “embasamento do trabalho na creche”.

Durante o quarto encontro da formação em contexto, que abordou o estudo do texto *Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem* (GANDINI, 2016), a professora Felícia destacou “a participação das famílias na organização dos espaços da instituição” e “a instituição de Educação Infantil vista como espaço de interações entre as crianças e os adultos, que deve possibilitar a construção de conhecimentos”, como aspectos percebidos por ela “como um diferencial que dá significado aos processos que acontecem naquela instituição estudada (localizada em Reggio Emilia)”.

Em sua participação na entrevista coletiva, ao mencionar que o estudo do citado texto lhe chamou atenção por apresentar a “realidade de Reggio Emilia”, a professora Felícia retomou a importância do tema para ela, de conhecer uma referência nova (GANDINI, 2016), conforme ela explicou: “foi bem importante para conhecermos e tentarmos nos aproximar desses modelos [...] apesar das realidades serem diferentes” (quando comparadas à realidade da creche onde ela mesma trabalha). Com isso, a professora Felícia possivelmente considerou o estudo marcante para a reflexão acerca de suas práticas, inclusive por apresentar pontos de vista que talvez não fizessem parte de suas formas de pensar e de agir no cotidiano com as crianças na creche. Ela destacou ainda que lhe “chamaram bastante atenção as propostas organizadas em ateliês” (propostas que são apresentada no referido texto), expressando seu interesse pelas práticas que acontecem em outros contextos de Educação Infantil, o que pode também ser uma oportunidade para refletir e transformar sua própria prática.

No tocante às metodologias que eram utilizadas nos encontros, em geral, as professoras citaram leituras dos textos previamente compartilhados, discussão dos textos, exibição de vídeos e intervenções que aconteceram durante o processo da formação em contexto. Entretanto, apenas a professora Felícia manifestava ter feito as leituras com antecedência, sempre contribuindo com as discussões de forma mais efetiva, enquanto a outra participante tentava acompanhar os debates lendo trechos do texto na hora do estudo, o que acabava comprometendo o aprofundamento das questões consideradas relevantes.

Conforme destacaram as professoras Rosana e Felícia, as metodologias vivenciadas na formação em contexto “contribuíram para que o momento não ficasse monótono”. Elas consideraram que as metodologias vivenciadas na formação em contexto “possibilitaram ver ideias e adaptar à realidade, com um olhar mais sensível”, o que parece indicar que elas perceberam o caráter reflexivo das metodologias propostas na formação em contexto vivenciada na creche.

Ao destacar que “os textos eram reflexivos” e que a exibição dos “vídeos eram muito bacanas” e contribuíram para “visualizar e discutir o que estava sendo estudado”, a professora Felícia expressou a importância que ela atribuiu a estas estratégias vivenciadas durante o processo formativo, que podem ter contribuído como um referencial para ela pensar sobre a própria prática. Ao relatar que os estudos a partir de “trechos dos textos” ou de “perguntas voltadas para a discussão” dos referidos materiais “contribuíram para que o momento não ficasse monótono”, a professora pareceu valorizar tais estratégias, que se tornaram necessárias para permitir a participação de todas, mesmo as que não tivessem realizado com antecedência as leituras previstas. Considerando que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas pela reflexão crítica que se faz sobre as práticas” (NÓVOA, 1997, p. 25), é possível supor que o uso dessas estratégias na formação em contexto tenha tornado possível as reflexões e a construção de conhecimentos relevantes para as professoras, com reflexos nas suas práticas docentes.

Apenas a professora Felícia manifestou sua percepção acerca de como se dava a participação na formação em contexto, afirmando que sempre procurou “colaborar com os momentos da formação em contexto”. Ela parece reconhecer a relevância de sua participação no referido processo formativo, enfatizando “a leitura prévia dos textos sugeridos” como uma ação que ela considerava importante “para inteirar-se dos temas estudados”, indicando sua colaboração para as discussões propostas e a busca da apropriação dos conhecimentos para refletir sobre a sua prática.

Mesmo tendo respondido como se dava a participação delas na formação em contexto, as professoras Rosana e Felícia não conseguiram explicar de forma clara o que acharam de suas respectivas participações. Em lugar disso, elas expressaram que ter participado da formação em contexto contribuiu para “avaliar” e “melhorar” o planejamento e a realização de suas práticas.

A professora Felícia expressou que ao iniciar o processo da formação em contexto sentiu dificuldade para “entender o funcionamento da escala ITERS-R”, o que considerou como um desafio para ela. Porém, a professora também ressaltou que “depois eu consegui entender e superar essa dificuldade”. Já a professora Rosana destacou sua dificuldade em aceitar os critérios da referida escala e explicou que, “ao analisar uma situação, as vezes devido a um aspecto de um item que não era atendido, todos os outros ficavam anulados e eu achava difícil aceitar isso”. As falas das professoras Felícia e Rosana podem indicar uma resistência delas em reconhecer/admitir as necessidades formativas diagnosticadas no contexto da creche a partir do uso da escala. Também o fato de se tratar de um instrumento novo para elas, pode ter refletido na dificuldade de compreender as regras de funcionamento da referida escala.

As professoras Felícia e Rosana destacaram como dificuldade “estar atuando como professoras de menor carga horária das turmas”, visto ser um desafio que já fazia parte do cotidiano delas, mas que ficou mais evidente (para elas) durante o processo da formação em contexto. As referidas professoras explicaram que, entre elas (dupla de Professoras PII, de menor carga horária na turma) e suas colegas (Professoras PI, com maior carga horária na turma) existiam algumas discordâncias, por exemplo, na forma como pensavam sobre o “uso [partilhado] da sala e dos materiais”, como destacaram Felícia e Rosana. De acordo com Forneiro (1998, p. 253), o “modelo educativo” adotado pelos(as) professores(as) é um dos aspectos que pode influenciar na organização dos espaços na instituição de Educação Infantil.

Nesse sentido, elas também explicaram que durante a formação em contexto, em meio ao processo de organização do ambiente da sala, “a professora [de maior carga horária] sempre dizia como queria a permanência das coisas”, o que parece indicar que as diferentes formas de pensar e agir das profissionais (que atuavam na mesma sala, com a mesma turma) possivelmente repercutiram em desafios tanto na organização do ambiente e dos materiais, como na realização de suas práticas. Por outro lado, a professora Felícia destacou que “a referida professora [de maior carga horária] estava participando da formação em contexto” e, que isso estava possibilitando a gradativa melhoria nos diálogos, visto que “a própria pessoa

foi entendendo melhor o processo”, o que já estava repercutindo em algumas “mudanças positivas nos diálogos entre elas”.

Considerando as facilidades para dar conta da formação em contexto, as professoras explicaram que “a parceria como dupla” de trabalho foi um aspecto que as ajudou nesse processo. Assim, a professora Felícia destacou: “Eu vejo como facilidades a nossa parceria como uma dupla, a maleabilidade que a nossa relação possibilita”, indicando a relevância desta parceria para o trabalho que desenvolvem na instituição. As duas profissionais, por partilharem a atuação em duas turmas da creche, “partilham a responsabilidade da relação com as crianças, com as famílias, e têm o mesmo poder de decisão” (HOYUELOS, 2019, p. 120).

A professora Rosana também expressou a importância dessa parceria com sua dupla de trabalho como uma facilidade e enfatizou: “a nossa parceria sempre dá certo, porque a gente sempre conversa e combina tudo o que vai fazer”. Em concordância com a afirmação de sua colega, a professora Felícia também afirmou que essa parceria possibilitou à dupla: “refletirmos juntas e tentarmos encontrar a melhor forma de estarmos com as crianças que são o foco do nosso trabalho”, o que durante a formação em contexto, possivelmente contribuiu para a construção de conhecimentos e para a melhoria de suas práticas na creche.

O que mais chamou atenção dessas professoras na formação em contexto vivenciada na creche foi a “especificidade da formação em contexto”, a “percepção de outra visão de formação continuada”, a “oportunidade de aprofundar e de renovar conhecimentos”.

A professora Felícia explicou que a “especificidade da formação em contexto oportunizou a proximidade com elementos específicos de sua prática”, bem como do seu “trabalho voltado para crianças de creche que estão se desenvolvendo, se apropriando, explorando o mundo”, expressando assim uma percepção importante acerca da formação em contexto, que se constitui a partir das necessidades que se revelam no cotidiano da instituição, do que é próprio nas práticas pedagógicas junto às crianças. Além disso, a professora Felícia enfatizou que “se não tivesse acontecido essa formação em contexto aqui na creche, a gente não teria essa outra visão de formação continuada”, expressando uma percepção construída por ela, a partir do que vivenciou no processo formativo na creche, reconhecendo a formação em contexto como *um tipo de formação continuada*.

Conforme Oliveira-Formosinho (2016, p. 87), a natureza da formação em contexto “que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores”, tem como um de seus principais requisitos “a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância” de maneira crítica, reflexiva e consciente. Nesse sentido, mediante o comentário da professora

Felícia ao situar a formação em contexto em suas percepções, é possível afirmar que a experiência tenha repercutido na sua compreensão acerca dos propósitos desse tipo de formação, focada nas especificidades do seu trabalho na creche, partindo do que é concreto nas suas práticas, possibilitando, assim, diferenciá-la de outras experiências formativas que já tenha vivenciado na rede municipal onde atua.

Para expressar o que chamou atenção na formação em contexto, a professora Rosana destacou: “a gente aprendeu muitas coisas, tivemos muitas trocas de experiências e acredito que até um certo amadurecimento”. Ela explicou ainda que a “oportunidade de aprofundar em relação ao dia a dia na creche, a partir do que acontece na nossa sala” foi o que chamou sua atenção na formação em contexto. Nessas falas, a professora parece reconhecer características importantes desse tipo de formação, como a oportunidade para ampliação de conhecimentos e a relevância de refletir sobre a própria prática, sobre algo que é concreto, que se manifesta no seu cotidiano (no “dia a dia da creche, na nossa sala” como destacou Rosana), reconhecendo isso como uma forma de aprofundamento no seu processo formativo. Ela também expressou que “a formação em contexto foi uma oportunidade para renovar seus conhecimentos”, o que pareceu expressar uma ideia que ela tem da formação como possibilidade de construir conhecimentos que possam contribuir para enriquecer sua prática docente.

Considerando as suas experiências nos encontros da formação continuada dos quais participam mensalmente na rede municipal, a formação em contexto chamou a atenção das professoras por conta dos temas enfocados de acordo com as suas necessidades e da possibilidade de maior apropriação dos conteúdos.

A professora Felícia destacou que, ao participar da formação oferecida pela rede municipal, consegue “aproveitar algumas informações”. Contudo, ela também explicou que “os temas não são específicos para as nossas necessidades docentes”, visto que nesses momentos “geralmente se tem um tema amplo e que nem sempre dá tempo se apropriar da situação”. Já a professora Rosana destacou que na referida formação chama atenção “o tempo ser muito corrido” para os encontros, tendo como decorrência que o encontro não dá conta de “aprofundar os temas e acaba ficando tudo muito superficial”. Os relatos das professoras Felícia e Rosana expressam que a formação de que elas participam na rede municipal não contemplam diretamente suas necessidades formativas, indicando um tipo de formação centrada em temas e informações voltados para “problemas genéricos” (IMBERNÓN, 2010, p. 53). Nesse sentido, a formação em pauta não possibilita “proximidade com os elementos específicos” para seu trabalho na creche, nem “tempo” suficiente para que possam se

apropriar adequadamente dos temas tratados na formação, conforme explicaram as professoras.

As professoras deste grupo consideraram que a formação em contexto contribuiu para provocar transformações no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Afirmaram que observaram mudanças nas percepções e nas atitudes das professoras, na construção de uma postura reflexiva, na acessibilidade das crianças aos materiais, na melhoria das suas práticas.

A professora Felícia destacou que, ao vivenciar o processo da formação em contexto, percebeu transformações nas posturas das professoras na relação com as crianças. Ela explica que houve “mudança das professoras em relação ao olhar que elas têm para a sua prática e para as crianças”, o que parece indicar que mudanças importantes nas concepções (de criança, Educação Infantil e papel da professora) possivelmente tenham repercutido na gestão das práticas docentes na instituição.

Diante das transformações percebidas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, a professora Felícia relatou que ultimamente tem levantado as seguintes indagações: “como é que essa prática [pedagógica] está refletindo no trabalho que eu realizo com as crianças? Nesse trabalho, as crianças são protagonistas?”. Ela explica que essa foi uma “mudança de postura muito boa”, indicando sua aproximação a uma conduta “crítico-reflexiva”, de protagonista na gestão da própria prática docente, postura possivelmente construída durante o processo que vivenciou na formação em contexto (NÓVOA, 1997, p. 25). Considerando que protagonismo da professora é um aspecto imprescindível numa perspectiva de formação que visa propor mudanças e que se preocupa com o desenvolvimento profissional, Imbernón (2010, p. 80) afirma:

Este protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção”.

A professora Rosana destacou a mudança de foco das professoras “dos materiais para as crianças” como uma das transformações percebidas nas suas práticas e nas suas concepções (de criança, organização do ambiente, papel da professora de Educação Infantil), que tem se manifestado “nos materiais expostos e disponíveis ao alcance das crianças”, “na observação das ações das crianças” e numa “maior atenção para vermos como as crianças

brincam, como interagem”, como ela explicou, expressando a *visibilidade* que as crianças passaram a ter no processo educativo.

Segundo a professora Felícia, antes havia uma “preocupação com a bagunça na sala” indicando uma prática possivelmente focada nos materiais e no controle das ações das crianças, provavelmente relacionada a uma “Pedagogia transmissiva” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 15). Contudo, Felícia também explicou que atualmente o foco de sua preocupação é “possibilitar que as crianças fiquem à vontade para explorar os materiais”. Ela ainda explicou: “agora, os bebês parecem se sentir mais acolhidos, como parte daquele ambiente, com os objetos na sala à altura deles e os brinquedos à sua disposição, com mais conforto, pois costumam deitar com frequência nas almofadas dispostas no cantinho”. De acordo com Parrini (2016, p. 75), o protagonismo das crianças precisa ser sustentado por boas ocasiões no seu cotidiano, sendo importante oferecer “confiança, oportunidades e tempo” para a realização de suas experiências. Considerando as preocupações anteriores ao processo de formação em contexto manifestadas por Felícia, que agora elucida a *visibilidade* nas ações dos bebês, bem como o *protagonismo* de suas interações com o ambiente como foco de sua prática docente, expressam transformações importantes, percebidas por ela, na realização de seu trabalho como professora que atua com bebês.

A *acessibilidade das crianças aos materiais na sala* também foi um aspecto revelado no que se refere à transformação das práticas. A professora Rosana explicou que “a preocupação em deixar os materiais mais acessíveis para as crianças” repercutiu na forma como os espaços passaram a ser organizados com “prateleiras dispostas com materiais ao alcance das crianças”, com os “brinquedos disponibilizados em cestos com acesso para as crianças”. Essa organização oportunizou “mais possibilidades de exploração pelas crianças na sala considerando novas situações dentro da rotina com as crianças”, conforme destacou Rosana.

A professora Rosana percebeu também que, “a partir do momento que as crianças passaram a ter mais acesso aos materiais da sala, elas passaram a expressar mais as suas vontades”, indicando que também houve uma mudança no comportamento das crianças. De acordo com Horn (2017, p. 20), “a ação pedagógica descentra-se da figura do adulto e passa a ser partilhada pelo desafio imposto pelo modo como disponibilizamos os móveis e objetos, bem como os materiais aí alocados”. Desse modo, considerando que antes havia uma dependência das crianças em relação às professoras para acesso aos materiais, perceber que as crianças “passaram a expressar mais as suas vontades”, parece indicar também uma transformação nas práticas da própria professora e na sua relação com as crianças.

Outro aspecto de transformação das práticas manifestado pelas participantes é o uso dos painéis na organização nas salas. A professora Felícia destacou que, “a partir da formação em contexto”, foi possível perceber que houve “mudança no uso dos painéis nas salas”. Ela declarou que, “considerando que o foco do processo é a criança, aos poucos os painéis coloridos com personagens nas paredes passaram a dar espaço para as imagens das próprias crianças [fotografias das crianças]”, indicando assim uma outra forma que a referida professora tem construído para pensar a organização da sala e a presença das crianças na constituição desses materiais nos espaços de convivência, o que é possível perceber na ação da criança contemplando um painel (Figura 10) elaborado com imagens³⁸ de momentos vividos na creche junto com colegas e as professoras.

Figura 10 – Bebê observando painel com imagens do vivido da creche (depois da transformação)



Fonte: Arquivo da pesquisa

Conforme Felícia, “foi algo muito positivo, que fez sentido para as crianças”, visto que “elas começaram a se perceber naquele espaço identificando a elas mesmas e aos colegas naquelas imagens [fotografias]”. Nesses destaques a referida professora indica um processo de transformação das suas práticas, que se manifestam na organização da sala, na

³⁸ As imagens estão desfocadas (bebê que está em pé; fotografias contidas no painel), como forma de preservar as identidades das crianças.

visibilidade das crianças, no respeito à identidade delas, na forma como elas possivelmente passaram a explorar esse espaço.

Ainda no que se refere às transformações observadas no desenvolvimento das práticas, a professora Felícia ressaltou: “a gente tem tentado trazer a Pedagogia Participativa nas nossas práticas”, indicando sua expectativa de “melhorar o trabalho com as crianças”, considerando a ampliação dos conhecimentos construídos a partir dos estudos realizados durante a formação em contexto. Ao mesmo tempo, Felícia também reconheceu que “ainda tem muitas situações que revelam os traços de uma pedagogia transmissiva, pois é algo que ainda está cristalizado”, como afirmou a professora, expressando sua percepção sobre os desafios que ainda estão presentes no contexto da creche, que provavelmente se manifestam em “processos de ensino e aprendizagem transmissivos” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 15). Em suas percepções, Felícia parece reconhecer-se como “sujeito do próprio processo formativo” (IMBERNÓN, 2010. p. 77), identificando o que é real dentro do contexto da instituição em que trabalha, mas também se percebendo nesse percurso de transformação das suas concepções, na busca pela melhoria das suas práticas, de construção da sua identidade docente, diante do que vivenciou na formação em contexto.

7.3 As percepções das professoras do Grupo III sobre a experiência com a formação em contexto na creche

As professoras integrantes do grupo III parecem ter entendido bem as características principais da formação em contexto, compreendendo-a como oportunidade de crescimento e de diálogo com as próprias práticas. A professora Ângela destacou que a formação em contexto foi “como um passo a mais na nossa trajetória de formação”, expressando um sentido de crescimento em seu processo formativo. A professora Cecília considerou que “foi um momento de estudos e ao mesmo tempo de reflexão e análise da prática”, indicando uma percepção sobre o caráter reflexivo da referida formação, que tem uma fundamentação que a orienta, e na qual ocorre um diálogo importante com a prática pedagógica. Além disso, ela ressaltou que “tem um significado diante do desenvolvimento das crianças e da nossa prática profissional”, expressando uma característica importante desse tipo de formação, que implica no crescimento de todos que estão envolvidos.

Conforme a professora Ângela, “o grande diferencial da formação em contexto é que ela nasce daqui de dentro [da creche], das necessidades locais, a partir de um referencial”, expressando a força da “dimensão física” da creche (“nasce daqui de dentro”) como lugar de

onde partiram as necessidades a ser discutidas no processo formativo, indicando também uma importante característica desse tipo de formação, o foco nas necessidades e desejos dos profissionais da instituição educativa (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 8).

Já a professora Susana enfatizou que foi um “processo constante de construção e desconstrução”, indicando um possível conflito de ideias vivido por ela. Também explicou que houve uma “desconstrução de ideias” (possivelmente nas concepções de criança e de papel da professora de Educação Infantil) e que isso “ajudou na minha aproximação com as crianças”, expressando uma repercussão nas suas práticas. Para Imbernón (2010, p. 94), a formação é como algo que “move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender”, o que parece corroborar com o processo vivido pela professora Susana durante a formação em contexto.

Para explicar como acontece a formação em contexto, as professoras desse grupo fizeram referência principalmente à instituição e suas necessidades como ponto de partida para a referida formação. A creche é citada como o lugar físico de onde partem os problemas que precisam ser solucionados (“deve partir das necessidades da instituição, de um referencial para tentar achar os erros e buscar melhorar a partir deles, de vermos o que se pode fazer para melhorar”, como enfatizou Ângela. A professora Susana também destacou que a formação em contexto “acontece a partir de uma necessidade detectada como prioritária a ser resolvida na creche”. Os destaques das referidas professoras apontam para importantes características desse tipo de formação em que “o processo começa pela identificação de um problema ou de uma necessidade” que precisa ser discutida, refletida e resolvida por todos da instituição, indicando também a potência da “dimensão física” da creche (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 7-8).

A professora Cecília explicou que a formação em contexto aconteceu por meio de “estudos coletivos”, “leituras de textos, debates, sugestões” e da “constante reflexão sobre a prática”, indicando que o processo é contínuo, que envolve estudos e a relação com a prática. Isso também foi mencionado pela professora Susana, que explicou: “semanalmente ou mensalmente foram aparecendo as situações [advindas das práticas] que a formadora percebia e nos trazia os textos para que pudéssemos estudar, discutir e refletir sobre as várias situações”, enfatizando a periodicidade das ações, a ação da formadora e a relação entre os processos que compõem esse tipo de formação.

As professoras deste grupo recorreram aos títulos de alguns materiais como forma de lembrar os temas estudados e destacaram *Escala ITERS-R* (HARMS et al, 2003) e *Relatos*

da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola (FREIRE, 1986). Ao citar esses materiais, as professoras parecem ter atribuído uma relevância a essas referências, possivelmente para a ampliação de conhecimentos e reflexão de suas práticas durante a formação. Em geral, as professoras deste grupo acharam que os temas estudados na formação em contexto foram “importantes”, “significativos” e também “novidades”. Para a professora Ângela, a *Escala ITERS-R* foi um “referencial importante”. Conforme ela explicou, “aquela escala foi assim um norte, um referencial que nos ajudou a identificar as necessidades”, expressando o seu entendimento sobre a função deste instrumento para a identificação de necessidades formativas a serem estudadas da creche, indicando-o como um parâmetro (“porque na verdade, um referencial é importante, um espelho”), o que possivelmente favoreceu a busca pela melhoria das práticas.

No estudo do texto intitulado *Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola* (FREIRE, 1986), discutido no segundo encontro da formação em contexto, a professora Ângela destacou a “sensibilidade”, “a humildade” e o “compromisso com a prática” presentes nos relatos de Madalena Freire como pontos marcantes de sua atuação docente e da convivência com a comunidade. Na entrevista coletiva, ao citar o referido estudo, a professora Ângela resgatou os aspectos que considerou principais e enfatizou “o trabalho desenvolvido por ela [Madalena Freire] com as crianças naquela comunidade, as variadas situações que ela conseguia resolver junto com as crianças”, indicando a importância dada ao compromisso manifestado nos relatos da prática pedagógica da autora. Ângela explicou ainda que “Madalena Freire foi sensível de tentar entender os problemas, sem perder tempo com os conflitos, mas buscando estratégias para desenvolver bem o trabalho dela”. Ao enfatizar a relevância dos relatos feitos por Madalena Freire, essa professora indica a potencialidade do relato de uma prática pedagógica (que acontece numa situação que possivelmente tem aspectos semelhantes àqueles com que ela convive na instituição onde trabalha, como a classe social das crianças que faziam parte da turma, a relação com as famílias, espaços desafiadores para a realização das práticas, material didático escasso, mobília precária) como uma maneira de sensibilizar e provocar reflexões sobre as suas próprias práticas.

As professoras destacaram os temas *Pedagogias Participativas*, *Espaço e mobiliário*, *Acessibilidade das crianças* e *Escuta da criança* como assuntos importantes nas discussões realizadas. A ênfase delas nesses temas pode indicar a relevância ou mesmo a sua pouca familiaridade com eles, o que provavelmente chamou-lhes atenção para concepções que talvez ainda não fossem conhecidas por elas.

O estudo do texto *Pedagogias Transmissivas e Pedagogias Participativas na Escola de Massas* (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019), que aconteceu no *terceiro encontro da formação em contexto*, gerou a percepção das professoras acerca de aspectos diferentes entre as referidas perspectivas pedagógicas, por exemplo: “a organização do currículo”, “o processo de aprendizagem” e o “papel do professor”, como destacou Cecília naquele momento. Ao resgatar a relevância da referida discussão, na entrevista coletiva, a professora Cecília ressaltou o estudo das *Pedagogias Participativas* como “algo novo” para ela: “Estudar sobre uma pedagogia que fala de envolvimento, de participação, para mim foi muito interessante essa descoberta”. Para Cecília, “compreender sobre as *Pedagogias Participativas* foi importante para entender a minha prática, o desenvolvimento infantil, a relação com as famílias, as relações na creche”, indicando o que talvez sejam suas próprias necessidades formativas, e indicando também a importância de construir conhecimentos específicos para compreender e transformar a sua prática no cotidiano da creche.

Durante a discussão realizada no primeiro encontro da formação em contexto sobre a *Organização do ambiente das salas de atividades na creche*, a professora Cecília apontou o uso do espaço e o mobiliário como principais desafios na sala de atividades: “o espaço restrito para a movimentação da turma” e a “organização do mobiliário (mesas e cadeiras)”, o que limitava a realização das práticas cotidianas com as crianças.

Na entrevista coletiva, ao resgatar o estudo do tema supracitado, a professora Cecília destacou que *espaço e mobiliário* já fora assunto abordado em estudos anteriores realizados na creche. No entanto, ela destacou que na discussão como acontecida na formação em contexto, “com foco numa percepção voltada para as necessidades das crianças no espaço da sala, foi uma novidade”. Cecília acrescentou que no decorrer do processo formativo na creche “o espaço e o mobiliário da sala passaram a ser reorganizados de acordo com as necessidades das crianças”, indicando a contribuição do estudo acerca desse tema durante o processo formativo na creche como uma oportunidade que possibilitou repensar o espaço organizado para as crianças. Ela destacou ainda que foi possível “resgatar o uso dos cantinhos” (como uma proposta de organização do espaço das salas), o que parece ter repercutido em mudanças nas suas práticas.

Ainda quanto ao tema referente à *organização do ambiente das salas*, a professora Ângela, destacou a *acessibilidade das crianças aos materiais* da sala como um assunto importante abordado na formação em contexto. Ela mencionou que o tema “não era algo inédito” para ela, visto já ter sido discutido em outras formações (“nas nossas formações da

rede municipal” e na “formação continuada do projeto Paralapraca³⁹”, conforme explicou Ângela). Entretanto, ela ressaltou que “ter estudado sobre o assunto durante a formação em contexto de forma minuciosa e abordando a acessibilidade dos materiais às crianças dentro da sala de atividades foi uma novidade”, indicando pontos que não foram aprofundados ou mesmo abordados nas outras oportunidades de formação de que ela participou.

Ângela também explicou que “foi uma novidade e um desafio para mim e para as crianças” (referindo-se à proposta de acessibilidade das crianças aos materiais na sala), reconhecendo uma dificuldade que ainda sente diante da possibilidade de transformar esses conhecimentos, estudados durante a formação em contexto, em prática. Ao mesmo tempo, ela também expressou uma expectativa de mudar essa forma de pensar e agir (“mas aos poucos a gente vai conseguindo romper com certas posturas e vai modificando as ações”), indicando uma possível mudança nas suas concepções (criança, Educação Infantil, papel da professora, organização do ambiente na educação infantil) como um passo importante para transformar suas práticas.

A professora Susana apontou a *escuta da criança* como um assunto estudado durante a formação em contexto. Ela também considerou que “complementando o tema da escuta tem a documentação, né?”, indicando sua percepção sobre a importância de registrar essa escuta a partir do que as crianças comunicam, o que, de acordo com Rinaldi (2016, p. 236), requer “um contexto de escuta em que se aprende a ouvir e a narrar” os acontecimentos do cotidiano. Nesse sentido, ao declarar que “registrar essa escuta, essa fala das crianças, registrar as imagens, isso é ainda desafiador!”, Susana parece expressar sua dificuldade em conseguir transformar essa “escuta” da criança e o “registro” dessa escuta em prática cotidiana com as crianças.

No que se refere às metodologias utilizadas na formação em contexto, as professoras destacaram a Escala ITERS-R, o uso de imagens para análise das práticas, a escuta das professoras, exibição de vídeos, estudos e discussões dos textos, visita a uma instituição de Educação Infantil. Em geral, elas acharam relevantes essas metodologias, que, para elas, oportunizaram a reflexão acerca das suas práticas. A professora Ângela explicou que usar a escala ITERS-R foi uma metodologia relevante que possibilitou identificar as

³⁹ Conforme explicado pelas professoras, o Paralapraca foi um projeto de formação continuada específico para Educação Infantil que atuou em parceria com o município em duas linhas de ação complementares: a formação continuada de profissionais da educação infantil e o acesso a materiais de qualidade, tanto para as crianças como para os professores. O processo de formação dos professores baseia-se no desenvolvimento de seis eixos: Assim se brinca, Assim se faz artes visuais, Assim se faz música, Assim se faz literatura, Assim se explora o mundo e Assim se organiza o ambiente. Os encontros de formação aconteceram na própria instituição, sendo a coordenadora pedagógica responsável por coordenar a referida formação na creche.

“maiores necessidades” a ser consideradas como foco da formação em contexto na creche. Ela também expressou: “o que eu acho mais importante são as reflexões, aquilo que a gente consegue interiorizar, porque vez ou outra a gente está retomando algum texto diante de uma situação vivenciada do dia a dia”, indicando a importância das metodologias vivenciadas na formação em contexto como oportunidades para a construção de conhecimentos considerados relevantes para refletir sobre a sua prática no cotidiano da creche (“a gente retoma aquilo que foi estudado para poder agir e assim vamos amadurecendo”) e transformá-la.

Também, a professora Cecília destacou que os “estudos dos textos”, “a fundamentação teórica, com pesquisas recentes e novos autores” foram “metodologias válidas” que possibilitaram a “reflexão das práticas” durante a formação em contexto. Ela salientou que as análises das “fotos [imagens das salas e das práticas com as crianças] que foram socializadas no grupo”, as “práticas que foram observadas nas salas”, possibilitaram “as discussões realizadas de forma coletiva, para que a gente pudesse olhar para a nossa própria prática”, expressando assim que a reflexão realizada não foi sobre algo abstrato (um texto, por exemplo), mas sobre as suas práticas, indicando também o seu envolvimento no próprio processo de formação.

Ao considerar como “bem abertas” as metodologias adotadas na formação em contexto, a professora Cecília explicou: “foram oportunidades para relatarmos bastante sobre as nossas práticas, de trazermos a nossa realidade”, enfatizando a importância que ela atribuiu a essas estratégias que oportunizaram um diálogo com as práticas durante a formação em contexto. Ela mencionou igualmente que o uso das metodologias favoreceu “a escuta das nossas falas”, indicando a relevância da escuta das professoras no processo formativo, dando visibilidade às suas vozes e aos seus saberes, o que talvez não seja enfatizado nos encontros de formação continuada da rede municipal.

Para a professora Susana, “a exibição de vídeos próximos da realidade da creche” e “as análises dos estudos de caso” [advindos das situações observadas nas salas da creche investigada] foram metodologias “muito importantes para refletir sobre as próprias práticas”. Ela enfatizou também, que a oportunidade para “a escuta das falas das professoras” foi um aspecto muito importante presente na metodologia vivenciada na formação em contexto, expressando uma importância e a necessidade de ser escutada, de ser reconhecida como sujeito do processo formativo, o que talvez não tenha sido uma prática comum em outras formações de que ela participou. Ao atribuir uma relevância a essa “escuta” (de sua fala, ao compartilhar suas ideias, dúvidas e sentimentos na formação em contexto), Susana parece perceber-se como “sujeito dessa formação e não objeto dela” (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

Também a visita à UUNDC (Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança), na Universidade Federal do Ceará) foi destacada pela professora Susana como uma estratégia metodológica interessante. Ela afirmou que “foi muito bacana, pois me ajudou mais ainda a clarear algumas ideias sobre planejamento”, indicando a importância que ela deu a esta oportunidade de observar outro contexto de Educação Infantil. Ainda sobre ter participado da referida experiência, Susana ressaltou que “aos poucos as coisas foram se construindo, se encaixando, se complementando”, enfatizando que observar as práticas de outra instituição lhe possibilitou refletir sobre as próprias práticas diante do que foi percebido na instituição visitada.

Para explicar como se dava a participação delas na formação em contexto, em geral, as professoras destacaram que acontecia por meio dos encontros, dos estudos, das reflexões e discussões propostas no referido processo formativo. Ao responderem sobre o que acharam dessa participação, as professoras manifestaram suas impressões e sentimentos a partir do que vivenciaram durante a formação em contexto, evidenciando a escuta às suas vozes e o próprio envolvimento como pontos fortes dessa participação.

Em relação ao que pensa de sua participação na formação em contexto, a professora Cecília explicou: “Eu me senti como uma peça importante enquanto profissional nesse processo, me senti importante por ser um momento em que eu pude mostrar meu trabalho, pude dar minha opinião e me envolver no processo”, expressando satisfação com a oportunidade de ser escutada e de perceber-se envolvida na formação. Além disso, ao explicitar que se sentiu “uma peça importante” na formação em contexto, a professora Cecília reforça uma percepção já destacada antes por ela, ao considerar a escuta das vozes das professoras como uma metodologia que fez sentido para ela, indicando a relevância de reconhecer-se como “sujeito do próprio processo formativo” (IMBERNÓN, 2010, p. 77), o que talvez não seja uma prática comum enfatizada nas demais formações de que ela participa.

Já a professora Sara, ao analisar a própria participação destacou que “apesar de não gostar muito de falar, acredito que eu fiz o possível para atender as expectativas do que foi proposto durante a formação em contexto”, explicando seu pouco envolvimento nas discussões, ou mesmo alguma impossibilidade que ela sentiu de refletir e transformar o que foi discutido em prática cotidiana. Ao mesmo tempo, ela ressaltou o “envolvimento do grupo” como um ponto forte durante a formação em contexto, o que pareceu ser também uma forma de se sentir mais confortável (incluindo a sua participação diluída no referido grupo), já que se envolveu pouco no processo.

A professora Cecília também expressou suas percepções acerca da participação do Grupo III durante o processo formativo na creche e destacou: “Eu acredito que o nosso grupo é um dos que mais se envolveu [...], que nós realmente nos envolvemos e nos dedicamos a esse processo”, enfatizando a importância da colaboração das participantes desse grupo no próprio processo formativo. A convivência, já comum entre essas professoras nos dias de planejamento na instituição, pode ter favorecido para um maior compromisso do grupo na formação em contexto vivenciada na creche. Assim, o possível interesse em comum com o processo também deve ter contribuído para a “dedicação” e “envolvimento” do grupo, evidenciado por Cecília. Com isso, ela relatou que o grupo “fez valer a pena cada momento de encontro, cada estudo, cada reflexão, cada discussão”, indicando que isso contribuiu para o “fortalecimento profissional” dessas participantes.

Apenas a professora Cecília destacou que o “tempo para ler os textos” foi uma dificuldade que ela sentiu durante a formação em contexto. Contudo, ela também explicou que “sempre dava um jeito de ler os materiais”, expressando seu esforço para dar conta dessa responsabilidade, conforme ainda enfatizou, “eu sabia que não poderia deixar de ler, para poder refletir e participar das discussões com o grupo”, indicando a importância da leitura dos textos para colaborar com os processos da formação, para a ampliação dos conhecimentos e transformação das suas práticas.

Já a professora Susana expressou que sua maior dificuldade foi “trabalhar com as colegas [professoras que atuam na mesma turma] que não estavam participando da formação em contexto”. Ela explicou que “há um choque”, possivelmente nas formas de pensar e de estar com as crianças, gerando um impacto nas práticas e dificultando, por exemplo, “o acesso e a exploração das crianças aos materiais da sala”, já que nos dias de sua ausência na turma os materiais são guardados pela outra professora, que não os disponibiliza para as crianças. Esta mesma dificuldade também foi manifestada pela professora Ângela ao expressar: “eu me sentia quase só no processo, pelo menos ali na sala”, indicando também o desafio que encontrava junto à colega de sala que “sempre guardava os materiais ao invés de deixá-los disponíveis para as crianças”. Os destaques dessas professoras podem indicar uma dificuldade que elas sentiram em lidar com as concepções de suas colegas de sala, que parecem divergir das suas ideias (acessibilidade das crianças aos materiais da sala, papel da professora da Educação Infantil) que foram discutidas durante a formação em contexto. Além disso, pode sinalizar também uma expectativa de Susana e Ângela de que esses saberes que elas foram construindo no processo da formação em contexto, fossem compreendidos e considerados importantes também por suas colegas de trabalho.

Ao mencionar as facilidades para dar conta da formação em contexto, a professora Ângela destacou: “Por ser uma instituição pública, a gente consegue ter um pouco mais de liberdade de propor o que a gente acredita ser o melhor para o nosso trabalho com as crianças”, expressando que a oportunidade de estar na creche pública favoreceu a abertura para as transformações propostas decorrentes da formação em contexto. Ela também explicou: “comparando com o professor que atua na rede privada, a gente tem muito mais autonomia”, enfatizando a importância da autonomia que ela acredita ter no contexto onde trabalha, o que possivelmente contribuiu para o processo de reflexão e transformação da própria prática (“a gente tem liberdade de mudar o ambiente da sala, de colocar em prática o que a gente está aprendendo e isso é muito bom”).

Desse modo, conforme destacado por Ângela, a autonomia profissional e a liberdade para colocar em prática o que foi aprendido na formação em contexto, foram aspectos relevantes que contribuíram para a realização das transformações consideradas necessárias a partir de suas reflexões sobre a prática.

De acordo com Ferreira (2009, p. 341), “os tempos e espaços da formação podem dar importantes contributos para a aprendizagem da autonomia”, o que pode favorecer a construção de uma consciência coletiva. Nesse sentido, o percurso da formação em contexto vivenciado na creche parece ter se constituído como oportunidade para que Ângela se percebesse como sujeito do próprio processo formativo, repercutindo na construção da citada *autonomia* nas suas formas de pensar e de agir, como também na liberdade de se posicionar (processo de encorajamento) diante das reflexões sobre a prática e as transformações que se mostraram necessárias no contexto, o que pode ter contribuído para “um posicionamento [dela] em relação aos seus espaços de atuação” (KRAMER, 2008, p. 156).

Conforme a professora Susana, o que mais chamou atenção na formação em contexto vivenciada na creche foi “a nossa atuação verídica na formação em contexto”, indicando perceber-se como parte importante da formação, tendo ela um papel ativo no processo. Ela enfatizou que “fazer as leituras e colocar em prática o que está estudando” foi um diferencial que na formação em contexto, indicando a importância desses estudos para construir conhecimentos relevantes para refletir e transformar as práticas, o que provavelmente ela não tenha percebido nas formações da rede municipal de que participa.

Ainda sobre o que chamou atenção na formação em contexto, Susana ressaltou: “mexeu com a minha forma de ver as crianças e de planejar as práticas”, “me ajudou mais a trabalhar na creche”, o que, de acordo com a referida professora, “tem acontecido ao vivenciar a formação em contexto”. Com isso, ela também expressa a importância de mudanças nas

suas concepções (criança, educação infantil, professora de educação infantil), que possivelmente têm repercutido na sua própria prática docente na creche.

Para a professora Sara, o uso da Escala ITERS-R foi o que mais chamou atenção: “serviu muito para dar um norte”, o que indica a relevância que ela atribuiu à utilização da escala como um referencial que contribuiu para detectar as necessidades e organizar o processo formativo na creche. Ela enfatizou que “a formação em contexto nos ajudou a direcionar mais o nosso olhar para as crianças da creche”, expressando a contribuição da referida formação para mudanças nas suas formas de pensar e agir no processo educativo com as crianças, o que possivelmente repercutiu na melhoria de suas práticas cotidianas na creche.

Ao destacar o que mais chamou atenção em outras vivências formativas, em geral, as professoras se referiram às experiências da formação continuada vivenciada mensalmente na rede municipal onde trabalham. A professora Susana, por exemplo, ressaltou: “eu aproveito algumas metodologias, as brincadeiras e as dinâmicas que são vivenciadas lá nos encontros de formação”, indicando algumas estratégias que aproveita ao participar da formação da rede municipal. Além disso, ela declarou: “essas formações não me instigaram mudanças no meu planejamento, nem na minha forma de ver as crianças”. Afirmações como essa revelam a necessidade urgente de se repensar essas formações, uma vez que não têm contemplado as expectativas formativas das professoras (não repercutiram em mudanças efetivas no *seu* planejamento, nem na *sua* forma de ver as crianças).

Já a professora Ângela referiu-se aos encontros de formação continuada da rede municipal como “momentos que possibilitam conhecer e conversar com colegas de outras creches e escolas” e como oportunidade para “trocas de experiências entre as colegas da rede municipal”, indicando a importância que ela dá aos encontros com as colegas que atuam em outras instituições para dialogar e compartilhar ideias. Ela também explicou que as formações da rede funcionam como “suporte para quem está chegando na educação infantil da rede municipal”. Contudo, ela também elucidou que por se tratar de uma formação que “atende toda a rede do município”, que tem “tempo longo entre os encontros [mensais] da formação”, a contribuição abrange apenas “questões mais gerais”, o que “não favorece muito na relação com as práticas”. Considerando que a formação deveria promover a aproximação com as práticas das professoras, as constatações de Susana e de Ângela parecem indicar a existência de formações centradas em informações e temas voltados para “problemas genéricos” (IMBERNÓN, 2010, p. 53), que não envolvem os interesses de todas as professoras, não oportunizam o aprofundamento de assuntos, nem a reflexão das práticas. Portanto, não levam a mudanças. E se isso não acontece, para que servem mesmo essas formações?

Segundo a professora Cecília, o mais interessante na formação em contexto foram “os momentos de trocas nos encontros”, e o “resgate dos estudos na creche”, que conforme ela explicou, “já era uma prática na instituição que tinha se perdido”, expressando uma importância que ela atribuiu aos encontros e estudos que aconteceram durante a formação em contexto. Ao destacar o resgate da prática de estudos na creche como uma ação retomada a partir da formação em contexto, a professora Cecília parece ter reconhecido a potência do processo vivido como uma oportunidade para “apropriar-se de seus processos de formação” (NÓVOA, 1997, p. 25), de buscar conhecimentos teóricos para fundamentar e melhorar sua atuação profissional, indicando uma maneira de ser e de estar na profissão e de se perceberem num processo contínuo de construção individual e coletiva. Em conformidade com isso, dentre outros aspectos, Nóvoa (1997, p. 26) defende que os professores organizem lugares de partilha na instituição, que possibilitem a reflexão coletiva, que deem corpo à “criação de redes de autoformação participada”, no sentido de buscar condições que possibilitem refletir coletivamente sobre as suas práticas pedagógicas.

A professora Cecília também ressaltou que foi interessante na formação em contexto “as observações e os registros das interações das crianças” e “maior atenção das professoras às ações das crianças”. A professora Ângela também achou que foi importante a oportunidade de “reaprender a observar as crianças” no cotidiano das práticas, o que possivelmente contribuiu para “chamar atenção para as crianças, do olhar sensível para elas”, como também a “valorizar” o que as crianças fazem e “falam” no dia a dia na instituição. Os destaques das professoras Cecília e Ângela parecem evidenciar mudanças importantes na relação com as crianças, indicando a ampliação de conhecimentos (as crianças como foco principal das práticas, o papel da professora da Educação Infantil) considerados relevantes para as suas práticas, possivelmente construídos por elas durante o processo formativo vivenciado na creche.

A professora Susana destacou que “essa instigação de ser uma professora pesquisadora foi muito importante, uma das coisas boas que essa formação em contexto nos possibilitou”. Ela ainda explicou que “essa ideia de professor pesquisador requer atenção a muitos detalhes importantes tanto para nós [professoras], como para as crianças”. Nesse sentido, ao perceber-se num processo de construção como professora pesquisadora, ela também parece entender que isso requer uma compreensão das especificidades de seu papel como docente na relação com as crianças e no desenvolvimento das práticas, buscando uma postura de “escuta”, de “provocar situações de descobertas”, de (co)ação, de “(co)construção de conhecimento das crianças” (EDWARDS, 2016, p. 158).

Susana considerou que a formação em contexto foi interessante para entender que “embora tenhamos muitas teorias na bagagem, a prática precisa ser pensada”. Para ela, a formação “ajudou muito na questão das práticas com as crianças”, causando mudanças que possivelmente se manifestam numa melhor percepção das “coisas que fazem parte da vida das crianças” e na sua atenção ao ato de “ouvir as hipóteses e reflexões das crianças”. Ao discutir a importância da articulação entre teoria e prática na formação do professor, Kramer (2005, p. 152) afirma que “a prática que pode levar o professor a uma apropriação do seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia a dia para alcançar a condição de práxis: uma prática pensada, refletida”. Assim, ao entender que “a prática precisa ser pensada”, a professora Susana expressa o reconhecimento que dá à importância de refletir sobre as suas formas de pensar e agir no cotidiano com as crianças, no sentido de estabelecer um diálogo com a própria prática.

A professora Ângela também destacou que, na formação em contexto, “observar uma turma usando a escala ITERS-R” foi uma experiência relevante, pois “foi possível perceber coisas diante da escala que eu não tinha visualizado antes”. Ao observar as práticas em uma turma diferente da sua, a professora Ângela ainda ressaltou que “tem pontos tão importantes que se a gente parar pra analisar [poderemos] ver coisas que são possíveis de visualizar, e ampliar o olhar”. Assim, ao atuar como uma professora que investiga as práticas de outras professoras, Ângela parece ter compreendido a importância de aprender a pesquisar outras práticas como uma oportunidade para também refletir sobre sua própria prática docente.

Ao ser indagada sobre o que foi considerado menos interessante na formação em contexto, a professora Sara destacou o fato de “nem todas as professoras da creche estarem participando do processo formativo”. Já a professora Cecília considerou negativo “que essa formação em contexto não esteja disponível para todas as professoras da Educação Infantil da rede municipal”. Ela avaliou que “se tudo o que a gente viu durante a formação em contexto fosse levado para uma formação lá [na rede municipal] seria de grande valia”. Ao mesmo tempo que os relatos das professoras Sara e Cecília parecem expressar o que foi menos interessante na percepção delas em relação à formação em contexto, parece também indicar uma forma que elas encontraram de mostrar a importância que atribuíram ao referido processo formativo, bem como uma possível expectativa delas de partilhar a experiência formativa com as demais professoras.

As falas das referidas professoras podem indicar também a pouca satisfação delas em relação às formações de que elas participam na rede municipal. Outro aspecto a ser

destacado é a compreensão pouco clara dessas professoras em relação à formação em contexto, visto que esta tem um formato diferente do formato das formações que são oferecidas na rede municipal e requer um verdadeiro desejo e solicitação da equipe da instituição para que possa acontecer, bem como o envolvimento de todos.

Em relação às transformações no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, em geral, as professoras destacaram que essas mudanças foram percebidas nas concepções, no comportamento e nas atitudes das próprias docentes, na relação com as crianças, no planejamento das práticas, na organização das salas, na acessibilidade das crianças aos materiais. Conforme destacou a professora Susana, as mudanças aconteceram no “comportamento das professoras” e “isso já é reflexo de uma *teoria* que a gente vem refletindo, já é reflexo da *Pedagogia Participativa*”, expressando a relevância desse estudo realizado durante a formação em contexto, de uma referência teórica que possivelmente contribuiu para refletir sobre as próprias práticas, possibilitando a construção de “uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis de crianças e profissionais da educação” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019. p. 16). A referida professora também mencionou que observou “mudanças até nas professoras que não estão participando da formação em contexto”, explicando que passou a perceber “uma visão mais aberta para as transformações” ocorridas nas salas. Contudo, também é possível supor que essas mudanças tenham acontecido na própria maneira de Susana pensar e agir em relação aos posicionamentos das colegas.

Para a professora Susana a formação em contexto influenciou na sua “aproximação com as crianças”, na busca de “compreendê-las em suas necessidades e de acolhê-las”, para uma prática mais atenta aos interesses das crianças. Além disso, ela explicou que mesmo a “organização do ambiente” sendo o foco dos estudos da formação em contexto, para ela, “o mais importante foi desenvolver esse olhar sensível para as crianças, ter essa aproximação e essa afetividade que hoje eu tenho com as crianças foi o grande ganho”. A professora Cecília também destacou que houve uma “mudança na maneira de pensar”, o que parece ter repercutido em transformações relevantes nas suas práticas cotidianas, que têm se manifestado “ao refletir em relação ao que realmente é importante para as crianças”, “no respeito à liberdade de escolha das crianças” e “no respeito ao tempo delas”, expressando uma percepção de acolhimento e respeito às ideias, desejos e tempos das crianças. Em seus destaques, Susana e Cecília expressam importantes mudanças nas suas concepções (de criança, de Educação Infantil e do papel da professora), fundamentais para a reflexão sobre as próprias atitudes em relação às crianças e às transformações de suas práticas.

A professora Cecília ainda afirmou: “eu percebo essas mudanças no planejamento”, que passou a considerar as necessidades das crianças, repercutindo no “diálogo com as crianças e nas interações”, como também “no acesso aos objetos como livros e brinquedos colocados à disposição das crianças na sala”. Também a professora Sara destacou que houve mudanças no “planejamento das práticas”, levando em conta a “percepção dos interesses das crianças”, o que pode ter se manifestado em práticas que buscam respeitar “a importância do acesso das crianças aos materiais”, “a liberdade de escolha pelas crianças”, como também “entender o tempo das crianças” na realização de suas experiências no cotidiano da creche. Em seus destaques, Cecília e Sara indicaram mudanças na forma como elas agora percebem a criança, como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (que pensa, se movimenta, dialoga, interage).

Considerando as falas das professoras Susana e Cecília, a “acessibilidade das crianças aos materiais da sala” foi um ponto marcante nas transformações percebidas por elas no desenvolvimento das práticas. Elas explicaram que “as crianças também estão diferentes”, referindo-se à maneira como elas passaram a explorar os materiais e a se organizar na sala.

Além disso, as referidas professoras destacaram que “as crianças parecem estar mais acostumadas com os materiais expostos e ao alcance delas”, o que parece ser uma resposta positiva das crianças ao perceberem as mudanças na sala, agora com a disponibilidade dos materiais e as oportunidades para explorá-los, criando outras possibilidades a partir do que está à disposição delas, por exemplo, na situação relatada pela professora Susana, que explicou: “antes eu guardava os dinossauros numa caixa bem no alto do armário fora do alcance das crianças e disponibilizava só em alguns momentos de brincadeiras na sala”. Contudo, ao possibilitar os referidos brinquedos para o acesso contínuo das crianças, Susana passou a observar as situações criadas por elas e relatou: “durante uma brincadeira as crianças pegaram um móvel [nicho] que estava no canto da sala que seria pendurado na parede e o transformaram numa caverna para os dinossauros dormirem, criando um novo cantinho para as suas brincadeiras na sala”, indicando ações relevantes protagonizadas pelas crianças a partir das oportunidades, percebidas por elas naquele ambiente, conforme apresentados a seguir nas Figuras 11 e 12.

Figura 11 – As crianças criando um novo cantinho na sala



Fonte: Arquivos da pesquisa

Figura 12 – A caverna onde dormem os dinossauros



Fonte: Arquivos da pesquisa

Os relatos de Susana e Cecília acerca das reações das crianças às novas possibilidades na sala também parecem indicar uma mudança importante no comportamento das próprias professoras a partir das reflexões sobre as próprias práticas realizadas no decurso da formação em contexto. Tanto elas passaram a organizar novas situações no ambiente na sala, como também a observar com mais atenção as manifestações e interações das crianças diante diferentes possibilidades presentes naquele espaço (apresentadas acima nas figuras 11 e 12, respectivamente). Também é relevante ressaltar que pouco ou nada adianta ter um espaço

arrumado com acesso a ricos objetos e cantos diversificados estruturados, se não houver um entendimento da professora acerca da centralidade da criança como principal sujeito do processo.

Ainda no tocante à acessibilidade das crianças aos materiais na sala, a professora Ângela ressaltou: “Para mim era quase impossível pensar nessa ideia de deixar os materiais ao alcance das crianças”, expressando que essa acessibilidade lhe parecia uma ideia bem desafiadora, indicando assim uma postura de resistência diante da própria dificuldade. Contudo, ela também explicou que vivenciar a formação em contexto foi importante (“o olhar ficou mais sensível, mais cuidadoso”), pois contribuiu para “perceber que tinha essa dificuldade” e ajudou a “romper com certas posturas e modificar ações”, favorecendo a transformação de suas práticas, por exemplo, “de conviver com os livros ao alcance das crianças, com objetos diversos e brinquedos à disposição delas”.

Outro aspecto da transformação das práticas foi o “uso dos cantinhos” como estratégia de organização do espaço adotado pelas professoras. A professora Cecília explicou que “o uso dos cantinhos já foi uma prática vivenciada na creche, mas que estava adormecida”, sendo “resgatada” durante a formação em contexto, a partir das discussões realizadas sobre a organização do ambiente das salas.

No primeiro encontro da formação em contexto que abordou *a organização dos ambientes das salas*, as professoras Susana e Cecília relataram que “a partir do que aprenderam sobre os critérios de qualidade da Escala ITERS-R, compreenderam a importância de ter livros de literatura disponíveis na sala para as crianças”. Elas explicaram que “os livros estão todos no armário, porque a gente não tem um espaço na sala que possa colocá-los acessíveis para as crianças. Então, a gente entrega para as crianças, nas mesas ou no chão para que elas possam explorá-los e depois a gente guarda”. (Cecília e Susana).

Nas entrevistas coletivas, ao mencionar a experiência com os cantinhos na sala como uma das transformações realizadas na organização do ambiente, as professoras Cecília e Susana destacaram que a ideia dos cantinhos possibilitou, por exemplo, “pensar numa forma de organizar um espaço fixo para os livros pendurados na parede da sala para facilitar o acesso das crianças a esses materiais”, que elas identificaram como “cantinho da leitura”, apresentado a seguir na Figura 13:

Figura 13 – O cantinho da leitura na sala das crianças bem pequenas (Início das transformações)



Fonte: Arquivos da pesquisa

As referidas professoras explicaram ainda que “o cantinho da leitura foi um dos primeiros a ser organizado no processo de transformação da sala” (Figura 13), e que, diante da novidade, passou a ser “alvo de muitas explorações pelas crianças”. Nesse sentido, as professoras também enfatizaram a dificuldade que sentiram no início em realizar “a mediação nesses momentos com as crianças”. Contudo, elas explicaram que no decorrer do processo formativo ocorrido na creche, conseguiram “compreender melhor a partir das experiências com as crianças e dos estudos realizados na formação em contexto” (Cecília e Susana).

Ainda em relação ao cenário acima observado na Figura 13, apesar de ser considerado um avanço relevante a disposição das professoras para facilitar o acesso das crianças aos livros, bem como a preocupação em organizar um espaço propício para que elas se sintam à vontade no novo ambiente estruturado na sala, também é possível perceber que os traços de um modelo escolarizante (por exemplo, com a presença de letras e números no tapete que compõe a organização do cantinho) estão presentes no referido espaço, aspecto que indica a necessidade da continuidade do processo formativo com uma “mediação pedagógica” que possibilite mais reflexões e a ampliação dos conhecimentos acerca das práticas que são específicas do contexto da creche (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 97).

Cecília e Susana destacaram também que “no início, a gente se preocupava muito com a bagunça, com a desarrumação da sala após as crianças explorarem os cantinhos”, expressando que havia um foco maior nos materiais do que na observação das experiências das crianças. No entanto, essas professoras também declararam ter percebido que “as crianças

exploravam de diversas formas cada uma do seu jeito”, indicando que elas possivelmente passaram a observar com mais atenção as formas de interações das crianças ao explorar os cantinhos, observando que as crianças têm suas próprias maneiras de usar esses espaços, o que pode indicar uma mudança importante na gestão da prática docente dessas professoras.

A professora Ângela também mencionou sua experiência com as crianças no uso dos cantinhos e relatou: “Eu percebo que as crianças vão muito além do que está proposto na nossa intenção ao organizar os cantinhos. Elas reinventam os cantinhos e criam novas situações a partir deles”, manifestando suas percepções sobre a importância das reações das crianças ao modo como o espaço e os materiais foram organizados. Ao explicar que as crianças “vão muito além do que está proposto na intenção ao organizar os cantinhos”, a professora demonstra um entendimento do seu papel docente na organização dos espaços e dos materiais para as crianças, que precisa ter uma intencionalidade, que precisa oferecer boas oportunidades para que as crianças possam criar e realizar suas próprias experiências e se expressar com autonomia. Como afirma Horn (2017, p. 20), “a ação pedagógica descentra-se da figura do adulto e passa a ser partilhada pelo desafio imposto pelo modo como disponibilizamos os móveis e objetos, bem como os materiais aí alocados”.

7.4 A Formação em Contexto na perspectiva das Professoras da Creche: as percepções dos três grupos

As análises das entrevistas com as professoras acerca da formação em contexto, bem como a própria participação delas nos encontros formativos trouxeram elementos importantes para a compreensão das suas percepções sobre esse processo. A seguir, serão discutidos os elementos que mais se destacaram, procurando estabelecer um diálogo entre os dados produzidos nos três grupos de entrevistadas a partir do mesmo roteiro de temas então abordados.

As professoras dos grupos II e III ressaltaram as características de partilha e construção coletiva da formação em contexto, valorizando o seu caráter participativo. Ao mesmo tempo, destacaram a forte relação com a creche e suas professoras, focando nas suas necessidades formativas, que se constituiu numa oportunidade de reflexão e melhoria das próprias práticas pedagógicas, possibilitando o crescimento de todos os envolvidos no processo. Já as integrantes do grupo I, apesar de reconhecerem que a formação em contexto tinha foco na creche, salientaram o fato de ela ser parte de uma pesquisa de doutorado (portanto, com uma motivação extrínseca a elas) e a perceberam como algo com pouca

possibilidade de provocar mudanças na prática educativa, o que pode estar relacionado com o menor envolvimento que tiveram com o processo.

É possível perceber que existe diferença de posições nas percepções dessas professoras acerca da perspectiva da formação em contexto, que podem estar relacionadas com as diferentes expectativas que tinham em relação ao referido processo. Por um lado, é possível afirmar que as integrantes dos grupos II e III se perceberam como sujeitos atuantes diante da proposta de formação em contexto, posicionando-se num papel ativo na construção de suas aprendizagens, colaborando na organização do processo formativo como agentes corresponsáveis pelas ações de reflexão, transformação e de melhoria das práticas no contexto da creche. Conforme Ferreira (2001, p. 62) esclarece:

Numa perspectiva de formação em contexto, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A formação e a ação são dimensões indissociáveis de um ambiente formativo que tem em vista o desenvolvimento humano dos profissionais, das crianças, das famílias e das comunidades.

Já as integrantes do grupo I manifestaram em suas falas uma postura mais passiva diante do processo da formação em contexto, possivelmente motivadas por expectativas de que as transformações partissem de ações externas (sistema educacional, formadora, gestão da instituição), talvez por não terem compreendido que as desejadas mudanças necessitam de iniciativas (internas) do próprio sujeito, da sua “capacidade de refletir para transformar a realidade” (FREIRE, 2018, p. 20).

Josso (2010, p. 205), ao abordar os processos de conhecimento e aprendizagem no processo de formação, afirma:

O processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo, quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente. Essas transformações se fazem num duplo movimento de integração de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores.

Nesse sentido, é possível verificar que, apesar de estarem participando da mesma proposta formativa (com objetivo comum de enfrentar as necessidades do contexto e propiciar o desenvolvimento profissional delas), essas professoras passaram por percursos internos diferentes, que de alguma maneira repercutiram na própria compreensão delas acerca da perspectiva da formação em contexto e nas suas formas de vivenciar o referido processo.

Além de a creche onde trabalhavam ser o espaço de onde se originavam os temas discutidos, também chamou a atenção das participantes dos grupos I e III o fato de que ela constituía o local onde a formação acontecia. O fato de elas terem participado do processo de

avaliação do contexto, a identificação das questões relacionadas às suas práticas cotidianas e a oportunidade de se debruçarem para refletir sobre elas de forma coletiva formaram, em conjunto, uma experiência importante para essas professoras, principalmente por ser algo que elas não vivenciaram em outras formações. Nesse processo, destaca-se a “dimensão pedagógica” desse tipo de formação, que se preocupa com as práticas dos professores, conforme Formosinho e Oliveira-Formosinho (2001, p. 33) explicitam:

A percepção do profissional sobre as suas necessidades e as suas preocupações tem muita importância para a determinação do conteúdo desse projeto de formação. É aqui acentuada a dimensão dos saberes profissionais relevantes: são os saberes práticos os privilegiados, pois sem mudanças das práticas, a formação contínua não tem impacto nos alunos. Acentua-se nessa vertente a dimensão pedagógica do conceito.

Ao citar a creche como local onde a formação acontecia, as professoras parecem também manifestar a força do vínculo afetivo delas com o lugar, possivelmente construído ao longo do tempo e da convivência no espaço onde elas passam a maior parte dos seus dias trabalhando, aprendendo, partilhando sentimentos, saberes, histórias, o que foi possível perceber a partir das observações e das conversas durante o processo formativo.

À medida que a experiência de formação em contexto acontecia, as limitações e desafios da convivência na instituição se apresentavam, pois não havia um espaço reservado próprio para a formação na creche. Essa foi uma das grandes dificuldades vividas durante o processo, que se manifestou através das disputas de poder pelos espaços e até mesmo pela própria negação da formação por alguns atores daquele contexto, o que era possível perceber em situações como quando o espaço reservado para a realização do encontro da formação estava ocupado por outras professoras (que não estavam participando da formação em contexto), mesmo nos dias e horários marcados previamente. Essas relações de poder também se manifestaram em algumas falas que expressavam a desvalorização da formação, como “Hoje não será possível vocês se reunirem para a formação, porque as professoras estão ocupadas em outra demanda mais urgente” (fala da diretora); ou “Eu acho que essa formação deveria acontecer em outro lugar. A formadora deveria ver um lugar/uma sala na secretaria de educação” (fala de uma professora da creche que não participava da formação em contexto).

A despeito disso, a potência da formação em contexto expressava-se na vontade e no envolvimento das participantes do processo, a formadora/pesquisadora e as professoras, o que foi um fator determinante para se constituir, de fato, o lugar da formação na creche, “que decorre com o professor no seu posto de trabalho”, considerando a “dimensão física” também

necessária nesse processo formativo (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001. p. 32).

No que se refere aos temas que foram discutidos na formação em contexto, nos grupos I, II e III foi comum a menção aos títulos de alguns materiais estudados durante o processo. Dentre os títulos citados pelas participantes, *Escala ITERS-R* (HARMS et al., 2003), *Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola* (FREIRE, 1996) foram destaques em comum nos relatos das professoras. A presença desses títulos em suas narrativas indica a relevância que elas atribuíram à abordagem dos temas.

Como já vimos, o estudo da *Escala ITERS-R* contribuiu para identificar os temas que necessitavam de maior investimento do grupo na instituição investigada. Para tanto, o conteúdo e a forma de utilizar a escala foram estudados pelas professoras, o que aconteceu por meio da leitura e discussão do material impresso e da exibição do vídeo de treinamento. Nesse contexto, as participantes consideraram importantes as informações acerca do referido instrumento, afirmando que “conhecer a escala possibilitou orientar e ampliar o nosso olhar sobre as especificidades da creche”, sendo também uma oportunidade “de questionar a nossa própria prática”.

Lima (2013) também utilizou a escala ITERS-R para avaliar a qualidade da creche onde realizou sua investigação, com o intuito de planejar e propor um processo de formação em contexto com foco na melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos na instituição. A autora explicou que as professoras participaram de momentos de estudos e discussões abordando as informações sobre o conteúdo e o funcionamento da escala, o que possibilitou ao grupo entender a complexidade dos indicadores da escala. Desse modo, foi possível identificar as necessidades mais urgentes da instituição, o que contribuiu para a definição das dimensões que foram alvo dos estudos e da intervenção proposta com a formação.

Segundo Lima (2013, p. 184), a experiência com a aplicação da escala pelas professoras e a análise do contexto “resultaram na construção de muitos conhecimentos sobre a avaliação da qualidade”, assim como na compreensão, por elas, de que alguns itens considerados inadequados podem atingir outro nível pela ação exclusiva da professora, enquanto outros dependem de fatores administrativos e políticos”.

Na presente pesquisa, a Escala ITERS-R também foi citada pelas integrantes dos grupos I, II e III durante as entrevistas coletivas como um componente formativo importante que, além de envolver a participação delas, funcionou como um parâmetro para a identificação de necessidades que elas ainda não haviam discutido e contribuiu para definir a

organização do ambiente das salas como tema disparador da formação em contexto na creche, repercutindo na seleção dos demais assuntos abordados durante todo o processo formativo.

Ao resgatar o significado formativo atribuído à utilização da Escala ITERS-R, as professoras destacaram as aprendizagens que elas construíram a partir da complexidades dos itens da escala, a função da escala como uma referência para avaliar o contexto da creche, a identificação das necessidades do contexto, a importância de pesquisar as práticas na própria instituição onde trabalham, com um olhar mais crítico e reflexivo. Assim, a Escala ITERS-R funcionou como um espelho onde elas se viram nas práticas realizadas na creche e tornou possível definir os temas estudados na formação em contexto.

Após a definição da *organização do ambiente das salas* como principal dimensão a ser estudada na formação em contexto, no primeiro encontro formativo, as professoras refletiram sobre a forma como estavam organizadas as salas onde elas realizavam a maior parte de suas práticas junto aos bebês e as crianças bem pequenas, a partir das seguintes indagações: 1. *Como está a organização da sala?* 2. *Para quem está organizado esse ambiente?* Em geral, as professoras dos três grupos expressaram que os espaços das salas estavam organizados de acordo com as suas preferências e ideias, sem considerar as crianças. Perceberam, então, a necessidade de pensar na reorganização das salas considerando os interesses e necessidades das crianças, destacando principalmente a acessibilidade dos materiais para as crianças como um aspecto a ser transformado. Portanto, discutir e repensar a forma como estavam organizados os espaços das salas foi uma oportunidade na formação em contexto que possibilitou às professoras refletirem acerca de suas próprias concepções de criança e de Educação Infantil construídas ao longo de suas respectivas trajetórias docentes e que estavam manifestas na organização das salas e possivelmente na realização das práticas pedagógicas junto às crianças.

Nas entrevistas, ao resgatar suas percepções acerca do referido tema, as professoras ressaltaram que discutir sobre a organização do ambiente na formação em contexto “interferiu na discussão dos demais assuntos durante a formação em contexto”, “foi relevante para o embasamento do trabalho na creche” e “possibilitou modificar o espaço e o mobiliário das salas considerando as necessidades das crianças”.

O estudo do relato de Madalena Freire (1986), realizado no segundo encontro de formação, foi referido pelas participantes dos grupos I e III. A discussão do texto *Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola* foi desenvolvida a partir das seguintes indagações: *quais os maiores desafios enfrentados por Madalena*

Freire? O que mais contribuiu para que ela encontrasse boas soluções para os desafios encontrados durante essa experiência relatada? Em geral, durante as discussões realizadas, as participantes citaram algumas situações narradas no texto e que eram parecidas com as vivenciadas no contexto da creche onde trabalham, por exemplo, a precariedade e escassez dos materiais, as diferenças culturais entre as crianças e a professora e os desafios da relação com as famílias.

Na entrevista coletiva, as professoras resgataram essa discussão e, de modo semelhante, destacaram a “valorização das crianças”, o “compromisso com as práticas” e “a sensibilidade” como elementos marcantes presentes nos relatos da autora, referindo-se à sua atuação docente junto às crianças e às famílias, manifestando atribuírem importância aos relatos da prática pedagógica da referida autora. A menção que elas fazem ao estudo desses relatos pode evidenciar uma estreita relação com a prática pedagógica na identificação com as situações apresentadas no texto, que tem semelhanças com as delas próprias na relação com crianças e as famílias, com a estrutura precária da instituição e com a escassez de materiais pedagógicos.

De acordo como Josso (2010, p. 38), “como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas” como parte do processo de conhecimento. Desse modo, as narrativas das professoras indicam a potência que elas perceberam no discurso de uma prática pedagógica de outra profissional (centrada na criança como sujeito de direitos), o que sensibilizou e provocou reflexões para repensar as próprias práticas. As experiências vividas por Madalena Freire (1986), respaldadas por uma dada concepção de criança, de educação infantil e de professora, estabelecem-se como importantes “narrativas de formação” (JOSSO, 2010, p. 40), que possivelmente se constituíram como um referencial para essas professoras na formação em contexto, visto que a menção (delas) aos relatos desta autora foram recorrentes durante todo o processo formativo.

Machado e Formosinho (2009, p. 293) ao abordar a necessidade de “articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho” no processo formativo, ressaltam que:

Júlia Oliveira Formosinho (1994:109) adverte para o fato de a intervenção inovadora do ato educativo não poder ser olhada apenas na perspectiva da teoria nem na perspectiva das práticas, mas na coordenação entre ambas, através de um quadro teórico de referência: o ato educativo e aquele a quem ele se dirige – a criança”, pedindo-se aos professores que observem, analisem a realidade educacional (a escola, a sala de aula, as crianças) e partilhem essa análise entre si e com os companheiros externos. (MACHADO; FORMOSINHO, 2009, p. 293).

Desse modo, os referidos autores advertem para a necessidade de um “processo de análise e partilha que permita a atribuição de novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência à sua renovação” (MACHADO; FORMOSINHO, 2009, p. 294).

Segundo as narrativas das integrantes dos grupos I e III, as metodologias vivenciadas durante a formação em contexto deram um sentido ao percurso formativo e contribuíram para o envolvimento delas através da fundamentação teórica a partir das leituras e discussões de textos, dos diálogos e reflexões de situações advindas das suas práticas e da visita a uma instituição de educação infantil, sendo essas estratégias as mais recorrentes nos relatos dessas professoras. As integrantes do grupo II referiram-se às metodologias como oportunidades de uma aproximação delas com a própria prática e também como uma forma de dinamizar os encontros da formação.

Nesta pesquisa, o planejamento de estratégias metodológicas que favorecessem uma articulação teórico-prática em diferentes momentos da formação em contexto almejou aproximar as professoras de suas próprias práticas. Durante esse percurso, elas puderam analisar e dar sentido às situações vividas por elas junto às crianças no cotidiano da creche. As professoras destacaram ainda que a metodologia desenvolvida durante a formação em contexto favoreceu a escuta delas no processo formativo, dando visibilidade às suas vozes e aos seus saberes, fazendo com que se sentissem consideradas “sujeitos da própria formação”, participando e analisando as necessidades do contexto (IMBERNÓN, 2016, p. 162).

O fato de elas terem apontado também que algumas metodologias contribuíram para dinamizar os encontros da formação, como relatou o grupo II, pode indicar uma necessidade delas de que esse dinamismo pudesse ajudar nas discussões dos temas tratados, já que nem sempre todas as integrantes faziam as leituras previamente como era combinado. Nesse caso, o desconforto por não ter lido os textos ficava diluído nas estratégias: a leitura conjunta do texto, destaque de trechos do texto para discussão, indagações sobre o tema, que de alguma maneira contribuíam para o diálogo, mesmo de forma superficial.

Ainda no que se refere às metodologias utilizadas, apenas as professoras do grupo III participaram da visita realizada à Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança – UUNDC/UFC. No diálogo realizado com as integrantes desse grupo durante o *nono encontro formativo*, elas destacaram suas impressões acerca da experiência, considerando-a como uma oportunidade relevante para observarem outro contexto de Educação Infantil. Em geral, elas destacaram como pontos marcantes que elas observaram durante a visita: a estrutura física da instituição visitada, a organização do ambiente, o uso dos registros (escritos

e fotografias) cotidianamente pelas professoras, o trabalho com projetos, a relação das professoras com as crianças, a escuta das crianças e a sintonia que elas perceberam existir entre a diretora da instituição e o grupo de professoras.

Holanda (2007, p. 200), em sua pesquisa sobre a experiência de formação em contexto realizada pelo grupo PARQUE, destacou “a importância de visitas a contextos de Educação Infantil de qualidade” para que as professoras possam conhecer as práticas de outras profissionais como uma estratégia importante a ser vivenciada nesse tipo de formação. A atividade também foi ressaltada nos relatos das participantes da sua pesquisa, que apreciaram “conhecer outras experiências” que inspiraram o desenvolvimento de novas possibilidades nas suas práticas com as crianças.

Na presente investigação, durante a entrevista coletiva, as professoras ressaltaram a visita realizada à UUNDC/UFC como uma estratégia metodológica marcante vivida na formação em contexto, que oportunizou conhecerem outras experiências educacionais e que possibilitou refletirem sobre as próprias práticas a partir do que vivenciaram na instituição visitada, destacando a escuta dos relatos de outras práticas e a observação do ambiente educativo (tanto a organização das salas de referência como as interações que estavam acontecendo naquele momento). Além disso, as professoras fizeram referência a esse momento como “uma experiência muito rica e prazerosa, que possibilitou muitas reflexões sobre as [suas] práticas”.

As professoras do grupo III, em geral, evidenciaram a escuta das suas vozes e o próprio envolvimento delas, nos âmbitos individual e coletivo, como pontos fortes da participação delas na formação em contexto. Elas explicaram que essa participação aconteceu através das reflexões sobre a prática, da dedicação delas aos estudos dos materiais sugeridos e da disponibilidade para discutir sobre o próprio trabalho que realizam na creche, o que de acordo com elas, contribuiu para seu fortalecimento profissional.

Vivenciar a perspectiva da formação em contexto foi também uma oportunidade que favoreceu o fortalecimento dos vínculos entre essas participantes. Para tanto, foi importante a escuta de suas vozes, que aconteceu em diversos momentos do processo: na partilha de seus saberes, de suas ideias e dúvidas e na expressão dos sentimentos, das conquistas, dos desafios, das memórias, e outras sensações que foram se manifestando à medida que viviam a referida experiência.

Nias (1991), citado por Nóvoa (1997, p. 25), afirma que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Portanto, o fortalecimento dos vínculos entre as participantes desse grupo, possibilitado pelas partilhas de sentimentos e construção de

estratégias comuns para a efetivação do objetivo de transformação do contexto, mostrou-se um elemento muito forte na dedicação aos estudos e nas discussões dos temas propostos, na abertura e na disponibilidade para refletirem sobre o próprio trabalho no cotidiano da creche.

Considerando que “as afetividades também são intrínsecas ao processo formativo” (FERREIRA, 2009, p. 342), é possível afirmar que a convivência entre as professoras deste grupo, já habitual nos dias de planejamento delas na instituição, pode ser um aspecto que também contribuiu para um maior envolvimento e participação delas na formação em contexto. Ao discutir os efeitos da formação no cotidiano das práticas, Ferreira (2009, p. 342) afirma que “a formação contribui, em grande medida, para a produção de tempos e espaços de convívio e de confraternização e, como tal, de superação da solidão profissional que caracteriza o exercício da atividade docente em contexto de sala de aula”.

Diferentemente do que aconteceu como grupo III, as integrantes dos grupos I e II não conseguiram assumir de forma muito clara as suas opiniões acerca de suas próprias participações na formação em contexto. Apesar da convivência diária entre elas na instituição, de terem as mesmas oportunidades de tempo para reunirem-se e realizarem o planejamento das práticas, de partilharem as questões do cotidiano e as próprias emoções (o que era possível perceber em seus diálogos nos encontros da formação em contexto), não houve um maior engajamento delas na formação em contexto realizada na creche. Na verdade, foi possível identificar certa ambivalência no comportamento das professoras desses dois grupos (I e II) em relação a esse processo de formação: por um lado, eram assíduas aos encontros; por outro, pediam adiamentos; além disso, nem sempre todas as integrantes liam previamente os textos propostos, ações que evidenciam um menor envolvimento delas no processo formativo.

Nóvoa (1997, p. 25) explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Os comportamentos das professoras desses dois grupos com relação à formação em contexto parecem evidenciar pouco desse *investimento pessoal* a que se refere o autor, atitude talvez decorrente de uma dificuldade delas em sentirem-se corresponsáveis por um processo de mudanças no contexto, ou mesmo um incômodo de ter que discutir sobre as próprias práticas, de serem indagadas sobre os seus fazeres, de assumirem uma postura reflexiva, o que não foi possível identificar precisamente em suas falas.

As integrantes dos grupos I e II salientaram a parceria entre as duplas de professoras como um aspecto importante que facilitou dar conta do processo da formação em

contexto, visto que estas já atuavam juntas dividindo a mesma turma na realização das práticas cotidianas com as crianças na instituição. Hoyuelos (2019, p. 120) afirma que a “dupla educativa” é um tema da atualidade que tem se ampliado em algumas pesquisas. O autor também apresenta uma definição para dupla educativa:

Consiste em duas pessoas (com a mesma categoria profissional, mesmo calendário, mesmas funções e mesmo salário) que compartilham, sem divisões nominais um único grupo de crianças, durante a maior parte da jornada laboral. Dois profissionais que partilham a responsabilidade da relação com as crianças, com as famílias, e que têm o mesmo poder de decisão. (HOYUELOS, 2019, p. 120).

Na instituição investigada, a organização das duplas de professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas tem características semelhantes às destacadas na definição do autor. No referido contexto, a organização por duplas de professoras é uma prática comum há muitos anos, conforme foi informado pelas professoras, o que, segundo elas, repercute de forma positiva no seu trabalho cotidiano, como já destacado em seus relatos.

De acordo com Ferreira (2009, p. 341), estar atento ao “domínio afetivo e emocional presente nas situações de trabalho e na formação de professores” é um dos aspectos que pode contribuir para observar os efeitos da formação. Durante a experiência vivenciada com a formação em contexto, os sentimentos de afetividade e respeito partilhados na relação das integrantes da dupla entre si foram aspectos importantes, manifestados por elas, ao declarar que a parceria da dupla favoreceu de maneira mais efetiva a construção de conhecimentos, os diálogos, a reflexão e o planejamento das práticas, sobretudo nas transformações ocorridas durante o processo.

Em contraponto às facilidades mencionadas anteriormente, as dificuldades manifestadas pelas participantes dos grupos II e III referem-se às diferentes concepções que fundamentam as práticas das professoras, o que relataram ser um aspecto desafiador na gestão das práticas nas suas respectivas turmas. As integrantes do grupo III relataram que tiveram dificuldade de atuar na mesma turma com colegas que não estavam participando da formação em contexto, o que, de acordo com seus relatos, gerou impasses nas decisões relacionadas à organização do ambiente e às práticas com as crianças.

Especificamente entre as participantes do grupo II, que atuam como dupla de professoras com menor carga horária, as dificuldades apontadas se referem à diferença de concepções entre elas e uma das professoras de maior carga horária, o que repercutiu em divergências na gestão das práticas na turma, principalmente no planejamento da reorganização do ambiente. Na verdade, de acordo com os relatos da referida dupla de

professoras, é possível supor a existência de uma relação de *poder* em que a professora de maior carga horária mostra-se como autoridade superior em relação às demais, talvez por atuar na sala por um tempo maior durante a semana ou por trabalhar na instituição há quase vinte anos. Essa relação de poder desigual provavelmente é alimentada também por um sentimento de apropriação do espaço e da turma pela professora de maior carga horária, gerando também uma disputa entre essas profissionais.

Cruz (1994, p. 67) também constatou traços dessa ideia de *poder* presente nas relações entre professores na instituição que ela investigou, conforme explica no trecho a seguir:

Também entre os professores, que constituem o último elo da cadeia de poder e, assim têm a sua liberdade bem mais limitada, o exercício de poder assume grande importância. Não só o exercem entre os alunos, como está presente nas suas relações com os colegas e com os superiores. [...] Quando se partilha o dia-a-dia da escola logo se percebe uma hierarquia invisível, mas muito atuante, entre esses profissionais. (CRUZ, 1994, p. 67).

Em alguns momentos de observação na instituição e nas conversas informais durante os encontros da formação em contexto, era possível identificar em algumas ações e em relatos da professora em questão, algumas tentativas de controlar o que acontecia na sala de atividades quando a dupla de professoras (de menor carga horária) estava responsável pela turma.

Já os relatos das integrantes do grupo I explicitaram alguns desafios internos como o cansaço, o medo de não dar conta do processo e a indisponibilidade de um tempo para os estudos propostos, o que parece indicar o pouco interesse em se apropriar dos temas trabalhados na formação em contexto, ou talvez alguma dificuldade que o processo de formação lhes trazia, como refletir sobre a sua prática, discutir problemas em grupo etc.

O citado cansaço, por exemplo, mesmo se tratando de algo real diante das responsabilidades advindas do trabalho que realizam na creche, costumava ser mencionado com frequência pelas mesmas professoras (tanto durante a entrevista coletiva, como nos diálogos realizados no decorrer da formação em contexto), talvez como forma de justificar a desmotivação delas em responsabilizar-se pelas transformações do contexto.

De acordo com Imbernón (2010, p. 107), muitas vezes os professores encontram-se com “ausência de uma motivação relacionada com a autoestima”, o que influencia numa pouca valorização por parte do próprio professor em relação ao “seu lugar de trabalho” e “nas expectativas de bem realizá-lo”, ou mesmo na perspectiva de melhorar suas próprias práticas a partir de uma formação.

Considerando o que lhes chamou atenção na formação em contexto, as professoras dos três grupos destacaram respectivamente: o foco da formação nas necessidades da creche (grupo I); o aprofundamento de temas específicos relacionados ao trabalho docente na creche (grupo II); o papel ativo delas no processo formativo e a reflexão sobre as práticas (grupo III). Ao destacarem que o foco da formação em contexto foram as necessidades da creche, as integrantes do grupo I parecem distanciar-se da responsabilidade diante das próprias necessidades formativas, aspecto que foi possível perceber na pouca disponibilidade das integrantes para discutir os temas e para refletir sobre as próprias práticas, no pouco envolvimento do grupo no processo da formação em contexto, apesar de essas participantes sempre evidenciarem em seus relatos (tanto nos encontros da formação, como nas entrevistas coletivas), o interesse em desenvolver ações de reorganização do ambiente físico das salas, considerando as necessidades das crianças, conforme relataram as profissionais.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2016, p. 92), a formação em contexto requer disponibilidade para a reflexão e conscientização das práticas que acontecem no fazer pedagógico presente no cotidiano da instituição e nas salas de atividades, “requer a tomada de consciência crítica do que é a pedagogia implícita que se desenvolve com base no que é de costume fazer-se (‘sempre vi assim’, ‘sempre fiz assim’, ‘ensinaram-me assim’)”. Desse modo, é possível supor que as professoras do grupo I ainda necessitem de um tempo maior e de mais investimento no âmbito da formação para que possam se perceber como corresponsáveis por esse processo de transformação, que vai além da reorganização do ambiente, pois implica refletir sobre as próprias concepções, requer “desconstruir a forma tradicional de pensar a Educação Infantil” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 88).

As integrantes do grupo II, ao mencionar que o aprofundamento de temas específicos relacionados ao trabalho docente na creche foi algo importante para elas durante a formação em contexto, indicam que houve um interesse pela ampliação de conhecimentos que envolvem as especificidades de suas práticas docentes na creche. Mesmo diante da pouca autonomia que essas professoras tinham para realizar as transformações nas salas, tendo em vista que permaneciam menos tempo com as turmas, já que eram as chamadas “professoras de menor carga horária”, a ampliação desses conhecimentos reverteu-se em algumas mudanças que elas conseguiram realizar na organização dos ambientes pensados para a exploração das crianças e na realização das suas práticas junto às crianças.

As participantes do Grupo III (grupo que se envolveu mais na formação) destacam o seu papel ativo (que de fato aconteceu) e a possibilidade de refletir sobre suas práticas, o que requer a disponibilidade interna para isso, o que foi facilitado pelo sentimento de

pertencimento ao grupo, já discutido. Elas expressam a potência da participação delas nesse processo, de serem consideradas protagonistas na própria trajetória formativa, de refletirem sobre o trabalho que realizam no sentido de melhorar sua atuação profissional no cotidiano da creche. De acordo com Holanda (2007, p. 172), numa proposta como a de formação em contexto, “é muito importante as professoras se sentirem parceiras de trabalho, co-responsáveis pela construção de todo esse processo, e não apenas objeto de pesquisa ou executoras de algo pensado por outros”.

As professoras dos três grupos não apontaram semelhanças entre a formação em contexto e a formação continuada oferecida pela rede municipal onde trabalham. Por outro lado, elas apontam algumas diferenças entre os dois tipos de formação e elencaram aspectos dos encontros da formação continuada de que participam no município: pouca proximidade com os elementos específicos das suas práticas na creche, temas distantes das suas reais necessidades formativas, tempo dos encontros geralmente corrido e que não possibilita o aprofundamento dos temas propostos, grande espaço de tempo entre os encontros (mensais), o que dificulta estabelecer alguma relação entre o que está sendo estudado e as práticas que acontecem na instituição.

Os pontos destacados pelas professoras, em geral, são semelhantes aos apontados por Kramer (2008) em sua pesquisa intitulada *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. A referida autora critica as propostas de formação continuada para professores da Educação Infantil oferecidas pelas secretarias de educação das redes municipais, que em sua maioria não consideram as necessidades reais das professoras no cotidiano de suas práticas, não têm uma continuidade em suas temáticas e não possibilitam o desenvolvimento da autonomia dessas professoras na elaboração e realização de suas práticas.

De acordo com Imbernón (2010, p. 77), “a formação continuada do professor passa pela condição de que ele vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela”. De fato, os cursos de formação continuada, em geral, não priorizam as especificidades das funções das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas, visto que não há uma escuta das reais necessidades formativas dessas profissionais, o que repercute na discussão de temas que não contribuem de maneira efetiva com “um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e a vulnerabilidade social das crianças e a sua competência” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49).

Nesse sentido, é possível supor que a experiência das professoras na formação em contexto tenha contribuído para uma reflexão crítica em relação a outras formações vivenciadas por elas (principalmente as formações da rede municipal onde trabalham), como

uma oportunidade de colocar uma lente de aumento que possibilitou identificar as potencialidades e as limitações percebidas em cada experiência de formação (ajudou a perceber uma “outra visão de formação continuada”, como salientou uma integrante do Grupo II).

Ainda sobre o que consideraram interessante na formação em contexto, a relação entre teoria e prática na Educação Infantil foi um elemento que as professoras destacaram como relevante na perspectiva da formação em contexto, o que, de acordo com elas, possibilitou uma melhor compreensão acerca de como esta relação acontece no cotidiano de suas práticas. A partir de uma base teórica e de estratégias de aproximação com as próprias situações de trabalho vividas por elas na creche (a organização dos espaços das salas, as interações das crianças e com as crianças, o planejamento das práticas), elas puderam discutir e refletir sobre as próprias práticas (“entender que essa prática precisa ser pensada”, como enfatizou uma professora).

Freire (2014, p. 41), também adverte para a importância da “reflexão crítica sobre a prática” como algo fundamental no processo de formação dos professores. Como ele afirma, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, o que deve acontecer à luz de uma base teórica que seja contundente para fundamentar esse processo reflexivo.

Portanto, uma proposta de formação continuada precisa oportunizar situações de reflexão das práticas, em que as professoras se sintam à vontade para partilhar seus saberes e seus contextos de trabalho, que possam dialogar com seus pares, com a equipe da instituição, para refletir de forma crítica sobre o que acontece no cotidiano de sua atuação profissional.

De acordo com Zeichner (1993), uma prática reflexiva requer oportunidade para que as teorias e práticas dos professores sejam analisadas e discutidas criticamente. Para o autor, “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas [...] de aprender uns com os outros [...]” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Nesse processo de reflexão sobre as próprias experiências, o papel da formadora na mediação do processo da formação em contexto foi um aspecto destacado pelas integrantes dos grupos I e III. Em geral, as professoras explicitaram que as contribuições da formadora ocorreram na parceria para identificação das necessidades formativas, na orientação para o aprofundamento dos estudos, nas discussões das situações de reflexão sobre as práticas, na colaboração dos processos envolvendo a transformação das práticas.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 23), no âmbito da formação em contexto, “a qualidade das interações e relações torna-se central”, o que implica uma “práxis formativa” que reconheça as professoras como agentes do processo formativo, que favoreça a escuta ativa, a documentação dessa escuta e as respostas às indagações que se manifestam no cotidiano da ação pedagógica. Desse modo, considerar as professoras como sujeitos do processo formativo possibilitou a construção de uma mediação pautada nas necessidades do contexto e nas interações, nos saberes, na problematização das práticas e nas reflexões dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da formação em contexto, na busca por dar significado à melhoria das práticas das professoras.

As contribuições da formação em contexto destacadas pelas professoras dos três grupos, em geral, encontram-se diretamente relacionadas às mudanças nas suas concepções (de criança, de Educação Infantil e papel da professora de educação infantil), que repercutiram em algumas transformações apontadas por elas nas suas posturas docentes, na relação com as crianças, na organização do ambiente das salas e na gestão das práticas pedagógicas.

As professoras indicam uma contribuição relevante da perspectiva da formação em contexto ao reconhecer que o processo de transformação aconteceu nas suas concepções, repercutindo em mudanças nas suas práticas e na melhoria da sua atuação profissional. De acordo com Ferreira (2009, p. 340), para que as mudanças aconteçam de fato, “é necessário que a formação produza efeitos nas concepções e nas práticas dos professores enquanto profissionais”.

Ferreira (2009, p. 340) afirma que “de um modo geral, pode-se dizer que o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas”, o que tem relação com a melhoria nas práticas do professor, da interação com as crianças e outros sujeitos que fazem parte do contexto e com a qualidade das condições para o trabalho a ser desenvolvido. Sua afirmação harmoniza-se com os destaques das professoras ao mencionar as mudanças percebidas na organização do ambiente, na forma como planejam e realizam as práticas, na relação cotidiana com as crianças e na atenção aos interesses e necessidades das crianças.

Especificamente no que se refere às mudanças na *organização do ambiente das salas*, tema principal da formação em contexto, os discursos das professoras dos três grupos apontaram a *acessibilidade das crianças aos materiais das salas* como uma transformação importante ocorrida nas práticas, a partir do processo vivenciado com a formação na creche. Isso foi importante, pois, de acordo com Neri e Vechi (1982), “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um

certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (NERI; VECHI, 1982, p. 19 apud FORNEIRO, 1998, p. 241).

Em geral, as professoras declararam que há uma maior preocupação com a disponibilidade dos materiais nas salas, com as oportunidades para as crianças explorá-los de acordo com suas escolhas, com um foco maior nas observações das interações das crianças. Outro elemento destacado nas narrativas das professoras é a *visibilidade* que as crianças passaram a ter no processo educativo, assumindo uma maior centralidade no planejamento e na realização das práticas. Tal visibilidade possivelmente foi decorrente da mudança na forma como as professoras passaram a pensar sobre as crianças, repercutindo na escuta às crianças, na busca por conhecer suas singularidades, na organização do ambiente de maneira intencional voltada às suas necessidades e interesses, na observação dos modos como as crianças reagem diante das oportunidades, visto que essas ações favorecem a estruturação de espaços de aprendizagem e desenvolvimento para bebês e crianças bem pequenas.

A organização das salas em *cantos de atividades (cantinhos)* foi uma estratégia comum planejada pelas integrantes dos três grupos, como proposta para organização do ambiente. No sexto encontro da formação em contexto, durante a discussão do texto *O ambiente da infância* (RINALDI, 2013), as professoras destacaram os desafios que estavam vivenciando naquele momento, ao iniciar a organização dos cantinhos nos espaços das salas, por exemplo, o fato de ter “a sala de atividades como espaço principal para atender às variadas situações da rotina, dificultando o processo de organização da proposta com cantinhos”. Com isso, as professoras também expressaram suas dúvidas e inseguranças sobre “como fazer diante dos materiais acessíveis para as crianças?”, manifestando ainda “a preocupação com a bagunça das crianças na sala” e a necessidade de “controle das ações das crianças nos cantinhos”.

Nas entrevistas coletivas, as professoras resgataram em seus relatos a menção à preocupação com “a bagunça da sala” e com “o comportamento das crianças ao explorar os cantinhos”. Em geral, elas explicaram que os estudos, a discussão e reflexão desses assuntos na formação em contexto contribuíram para a “ampliação de conhecimentos”, que repercutiram gradativamente no “olhar mais sensível e atento às reações das crianças nas interações com os materiais disponíveis”, “na observação aos seus interesses e necessidades”, bem como na oportunidade de as crianças “reinventarem e criarem novas situações a partir dos cantinhos já propostos”, aspectos que possibilitaram uma melhor compreensão acerca da proposta dos cantinhos e, conseqüentemente, a melhoria das suas práticas. As percepções das professoras indicam, portanto, que os encontros da formação em contexto contribuíram para

refletir sobre os seus saberes e fazeres, repercutindo em explicações às suas dúvidas e inseguranças, na reorganização da oferta de oportunidades para as crianças, em melhorias do trabalho docente.

Zurawski (2009, p. 66), em sua pesquisa realizada com professoras que estavam participando de um processo de formação continuada, também destacou as “dúvidas e inseguranças” manifestadas pelas profissionais mediante a proposta de trabalho com a organização de “cantos de atividades diversificadas” nas salas onde atuavam com crianças de dois e três anos. A autora explica que, diante da postura já comum de valorização das atividades coletivas e na crença de que todas as crianças deveriam estar sempre juntas em todos os momentos da rotina, as professoras sentiram-se desafiadas pela nova possibilidade, que poderia “abalar a manutenção da ordem e disciplina na sala”, tendo em vista a liberdade de escolha das crianças e o tempo que elas levariam para explorar as referidas oportunidades oferecidas na sala. Contudo, a autora destacou que o processo de formação continuada levou a transformações nas posturas das professoras, que aos poucos deram lugar às novas possibilidades na rotina com as crianças e passaram a considerar mais os pontos de vista das crianças na realização das práticas (ZURAWSKI, 2009, p. 66).

Além das mudanças na organização dos espaços e materiais, as participantes dos grupos II e III da presente pesquisa destacaram que a melhoria nas interações entre as professoras e as crianças fez parte do processo de transformações ocorridas na prática profissional delas. Elas mencionaram que perceberam essas mudanças na maior atenção às crianças em suas brincadeiras, na relação mais próxima com as crianças, no respeito ao tempo delas no desenvolvimento de suas experiências e na observação com foco nas necessidades das crianças, na escuta aos seus interesses nos diversos momentos no cotidiano da creche.

De forma semelhante, na pesquisa de Holanda (2007), as mudanças ocorridas na interação professora-crianças também foram um aspecto apontado como uma possível “melhoria na prática profissional” das docentes que participaram da formação em contexto orientada pelo PARQUE, que se manifestou por meio do respeito ao tempo das crianças em seus processos de aprendizagem, na autonomia possibilitada às crianças nas atividades e na observação dos interesses e gostos das crianças (HOLLANDA, 2007, p. 196).

As integrantes dos grupos II e III consideraram que o estudo sobre as Pedagogias Participativas foi algo marcante e contribuiu para provocar reflexões acerca das suas concepções pessoais (construídas através das suas experiências e das trocas entre as colegas) e transformar as suas práticas na creche. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 100), “as Pedagogias Participativas produzem uma ruptura com uma pedagogia

tradicional transmissiva para promoverem outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor”. De fato, durante os estudos dessa perspectiva teórica nos encontros da formação em contexto, as professoras manifestaram indagações (“Como ser essa professora participativa?”) e expressaram o interesse por conhecer melhor e apropriar-se das Pedagogias Participativas (que elas consideraram “uma pedagogia nova na Educação Infantil”), compreendendo-a como um referencial importante para a melhoria das práticas desenvolvidas na creche. Além disso, as professoras passaram a refletir sobre a própria prática e a indagar que tipo de Pedagogia se manifestava na realização do seu trabalho docente com as crianças.

O processo reflexivo desenvolvido com as participantes nos encontros da formação em contexto foi importante para pensar acerca das transformações, considerando as necessidades da creche e as referências estudadas com elas durante o processo. Aos poucos, as mudanças foram manifestando-se nas suas concepções, nos conflitos de ideias, na reorganização das práticas, na relação com as crianças e no desejo de vivenciar os conhecimentos construídos durante a formação em contexto, o que foi possível identificar em suas narrativas no decorrer do processo (“a gente tem tentado trazer a Pedagogia Participativa para as nossas práticas”, ressaltou uma das professoras).

Ainda é relevante destacar que, embora sejam perceptíveis nos relatos das professoras algumas transformações iniciadas no seus contextos de trabalho, outros desafios permanecem, especialmente nas diferentes concepções (criança, Educação Infantil e papel da professora) dos sujeitos presentes naquele contexto, nas próprias limitações do espaço físico das salas (diante de suas múltiplas funções na rotina da creche) e nas relações entre as profissionais, conforme podemos ver manifesto na fala de uma das professoras: “ainda tem muitas situações que nos revelam os traços de uma pedagogia transmissiva [...] ainda está cristalizado”.

Diante dos desafios supracitados, é possível inferir que é mais fácil mudar o discurso do que a prática, visto que esse processo formativo precisaria ter continuidade para que se consolide, o que é pouco provável que aconteça, considerando a postura da diretora da instituição, que não se integrou ao processo juntamente com a equipe, não participou da construção coletiva dos conhecimentos e das experiências partilhadas durante a formação em contexto, nem se envolveu no acompanhamento ao processo de transformações das práticas das professoras, sempre alegando a necessidade da prioridade às demandas administrativas da instituição, conforme ela explica no relato a seguir:

Apesar de eu não ter conseguido participar dos processos formativos que aconteceram na instituição, porque a própria demanda do gestor sendo pedagógico, administrativo e financeiro acabou dificultando muito minha participação de maneira mais efetiva, mas eu acompanhei a evolução no dia a dia das salas, nas práticas de cada uma. (Fala da Diretora da Creche).

De acordo com Libâneo (2017, p. 95), o “diretor da escola é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos”, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da instituição, bem como na concretização de práticas pedagógicas que atendam às reais necessidades do contexto educativo.

Considerando a relevância de práticas docentes fundamentadas em conhecimentos que atendam às especificidades da educação das crianças de zero a três anos no contexto investigado, a ação educativa também perpassa pela responsabilidade e liderança da gestão escolar atenta às questões específicas que fazem parte do cotidiano das creches e pré-escolas. Conforme enfatiza Pereira (2019, p. 48):

“[...] A docência não se constitui exclusivamente do trabalho do professor, pois abrange os processos de gestão escolar que se orientam por uma intencionalidade educativa que pode se expressar de diferentes formas, por exemplo, nas ações e interações dos gestores entre eles e com os professores, demais profissionais e com as crianças e suas famílias.

Destarte, no tocante à instituição investigada, a ausência de uma maior integração da diretora da creche ao processo formativo em pauta foi um dos fatores que repercutiu em desafios na realização de algumas ações da formação em contexto, visto que não houve sua participação nos estudos, nas discussões, nas reflexões, nas transformações propostas e nas tomadas de decisões junto às professoras durante o processo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós (BARROS, 2018, p. 43).

A realização desta pesquisa buscou colaborar nas discussões acerca da formação continuada de professoras da Educação Infantil, tendo como principal objetivo analisar as possibilidades de contribuir para transformar as práticas pedagógicas que as professoras realizam com os bebês e as crianças bem pequenas através de um processo de formação em contexto.

O desenvolvimento desta pesquisa fundamentou-se na reflexão sobre a prática, considerando as bases teóricas oferecidas por Nóvoa (1995, 2013), Schön (1995, 2000); Formosinho (2009), Imbernón (2010, 2016) e Freire (2014) sobre a formação de professores, bem como as contribuições de autores como Rocha (1999), Faria (1999), Cruz (1996, 2010), Cerisara (2004), Campos (1994, 2006), Oliveira (2012), Oliveira-Formosinho (2000, 2011, 2016, 2018), Kramer (2008) e Barbosa (2016) nas discussões na área da Educação Infantil.

No decorrer da pesquisa, as professoras da Creche Mundo da Fantasia participaram de uma proposta de formação em contexto que aconteceu na própria instituição e consistiu na avaliação/diagnóstico das práticas que vinham sendo desenvolvidas pelas professoras participantes do processo e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação, todos realizadas em conjunto com essas professoras.

Os contatos iniciais com a creche investigada e seus personagens foram passos importantes que possibilitaram o acesso da pesquisadora às informações sobre o contexto e a aproximação com o grupo de professoras e diretora da instituição. Além disso, os diálogos realizados neste momento do percurso foram relevantes para apresentar ao referido grupo as informações sobre a proposta de formação em contexto, explicar a relevância do envolvimento e da participação de todas durante o todo o processo e investigar o interesse das professoras em participar da formação.

Na primeira fase da investigação, foi realizada a aplicação da Escala ITERS-R, que avaliou a qualidade das práticas educativas no ambiente da creche. A colaboração das professoras na aplicação da escala foi estratégia importante que possibilitou identificar, em parceria com essas profissionais, quais as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho que realizam na creche. Diante dos resultados da avaliação-diagnóstico realizada com a aplicação da Escala ITERS-R, o grupo discutiu acerca das necessidades identificadas

no contexto e definiu a *organização do ambiente das salas* como tema gerador para os estudos do processo formativo na creche. Desse modo, foi possível organizar o planejamento da formação com as professoras, para o processo de intervenção no contexto, considerando temas e metodologias que oportunizassem a ampliação de conhecimentos e reflexões sobre as práticas, bem como a melhoria do contexto investigado.

O estudo das Pedagogias Participativas foi destacado pelas professoras como um referencial importante, que contribuiu para que refletissem sobre a organização do ambiente considerando as concepções de criança, de Educação Infantil e do papel da professora como pontos relevantes a ser compreendidos no processo de transformação das práticas.

O papel desenvolvido como formadora e, ao mesmo tempo, pesquisadora, junto aos três grupos foi uma experiência rica, porém bastante desafiadora, devido ao tempo exíguo para observar as transformações, a ausência da diretora na formação em contexto — o que dificultou o seu acompanhamento às mudanças que estavam acontecendo no contexto — e as resistências de algumas professoras durante o processo. Foi possível perceber, por exemplo, que em determinados grupos as integrantes se mostraram pouco envolvidas nos estudos e nas discussões dos temas nos encontros formativos. Por outro lado, outras professoras se envolveram, de fato, na formação em contexto e participaram como sujeitos ativos desse processo, contribuindo para os estudos, expressando seus saberes, colaborando com as reflexões e transformando as suas práticas junto às crianças.

Um outro desafio durante essa formação foi a participação da diretora, que, mesmo ciente de suas responsabilidades no âmbito pedagógico e à revelia dos constantes convites, não se mostrava disponível, sempre alegando a prioridade às demandas administrativas e financeiras da instituição. Considerando que a diretora da creche investigada também exercia a função de coordenadora pedagógica, o seu envolvimento no processo da formação em contexto seria uma oportunidade para a ampliação de conhecimentos e, portanto, de crescimento profissional enquanto formadora junto à equipe de professoras, o que também poderia garantir a continuidade do trabalho com esta perspectiva na instituição.

No entanto, parece pouco provável que a diretora se envolva efetivamente na continuidade da perspectiva da formação em contexto das professoras na instituição, mesmo que o considere, em tese, necessário, como é possível perceber na seguinte afirmação:

Eu sei que existem propostas como esta que trazem o coordenador pedagógico como formador, na perspectiva de que ele se transforme no formador dentro desse contexto. É algo ainda distante, porque o coordenador tem trilhões de funções dentro de uma instituição, mas o ideal é que a gente possa refletir sobre isso e ter futuramente um coordenador pedagógico que possa ser formador de sua equipe,

dentro da sua própria realidade, de maneira que ele possa construir, desconstruir, identificar as necessidades, o que não está bom na instituição e tentar melhorar junto com a equipe. (Fala da Diretora)

O local para a realização dos encontros formativos foi outro desafio vivenciado durante o processo de formação em contexto, mais especificamente a ausência de um espaço que fosse apropriado para os estudos na instituição. Como o espaço utilizado precisava ser compartilhado entre as participantes da formação em contexto e outras professoras que estavam elaborando seus planejamentos, isso gerava desconforto para as duas partes que estavam reunidas no mesmo lugar para diferentes finalidades. Além disso, por ser um espaço aberto, ficava exposto ao trânsito das pessoas da instituição e às variadas fontes de barulho (cozinha, salas de atividades, pátio). De acordo com Imbernón (2016, p. 88), “transformar uma escola em uma comunidade de aprendizagem, de prática e de formação comporta uma importante mudança nas relações de poder nela presentes”. No contexto investigado, apesar das reivindicações das professoras, não havia um consenso com a direção da creche para a organização de um outro espaço (fixo) que pudesse ser utilizado para os encontros.

Apesar das dificuldades já referidas, a formação em contexto aconteceu e a sua potência mostrou-se na relação de confiança e parceria que foi construída com as professoras, na determinação e no envolvimento das participantes (formadora/pesquisadora e professoras) no processo formativo, constituindo-se gradativamente como um espaço (concreto e subjetivo) de estudos na instituição.

Com a intenção de promover a escuta das professoras, nos momentos em que ocorreram as entrevistas coletivas, houve um esforço da pesquisadora no sentido de entender as percepções das professoras sobre o processo de formação em contexto específico para sua atuação delas na creche e as suas possíveis contribuições para transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Em geral, as professoras reconheceram a importância do próprio envolvimento no processo de formação em contexto por se perceberem como sujeitos atuantes nas oportunidades em que deviam se posicionar, participar da construção de suas aprendizagens, colaborar na organização do processo formativo, bem como na corresponsabilidade nas ações de reflexão, transformação e de melhoria das práticas no contexto da creche, uma vez que o protagonismo do professor é um aspecto imprescindível numa perspectiva de formação que visa propor mudanças e que se preocupa com o desenvolvimento profissional.

As professoras ressaltaram que a formação em contexto foi também uma oportunidade para fortalecer os vínculos entre elas, bem como para o seu desenvolvimento

profissional, nos âmbitos individual e coletivo. Para elas, a escuta de suas vozes nos diferentes momentos foi um aspecto essencial nesse processo, porque possibilitou a partilha de seus saberes, a socialização de suas dúvidas e ideias, a expressão dos sentimentos e outras sensações que foram se manifestando à medida que viviam a referida experiência.

Outro ganho da formação em contexto reportado pelas professoras foi que ela contribuiu para uma melhor compreensão sobre a importância da relação entre a teoria e a prática, visto que, a partir de uma base teórica e de estratégias de aproximação com as próprias situações de trabalho vividas por elas na creche, foi possível discutir, refletir e dialogar sobre as suas práticas e ampliar os seus conhecimentos. Nesse sentido, uma proposta de formação continuada precisa oportunizar situações de reflexão sobre as práticas em que as professoras se sintam à vontade para partilhar seus saberes, identificar suas necessidades formativas, socializar suas indagações, dialogar com seus pares. Assim, durante o processo de formação em contexto a base teórica possibilitou a reflexão crítica sobre o que acontece no cotidiano de atuação profissional das docentes.

Algumas professoras explicitaram que sentiram dificuldades internas durante o processo (cansaço, medo de não dar conta do processo), além de atribuírem à escassez de tempo para os estudos propostos os seus pedidos constantes de adiamentos dos encontros da formação e a não realização das leituras previstas para os estudos, o que dificultou a apropriação dos temas trabalhados na formação. É possível que isso expresse alguma dificuldade para se assumirem como “protagonistas de sua formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 80), de se sentirem implicadas no processo de estudo/reflexão sobre as suas práticas e de responsabilizar-se pelas transformações do contexto.

A experiência das professoras com o processo de formação em contexto também lhes possibilitou estabelecer um comparativo (com um olhar mais crítico) entre esta e as outras formações das quais já participaram, o que contribuiu para a percepção delas acerca de uma proposta de formação continuada que contempla os elementos específicos das suas práticas na creche, que possibilita o aprofundamento dos temas propostos, que propõe a reflexão sobre as ações docentes que acontecem no cotidiano junto às crianças, “uma formação que desde o início, dá-lhes voz e participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91).

Foi possível perceber as contribuições da formação em contexto em relação às práticas das professoras, que se encontram diretamente relacionadas às gradativas mudanças nas suas concepções (de criança, de Educação Infantil, do papel da professora de creche),

repercutindo em algumas transformações nas suas posturas docentes, na interação com as crianças, na organização do ambiente das salas e na gestão das práticas pedagógicas.

A partir dos estudos realizados durante a formação em contexto, no que diz respeito especificamente à organização dos ambientes das salas, tema disparador da formação, a acessibilidade das crianças aos materiais disponíveis na sala de atividades (livros, brinquedos etc.) foi uma dimensão muito relevante percebida no contexto e conseqüentemente no desenvolvimento das práticas. A acessibilidade das crianças aos materiais da sala e a autonomia delas na exploração desses objetos foram aspectos discutidos nos variados momentos de estudos da formação em contexto. Inclusive, durante a visita das professoras do grupo III à UUNDC/UFC, isso foi alvo de várias observações do grupo e o tema foi posteriormente discutido no encontro da formação em contexto na creche. Dessa maneira, ficou perceptível que elas estavam vivenciando um processo contínuo de reflexão acerca de suas práticas, considerando o que viviam (leituras, observações e discussões) na formação em contexto para tentar compreender a própria prática e transformá-la.

No decorrer dessa formação, o conjunto das professoras, gradativamente, passou a expressar com autonomia as suas reflexões e os saberes construídos com base nos estudos realizados, relacionando-os com as suas práticas cotidianas, e buscou transformar os seus fazeres junto às crianças. Também oportunizou observar que, assim como as crianças precisam de tempo, de escuta, da organização de situações que sejam provocadoras de aprendizagem e desenvolvimento, as professoras também têm necessidade de tempo e de oportunidades para refletirem sobre os seus fazeres e de “um processo de mediação pedagógica” que possibilite pensar na relação entre o que elas já sabem e o que estão aprendendo, para que possam identificar as mudanças necessárias em suas práticas e assim efetuar-las (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

A experiência com a perspectiva da formação em contexto, vivenciada de forma colaborativa com as professoras, possibilitou-me perceber que as diferentes fases do exercício profissional dessas participantes pode ter influenciado no interesse delas (ou não) no processo de reflexão e transformação de suas práticas. Durante a pesquisa foi possível verificar que algumas professoras consideradas mais experientes, tanto pelo tempo de trabalho na instituição como de magistério na Educação Infantil (inclusive nas turmas de creche), expressavam certa resistência em discutir e refletir sobre as suas práticas pedagógicas. Já as professoras que estavam na fase inicial de suas experiências na docência com os bebês e as crianças bem pequenas, manifestaram uma postura mais aberta para as indagações, reflexões e

mudanças propostas, bem como na busca de sentido para as suas práticas com as crianças na creche.

As situações supracitadas exigiram da formadora/pesquisadora uma maior atenção e disponibilidade para a escuta das necessidades individuais e coletivas apresentadas pelas participantes, como também o acesso a conhecimentos que possibilitassem entender os diferentes percursos das professoras durante a experiência com a formação em contexto. Compreender que “os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional” foi um aspecto muito importante a ser percebido e considerado no papel de formadora/pesquisadora (CANDAU, 2011, p. 55-56).

Após o intervalo de quase um ano desde a primeira aplicação da Escala ITERS-R para a avaliação/diagnóstico do contexto, foi realizada uma segunda aplicação da escala, com o intuito de perceber de maneira mais concreta (a partir dos critérios da escala) as transformações iniciadas pela equipe de professoras no decorrer do processo de intervenção.

Os resultados da segunda aplicação da escala ITERS-R indicaram que poucas alterações aconteceram em termos de elevação da pontuação na avaliação do contexto. Isso não foi uma surpresa, tendo em vista o curto espaço de tempo em que aconteceu o processo de formação e todas as dificuldades enfrentadas, já referidas. Mesmo assim, o resultado evidenciou que as mudanças (em processo) repercutiram de forma positiva tanto na subescala que trata especificamente da organização do ambiente, como na pontuação das demais subescalas, destacando a relação direta entre os indicadores que avaliam a qualidade dos ambientes de creche.

As análises realizadas evidenciam que um processo gradativo de “desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87) foi iniciado com as professoras que participaram da formação em contexto, e a maioria delas manifestou interesse em repensar e transformar o percurso de suas ações docentes, o que repercutiu em relevantes mudanças no desenvolvimento das práticas na creche. No entanto, as marcas da pedagogia transmissiva ainda permanecem no contexto investigado.

Alguns desafios continuam presentes, com destaque para as práticas de algumas professoras que ainda não se abriram para as mudanças propostas (por exemplo, nas concepções de Educação Infantil e do papel da professora, e na gestão das práticas), bem como o posicionamento da diretora, que durante a formação em contexto não assumiu o caráter formativo do referido processo como parte de sua função pedagógica na creche. Além disso, também é evidente a necessidade de investimentos financeiros na melhoria da estrutura

física da creche e na aquisição de equipamentos e materiais, especialmente, brinquedos e livros de literatura infantil em quantidade suficiente e adequados para os bebês e as crianças bem pequenas, como também móveis adequados para a acomodação dos bebês em seus momentos de alimentação na creche.

Desse modo, há a necessidade de continuação da perspectiva da formação em contexto na instituição investigada, de maneira que possibilite a progressiva construção das concepções que fundamentam a Pedagogia Participativa, de modo que esta possa estar presente, de fato, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na creche.

As aprendizagens construídas, as reflexões realizadas e os significados produzidos durante a formação em contexto na creche precisam ter continuidade a fim de provocar a melhoria crescente da qualidade das práticas desenvolvidas junto aos bebês e às crianças bem pequenas no cotidiano da instituição. É relevante destacar que nessa perspectiva de formação, que vai no cerne das práticas pedagógicas, sua continuidade requer um verdadeiro desejo e solicitação da equipe gestora da instituição, bem como o envolvimento de todas as professoras e demais sujeitos que fazem parte do processo educativo na instituição.

A concretização deste trabalho aponta importantes contribuições para a área da Educação Infantil, principalmente em contextos de creche, por difundir a experiência da formação em contexto como uma possibilidade para o processo formativo nesta etapa de educação, que parte das necessidades reais da instituição a serem discutidas, refletidas e melhoradas coletivamente, com a colaboração dos próprios sujeitos envolvidos ativamente no desenvolvimento de sua formação.

A atenção à perspectiva das docentes acerca das contribuições da formação em contexto para a transformação das suas práticas é outro aspecto de relevância a ser destacado nesta tese, uma vez que além da colaboração e participação delas na construção e desenvolvimento do próprio processo formativo, específico para a docência em creche, as referidas professoras também puderam avaliar a formação em contexto da qual participaram, considerando as aprendizagens construídas no âmbito individual e coletivo durante o percurso do que foi vivido por elas.

As discussões apresentadas nesta tese visam contribuir com os debates e reflexões acerca da formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas favorecendo a ideia de formação como um processo focado no cotidiano profissional, no que é concreto na realidade cotidiana da creche, na produção de novos saberes, apontando possibilidades para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desses sujeitos que trabalham em contextos de creche.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloisa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. *In*: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina C. A. R. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. p. 85-94.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- ANTONIO, Severino. **Infâncias: histórias reais na poética dos dias**. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2019.
- AQUINO, Ligia M. L. de; VASCONCELOS, Vera M. de. Questões Curriculares para Educação Infantil e PNE. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (orgs). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 69-82. (Coleção Formação de Professores).
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais. 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três Notas Sobre Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. [Santa Maria]: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-139.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero à Seis**, Santa Catarina, v. 20, n. 20, p. 95-111, jan. 2018. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95/36714> Acesso em: 27 jul. 2020.

BECCHI, Egle. Os personagens da creche. *In*: BECCHI, Egle *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 02-19. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BONDIOLI, Anna (org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

BONDIOLI, Anna. Os Modos de Educar. *In*: BECCHI, Egle. *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 36-43.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 91, de 18 de fevereiro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Lei Federal 8.069/90, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1993. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 1/2006**. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política Educacional, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a formação de professores da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Cooperação Técnica: MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 27 jul. 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13–22.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: conquistas e desafios. *In*: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor**. São Paulo: Ática, 2006. p. 01-07.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 42, p. 20 - 54, jan./abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 51-68.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 347-369.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14789/1/2015_dis_efchaves.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

COUTINHO, A. M. S. **As crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497709>. Acesso em: 30 mar. 2018.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. A prática docente com os bebês. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 35, p. 9-11, abr./jun.2013.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; SCHIMITT, R. Valdeci. Qual o Currículo para Bebês? *In:* SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. (org.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014. p. 209-229.

CRAVEIRO, Maria Clara de Faria Guedes Vaz. **Formação em Contexto: um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Minho, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **O ciclo básico construído pela escola**. 1994. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-87, mai. 1996.

CRUZ, Silvia Helena V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. *In:* FRADE, Isabel Cristina A. da Silva *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 351-369.

CRUZ, Silvia. Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire C. de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51951>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 31-60.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 153-174.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. Tradução: Suely Amaral Melo. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de (org.). **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores).

FARIAS, Kátia Cristina Fernandes **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7346/1/2012-DIS-KCFFARIAS.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (org.). **Associação Criança**: um contexto de formação. Braga: Minho Universitária, 2001. p. 63 - 77.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. *In*: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 329 - 344.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, set. 2020. ISSN 2177-6210. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.10>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Editora Porto, 2009. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In:* ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Madalena; MELLO, Sílvia Leser. Relatos da Convivência: crianças e mulheres da Vila Helena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 56, p. 82-105, fev. 1986. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1485.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 315-336.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 04, 2015. ISSN 2175-6236. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/51737/34977>. Acesso em: 8 jan. 2017.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 3. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.

GATTI, B. Angelina; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GOBBATO, Carolina e BARBOSA, Maria Carmem S. A (dupla) Invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/289>. Acesso em: 29 out. 2020.

GOLDSCHIMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência e formação. Série Educação Infantil).

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez: 2011.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 4. ed. Curitiba: CRV, 2016.

HARMS, Thelma; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. **Infant/Toddler environment rating scale**. Revised edition. Local: Ed. Teachers College Press, 2003.

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

HOLLANDA, Mônica Petralanda de; CRUZ, Silvia H.V. A formação contextualizada do professor de educação infantil: uma perspectiva para a melhoria da qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos. *In*: CRUZ, Silvia. H.V.; HOLLANDA, Mônica Petralanda de (org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 42-66.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. Graça. O protagonismo das crianças diante dos desafios dos objetos e dos materiais. HORN, M. Graça. *In*: **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 27-31.

HOYUELOS, Alfredo. Compartilhar o trabalho: a dupla educativa. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antônia. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2019. p. 117-147.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008. (Série pesquisa).

IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das Pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo; BANDEIRA, Hilda M. M. Bandeira; ARAÚJO, Francisco A. Machado (org.).

Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Universidade Federal do Piauí. Piauí: Edições EDUFPI, 2016. p. 33-61.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. Tradução: José Claudio; Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37-55.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In:* DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **A pesquisa na formação docente.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 39-59.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 329-345.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In:* MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-115.

KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In:* MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITÃO, Fátima M. A. Sabóia. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSHI, M. Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de. **Formação em contexto na educação infantil: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza.** 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores da educação infantil.** 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João. Professores, escola e formação: políticas e práticas de formação. *In:* FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Portugal: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, História, ideias e filosofia básica. *In:* EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, J. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES,** São Paulo, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês.** Porto Alegre: Mediação, 2016.

MÁXIMO-ESTEVEZ, Lúcia. **Visão panorâmica da investigação-ação.** Porto: Editora Porto, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2013. (Coleção Ciências da Educação).

NUNES, M. Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In*: KRAMER, Sonia *et al.* (org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 31-47.

OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic. **As concepções de educar das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural**. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2241/DoutMICO.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 8 jan. 2017.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. Tocar e Trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 17, n. 15, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v17n15/v17n15a07.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001. p. 80-103.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. *In*: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Editora Porto, 2009. p. 221-284. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Formação em Contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane A. *et al.* **Pedagogias das infâncias, crianças e docência na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em**

Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 89-152.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia (s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO J. Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação.** Portugal: Editora Porto, 2011. p. 97-117.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO J. A Formação como Pedagogia da Relação. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>. Acesso em: 27 out. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, Sara Barros. A Pedagogia-em-Participação em Creche: a perspectiva da Associação Criança. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em creche:** participação e diversidade. Portugal: Editora Porto, 2013. p. 11-27.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In:* MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia-em-participação: modelo pedagógico para uma educação em creche. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche.** Portugal: Porto Editora, 2018. p. 29-55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, Joao. Pedagogias transmissivas e Pedagogias Participativas na escola de massas. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação Infantil:** um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 03-25.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série educação Infantil).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* **Creches:** crianças, faz de conta & Cia. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* (org.). **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana E. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. *In:* OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 15-30.

PARRINI, Chiara. Ocasões e Protagonismo: o saber fazer das crianças no cotidiano. *In:* FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação, o pensamento, a prática, as ferramentas.** San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2016. p. 74-101.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso.** Portugal: Editora Porto, 2000.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa.** 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46971>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens.** 4. ed. Tradução de Sara Baía. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

RAMOS, Tacyana K.G. História das Conquistas dos Bebês e suas Professoras. *In:* RAMOS, Tacyana K.G.; ROSA, Ester C.S. (org.). **Os saberes e as falas de bebês e sua professoras.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 17-34.

RAMOS, Tacyana K.G.; ROSA, Ester C.S. (org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 05 abr. 2019.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. *In:* CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Tradução: Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122-128.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugar de cultura. *In:* ZERO, Project (org.). **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2014. p. 42-53. (Coleção Reggio Emilia).

ROCHA, E. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 1999. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, E. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ROCHA, E. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, jan. 2016. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6435/1/97-304-1-PB-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

RODRIGUES, Ana Paula Marques. **Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do Curso de Pedagogia da FAGED-UFC**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36662/1/2018_dis_%20apcmrodrigues.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 51-63.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2014. p. 63-92.

SALES, Sinara A. da Costa. **“Falou, tá falado!” as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3474/1/2007_DIS_SACSALES.pdf. Acesso em: ago. 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 75-91.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 203-211.

SILVA, Isabel de Oliveira. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 59-83.

SILVA, Kátia Cristina Fernandes E. **As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOUZA, Carolina R. de; TEBET, Gabriela G. de Campos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Território 2 – Os encontros. *In*: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 115-134.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 01 – 14, jan./jun. 2014. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360/8612>. Acesso em: 5 maio 2018.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24062013-162706/pt-br.php>. Acesso em: 8 jan. 2017.

VOLPATO, Claudia Fernandes e MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos Educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, p. 723-745, 2005. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a10n126.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA Professores, 2003.

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. **Escrever sobre a própria prática: desafios do professor da primeira infância**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01092009-160535/pt-br.php>. Acesso em: 08 jan. 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA (PROFESSORAS E DIRETORA)

Pesquisadora: EDLANE DE FREITAS CHAVES

Currículo LATTES <http://lattes.cnpq.br/3829892683088103>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado como participante da pesquisa intitulada “A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A referida pesquisa será conduzida pela pesquisadora Edlane de Freitas Chaves, Currículo LATTES <http://lattes.cnpq.br/3829892683088103>, estudante de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC).

Nesse estudo pretendemos entender como um processo de formação em contexto, específico para professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas, pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas no cotidiano da creche, que expressam uma determinada pedagogia.

Para a realização do estudo serão adotados os seguintes procedimentos: observação do contexto investigado e escuta dos sujeitos, mediante as técnicas: a) observação participante; b) entrevistas: individuais e coletivas.

A referida pesquisa está proposta para acontecer conforme cronograma do projeto de investigação. O processo será conduzido de acordo com a disponibilidade de dias e horários da instituição onde a pesquisa será realizada, bem como dos participantes da investigação, sendo previamente combinado com cada profissional, considerando a rotina da creche, sem prejuízo de suas atividades com as crianças.

Inicialmente a pesquisadora apresentará a proposta da pesquisa aos professores para explicitação de seus objetivos e dos procedimentos a ser utilizados durante a investigação. Também será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, como forma de assegurar a privacidade das informações e a integridade das

profissionais no que se refere aos procedimentos da pesquisa. Em seguida, mediante o aceite das participantes, será disponibilizada a assinatura no TCLE.

Durante o estudo, as observações das práticas pedagógicas na instituição serão conduzidas conforme dimensões da Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-R) e por um roteiro de observação, o que possibilitará um maior contato da pesquisadora com as práticas que acontecem na instituição. As observações nas salas de atividades terão duração de aproximadamente quatro horas em cada turma, com uso da Escala ITERS-R como instrumento a ser preenchido durante a observação. Para tanto, no momento de observação com aplicação da Escala ITERS-R, os professores estarão em suas atividades junto às crianças enquanto desempenham seu trabalho.

No mesmo período das observações com a Escala ITERS-R acontecerão também as entrevistas individuais, para complementação das informações requeridas no referido instrumento. Para tanto, após o momento de cada observação, a pesquisadora precisará de um tempo com a professora foco da observação para realizar a entrevista, com tempo previsto de aproximadamente 60 minutos, em uma sala reservada para esta ação.

No decorrer da pesquisa também serão observados momentos como as reuniões de planejamento dos professores e os encontros coletivos com as famílias, como forma de complementar as informações acerca do contexto da instituição.

Durante o procedimento de observação na instituição será usado o diário de campo para os registros escritos, como forma de catalogar os dados referentes ao ambiente pesquisado, como também os sentimentos que emergem no contexto, o que contribuirá para a complementação das informações advindas do uso da Escala.

Os profissionais envolvidos na pesquisa participarão de uma proposta de formação em contexto. Nesse processo acontecerão entrevistas coletivas, que serão organizadas em pequenos grupos de aproximadamente quatro professoras, de acordo com as disponibilidades das participantes, com tempo médio previsto de 120 minutos, numa sala na própria instituição pesquisada, a ser reservada com antecedência para esta finalidade.

Durante as entrevistas tanto individuais como coletivas, além dos registros escritos no diário de campo, o celular será usado para realizar as gravações das falas das participantes da pesquisa. Também serão feitos registros fotográficos dos espaços da instituição (com uso da câmera do celular), como forma de subsidiar ainda mais a análise das observações referentes a organização do ambiente da creche.

Além disso, a coordenadora pedagógica também será entrevistada, bem como deverá prestar informações sobre a proposta pedagógica e o funcionamento da instituição. Ainda será realizada a consulta ao próprio documento proposta pedagógica da instituição.

A análise desta pesquisa está sob a orientação da Prof^a. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Conforme os aspectos éticos, salientamos que será resguardada a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da instituição participante.

Para participar deste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, que pode ocorrer eventualmente, tendo em vista algum desconforto físico, emocional ou por algum tipo de constrangimento. Desse modo, você tem o direito de recorrer ao diálogo com a pesquisadora em qualquer momento em que se sinta desconfortável ou constrangido por alguma ação eventual decorrente da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Endereços das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Edlane de Freitas Chaves

Endereço: Rua Mônaco, Nº 215, Bl 19, Ap 103 – Parangaba - Fortaleza

Telefone para contato: 85 - 987617366

Nome: Silvia Helena Vieira Cruz

Endereço: Rua Waldery Uchoa, Nº 01. Bairro: Benfica. CEP: 60020-110 (Faculdade de Educação - FACED). Departamento de Estudos Especializados.

Telefone para contato: 85 - 999097333

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC). Faculdade de Educação (FACED)

Departamento de Estudos Especializados.

Endereço: Rua Waldery Uchoa, Nº 01. Bairro: Benfica. CEP: 60020-110 /

Telefone para contato: 3366 7672

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, telefone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Cidade/Data: _____, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura

Edlane de Freitas Chaves (Nome do pesquisador)

Data: ____/____/____

Assinatura

Nome da testemunha

Data: ____/____/____

Assinatura

Nome do profissional que aplicou o TCLE

Data: ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NA CRECHE
DIMENSÃO: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS
<p>1. Registrar e descrever detalhes relacionados aos aspectos a seguir:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. Espaço da instituição, estrutura física, mobiliário, organização do ambiente e materiais disponibilizados para crianças e professores.</p>
DIMENSÃO: INTERAÇÕES
<p>2. Observar e registrar como acontecem as interações dos professores junto aos bebês e às crianças bem pequenas, considerando os aspectos a seguir:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. O respeito à identidade, aos desejos e interesses das crianças;</p> <p style="padding-left: 40px;">b. O atendimento às necessidades fisiológicas, de higiene, de alimentação dos bebês e das crianças bem pequenas;</p> <p style="padding-left: 40px;">c. A comunicação estabelecida entre os adultos e as crianças nas práticas cotidianas;</p>
DIMENSÃO: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS
<p>3. Observar e registrar as experiências educativas oferecidas aos bebês e às crianças bem pequenas.</p> <p style="padding-left: 40px;">a. As crianças têm oportunidade de expressar-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais?</p> <p style="padding-left: 40px;">b. As crianças têm oportunidade de vivenciar experiências agradáveis, variadas e estimulantes com movimentos e brincadeiras nos diversos espaços internos da creche?</p> <p style="padding-left: 40px;">c. As crianças são incentivadas a criar, escolher, realizar brincadeiras, brinquedos e materiais de acordo com suas preferências?</p>
DIMENSÃO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS
<p>4. Como acontecem os momentos de planejamento das práticas pedagógicas, pelas professoras da instituição?</p>

(Roteiro adaptado considerando Dimensões presentes no documento Indicadores de Qualidade na educação Infantil. BRASIL, 2009a).

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS PROFESSORAS

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: F () M ()

2- ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. CONTEXTO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - O que motivou sua inserção na carreira docente/na Educação Infantil? - Quanto tempo de magistério na Educação Infantil/na Creche? - Há quanto tempo você trabalha nesta instituição? Em qual turma você atua neste momento? - Como e onde você costuma realizar o planejamento das práticas pedagógicas? Com que frequência isto acontece? - O que você acha desses momentos de planejamento? - Que dificuldades e/ou facilidades você tem para realizar as práticas pedagógicas? - Você tem conseguido fazer o seu papel junto às crianças? Explique como você se percebe nesse processo.
2. CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Durante a formação para o magistério você cursou alguma disciplina mais diretamente ligada à Educação Infantil? Qual(is)? - Você realizou algum estágio específico na Educação Infantil? - Qual a sua impressão sobre a sua formação para o magistério? - Em que aspectos a sua formação inicial contribuiu para sua prática profissional na creche com os bebês/as crianças bem pequenas? - Depois que começou a trabalhar na área, do que você sentiu falta no curso que poderia ajudar na sua prática pedagógica na creche?
3. CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
<ul style="list-style-type: none"> - Você já participou ou participa de algum curso de formação na área de educação que seja específico para sua atuação com os bebês/as crianças bem pequenas? - Qual a sua impressão sobre estes cursos de formação?

- Como é a metodologia do curso?
- Em que aspectos o curso contribuiu ou tem contribuído para sua prática profissional?
- No que se refere a sua atuação específica com as crianças na creche, existe algum tema que você considera importante ser abordado na formação? Qual(is)?
- O que você destaca como aprendizado relevante no percurso do seu desenvolvimento profissional?
- Em sua opinião, que elementos devem constituir uma prática de formação continuada específica para o desenvolvimento do trabalho docente da creche?

(Roteiro adaptado de HOLLANDA, 2007, p. 245).

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA COM
PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO (ETAPA FINAL)**

Grupo entrevistado: _____

Data: _____ **Horário:** início _____ fim _____ **Duração:** _____

Roteiro de entrevista coletiva sobre os processos vivenciados pelas professoras da creche durante a experiência com a formação em contexto.

Retrospectiva geral da formação em contexto vivenciada na creche em 2019

- Caso alguma colega, professora de outra creche, pergunte a vocês o que é e como acontece a formação em contexto que estão vivenciando na creche em 2019, como vocês responderiam a esta indagação da colega?
- Que temas foram estudados durante esta formação? O que vocês acharam desses temas? Por quê?
- Que metodologias eram utilizadas nos encontros? O que vocês acharam dessas metodologias? Por quê?
- Como se dava a participação de vocês? O que vocês acharam dessa participação? Por quê?
- Que dificuldades vocês sentiram para dar conta dessa formação em contexto? E que facilidades?

Contribuições (possíveis) da formação em contexto para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da creche

- Comparando a experiência de formação em contexto vivenciada na creche durante o ano de 2019 com outras vivências formativas (formação da rede municipal ou outros cursos), o que mais lhes chamou atenção? Por quê?
- O que você achou mais interessante neste processo da formação em contexto vivenciado na creche? Por quê? E menos interessante? Por quê?
- Durante este percurso vivenciado com a formação em contexto, vocês apontariam alguma transformação no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas junto aos bebês e às crianças bem pequenas na creche? Quais?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA DA CRECHE

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: F () M ()

2- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sobre o trabalho como Diretora (e Coordenadora Pedagógica)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, qual é a função da Educação Infantil? 2. Qual a função da creche para os bebês e as crianças bem pequenas? 3. Como diretora e coordenadora pedagógica, qual é o seu objetivo em relação à Educação Infantil? 4. Há quanto tempo você trabalha como diretora e coordenadora pedagógica na Educação Infantil/Creche? 5. Como você se sente realizando esse trabalho?
Sobre o trabalho com a formação continuada
<ol style="list-style-type: none"> 6. Como você descreve o processo de formação continuada de que as professoras participam pela rede municipal? 7. Que aspectos você destaca como mais importantes nesse processo formativo? 8. Em sua opinião, que elementos devem constituir uma prática de formação continuada específica para o desenvolvimento do trabalho docente da creche?

(Roteiro adaptado de HOLANDA, 2007; LEITÃO, 2011).

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA A CONSULTA À PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO

Os itens que compõem esse roteiro orientarão a consulta à Proposta Pedagógica da instituição investigada.

DIMENSÃO: PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

1. A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento? Como aconteceu a elaboração da referida proposta?
2. A proposta pedagógica foi elaborada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas?
 - a. Que concepções de criança e de Educação Infantil estão presentes na proposta pedagógica da instituição?
3. A proposta pedagógica apresenta orientações para o planejamento, acompanhamento pedagógico e avaliação a serem vivenciados na instituição?
4. A proposta pedagógica contempla uma proposta de formação continuada na instituição?
5. A proposta pedagógica prevê ações de aproximação na relação entre a instituição e as famílias? Como esses momentos estão previstos no documento?

(Roteiro adaptado considerando alguns elementos da Dimensão Planejamento Institucional presente nos Indicadores de Qualidade na educação Infantil. BRASIL, 2009a).

APÊNDICE G - SÍNTESE DA PROGRAMAÇÃO⁴⁰ DE ESTUDOS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO COM AS PROFESSORAS DA CRECHE MUNDO DA FANTASIA

SÍNTESE DA PROGRAMAÇÃO DE ESTUDOS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO REALIZADA NA CRECHE
1º ENCONTRO (MAIO/2019)
<p>Tema: Organização do ambiente das salas de atividades na creche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Refletir e discutir acerca da organização do ambiente das salas na creche, observando as principais características que se expressam nos referidos espaços. • Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo reflexivo a partir da apresentação de imagens das salas da creche registradas previamente pelas professoras, considerando as seguintes indagações: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Como está a organização da sala? ➤ Para quem o ambiente da sala está organizado? - Exibição do vídeo <i>Assim se Organiza o Ambiente</i> (Projeto Paralapraca), seguido da discussão dos principais aspectos observados pelas participantes. • Encaminhamentos para o próximo encontro. • Avaliação do encontro. • Recursos: pauta do encontro (impressa), notebook, slides com as imagens das salas, vídeo do Paralapraca.
2º ENCONTRO (MAIO/2019)
<p>Tema: A construção das práticas pedagógicas na creche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Refletir e discutir acerca da construção das práticas pedagógicas na creche, considerando as concepções de criança, de professora e de Educação Infantil. • Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> - Estudo do texto <i>Relatos da (Con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena</i>

⁴⁰ A presente programação de estudos foi realizada com as participantes dos grupos I, II e III, em seus respectivos dias e horários de planejamento, conforme cronograma previamente organizado de acordo com a disponibilidade de cada grupo.

(FREIRE, 1986), considerando as indagações propostas:

- Quais os maiores desafios enfrentados pela autora (Madalena Freire)?
- O que mais contribuiu para que a autora encontrasse boas soluções para os desafios manifestados em seu percurso, durante a experiência relatada?
- Encaminhamentos para o próximo encontro.
- Avaliação do encontro.
- Recursos: texto impresso, pauta do encontro e indagações para o estudo.

3º ENCONTRO (JUNHO/2019)

Tema: Pedagogias Transmissivas e Pedagogias Participativas

- **Objetivo:**

- Discutir as diferenças entre as definições das Pedagogias Transmissivas e das Pedagogias Participativas;
- Refletir sobre as influências das referidas abordagens pedagógicas no processo de formação docente na Educação Infantil.

- **Metodologia:**

- Diálogo reflexivo a partir do texto *Pedagogias Transmissivas e Pedagogias Participativas na escola de massas* (João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho – In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, Christine. *Documentação Pedagógica e Avaliação na educação Infantil: um caminho para a transformação*, 2019. p. 5-24).

- Discussão dos principais aspectos a partir de trechos previamente destacados do texto;
- Reflexão a partir de estudos de caso, identificando nas diferentes situações os aspectos da Pedagogia Transmissiva ou da Pedagogia Participativa.
- Encaminhamentos para o próximo encontro.
- Avaliação do encontro.
- Recursos: texto impresso, pauta do encontro, estudos de caso impressos.

4º ENCONTRO (JUNHO/2019)

Tema: O espaço educacional de cuidado e de aprendizagem numa Pedagogia Participativa

- **Objetivos:**

- Discutir acerca da organização de espaços educacionais e de cuidado com base numa Pedagogia Participativa;

- Compreender a importância da organização do ambiente da sala no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na creche.

- **Metodologia:**

- Tempestade de ideias: Que sensações (sabores, cores, sons, aromas...) se expressam quando penso no espaço da creche?

- Estudo coletivo do texto *Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem* – Lella Gandini (As cem linguagens da criança II – A experiência de Reggio Emilia em transformação, 2016, p. 315 - 336), considerando as seguintes indagações:

- ✓ De acordo com o texto, o que a autora caracteriza como um espaço receptivo, que valoriza e reflete a cultura?

- ✓ De maneira geral, como se dá a organização e o uso do espaço e do tempo no contexto apresentado pela autora?

- ✓ Que elementos caracterizam a existência de um espaço que ensina? Como deve ser organizado esse espaço?

- Encaminhamentos para o próximo encontro.

- Avaliação do encontro.

- Recursos: texto impresso, pauta do encontro, targetas com as perguntas.

5º ENCONTRO (AGOSTO/2019)

Tema: O ambiente para bebês e crianças bem pequenas: planejamento para organização das salas na creche

- **Objetivos:**

- Discutir acerca das principais necessidades percebidas em cada sala de atividades da creche;

- Planejar as ações para iniciar a organização da sala de atividades.

- **Metodologia:**

- Apresentação (em slides) de imagens das salas seguida por discussão coletiva dos principais desafios e necessidades destacados pelas professoras;

- Distribuição de tarjetas às participantes, com indagações elaboradas a partir de itens

da Escala ITERS-R, para a reflexão e discussão das imagens das salas;
 - Divisão das participantes em pequenos grupos⁴¹ (de acordo com a turma/sala em que trabalham com as crianças).

- Planejamento das ações para a organização das salas de atividades.
- Socialização e discussão dos planejamentos elaborados pelos grupos.
- Atividade de encaminhamento: realização de registros de imagens pelas professoras, apresentando as transformações realizadas na sala, bem como registro escrito das reações das crianças na exploração dos espaços e materiais.
- Avaliação do encontro.
- Recursos: notebook, datashow, imagens em slides, targetas com perguntas, instrumental para registro do planejamento.

6º ENCONTRO (SETEMBRO/2019)

Tema: As práticas pedagógicas e o processo de transformação nas salas da creche

- **Objetivo:**

- Discutir acerca dos processos de transformação iniciados na organização das salas de atividades no contexto da creche.

- **Metodologia:**

➤ Discussão dos principais aspectos do texto *O ambiente da infância* (Carla Rinaldi) – In: CEPPI, G.; ZINI, M. (org.). *Crianças, espaços, relações* – como projetar ambientes para a educação infantil, 2013, p. 122 - 128);

➤ A transformação do ambiente da sala é uma garantia de transformação da prática pedagógica na creche?

➤ Pensando nas suas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da creche, que aspectos podem ser destacados como parte do processo de mudanças?

- Encaminhamentos para o próximo encontro.
- Avaliação do encontro.
- Recursos: texto, pauta do encontro, imagens em slides, notebook.

⁴¹ No referido encontro, todas as participantes (dos grupos I, II e III) estavam presentes por ser também dia de planejamento integrado na creche (dia em que não havia atendimento às crianças na instituição).

7º ENCONTRO (SETEMBRO/2019)

Tema: As práticas pedagógicas e o processo de transformação nas salas da creche (cont.)

- **Objetivo:**

- Identificar e refletir sobre as possíveis repercussões percebidas nas práticas pedagógicas, advindas do processo de organização nas salas de atividades da creche.

- **Metodologia:**

- Diálogos reflexivos acerca da organização dos espaços e dos materiais nas salas de atividades, considerando as seguintes indagações:

- Como os bebês e as crianças bem pequenas têm se manifestado em relação às transformações iniciadas nos ambientes das salas?
- Quais os principais desafios que podem ser destacados até o momento?
- Que possibilidades vocês têm encontrado diante desses desafios?

- Exibição do Vídeo *A Educação Infantil como projeto da comunidade* (A Experiência de San Miniato), seguido de sua discussão considerando os aspectos a seguir:

- Ações das crianças nos ambientes;
- Ações dos adultos – Papel da Educadora;
- Organização dos espaços;
- Relações: crianças, adultos, instituição;
- Encaminhamentos para o próximo encontro;
- Avaliação do encontro;
- Recursos: Notebook, DVD, caixas de som, pauta do encontro.

8º ENCONTRO (OUTUBRO/2019)

Tema: O ambiente da creche e a construção da identidade da criança

- **Objetivos:**

- Refletir acerca do processo de organização dos espaços e materiais nas salas de atividades, considerando a construção da identidade da criança;
- Identificar as contribuições da organização dos cantinhos nas salas de atividades para o processo de construção das aprendizagens pelas crianças.

- **Metodologia:**

- Estudo do texto *O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da*

criança (Silvia Helena V. Cruz e Rosimeire C. Andrade Cruz, 2017), considerando algumas indagações:

- Considerando a organização do ambiente na creche, qual a sua percepção acerca das interações criança-criança, crianças-adultos, que acontecem nesses espaços?
 - A organização do ambiente da instituição de educação infantil nunca é neutra, mas reveladora da concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem (CRUZ e CRUZ, 2017, p.72). Na sua percepção, que concepções pedagógicas e princípios se revelam na organização do ambiente das salas na creche?
- Estudos de caso, a partir de imagens das situações vivenciadas pelas crianças nos cantinhos organizados nas salas, considerando as reflexões a seguir:
- O ambiente está organizado em benefício das crianças? Por quê?
 - O que as crianças podem aprender nesse ambiente?
 - As propostas organizadas nos cantinhos contribuem para o processo de construção do conhecimento pelas crianças desta faixa etária? Por quê?
- Encaminhamentos para o próximo encontro.
 - Avaliação do encontro.
 - Recursos: texto, pauta do encontro, imagens impressas, slides, notebook.

(*) Durante o referido encontro, especificamente com as participantes do grupo III foi realizada uma breve roda de diálogos para a socialização das suas observações e das experiências vividas durante a visita à UUNDC (ainda recente naquele momento).

9º ENCONTRO (OUTUBRO/2019)

Tema: O protagonismo das crianças nas interações com o ambiente e com os materiais nas salas de atividades

- **Objetivo:**
 - Refletir e discutir acerca das relações e interações das crianças diante dos objetos e materiais disponibilizados.
- **Metodologia:**
 - Questão inicial: O que é protagonismo? (Tempestade de ideias)
 - Estudo do texto *O protagonismo das crianças diante dos desafios dos objetos e dos*

materiais (Maria Graça Horn).

- Exibição e discussão do vídeo *Diretrizes em ação – Brincar e cuidar*: muitas interações.
- Encaminhamentos para o próximo encontro.
- Avaliação do encontro.
- Recursos: texto, DVD, pauta do encontro, slides com imagens das crianças nas salas.

10º ENCONTRO (NOVEMBRO/2019)

Tema: O Currículo e as múltiplas linguagens na creche

• **Objetivo:**

- Refletir acerca do currículo que se expressa nas práticas pedagógicas no cotidiano da creche.
- Identificar e discutir, a partir de imagens, as possíveis indagações ao currículo da creche manifestadas nas ações das crianças.

• **Metodologia:**

- Estudo coletivo do texto *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche* (Sandra R. S. Richter e Maria Carmem S. Barbosa);
- Estudos de caso: cenas do vivido na rotina da creche.
- Análise de imagens registradas durante a rotina vivenciada junto às crianças nas salas de atividades, considerando a seguinte indagação:

➤ **Que interrogações os bebês e as crianças bem pequenas fazem para o currículo proposto no cotidiano da creche?**

- Informes e encaminhamentos.
- Avaliação do encontro.
- Recursos: texto, pauta do encontro, slides com imagens das crianças nas salas.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Sílvia. H. Vieira; CRUZ, Rosimeire C. de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51951>. Acesso em: 30 mar. 2018.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto

Alegre: Penso, 2016.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto de comunidade**. A experiência de San Miniato, 2009. 1 DVD. (Série de vídeos: A experiência de San Miniato).

FREIRE, Madalena; MELLO, Sílvia Leser. Relatos da Convivência: crianças e mulheres da Vila Helena. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo. n. 56, p. 82 – 105, fev. 1986. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1485.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315 – 336.

HARMS, Thelma; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. **Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (ITERS-REVISED)**. Ed. Teachers College Press, 2003.

HORN, M. Graça. O protagonismo das crianças diante dos desafios dos objetos e dos materiais. HORN, M. Graça. *In*: **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 27–31.

INSTITUTO AVISALÁ. **Diretrizes em ação: qualidade no dia-a-dia da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Fundo das Nações Unidas para a infância – UNICEF. São Paulo: Ed. Instituto Avisalá, 2015. 1 DVD. (Série de vídeos: Brincar e Cuidar: muitas interações).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogias Transmissivas e Pedagogias Participativas na escola de massas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. 2019. p. 5-24.

PROJETO PARALAPRACÁ. **Assim se Organiza o Ambiente**. São Paulo: Avante e Mobilização Social, 2009. 1 DVD. (Série de vídeos: Assim se organiza o ambiente).

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 05 abr. 2019.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. *In*: CEPPI, G.; ZINI, M. (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**, 2013. p. 122–128.

ANEXO A – DESCRIÇÃO DOS ITENS DAS SUBESCALAS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS - ITERS-R

DESCRIÇÃO DAS SUBESCALAS E ITENS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS - ITERS-R	
Subescalas	Itens
I – Espaço e Mobiliário	1. Espaço Interno 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras 3. Recursos para relaxamento e conforto 4. Organização da sala 5. Exposição de materiais para as crianças
II – Rotinas de Cuidado Pessoal	6. Chegada e saída 7. Refeições/merendas 8. Sono 9. Troca de fraldas/uso do banheiro 10. Práticas de saúde 11. Práticas de segurança
III – Falar e Compreender	12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem 13. Auxílio para o uso da Linguagem pela Criança 14. Uso de livros
IV - Atividades	15. Motora fina 16. Atividade Física 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Brincadeira de faz de conta 21. Brincadeira com areia e água 22. Natureza/Ciências 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador 24. Promoção de aceitação da diversidade
V - Interação	25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem 26. Interação criança-criança 27. Interação equipe-criança 28. Disciplina

VI – Estrutura do Programa	29. Programação 30. Atividade livre 31. Atividades em grupo 32. Provisões para crianças com necessidades especiais
VII – Pais e equipe	33. Estratégias para o desenvolvimento dos pais 34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe 35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe 36. Interação e cooperação entre os membros da equipe 37. Estabilidade da equipe 38. Supervisão e avaliação da equipe 39. Oportunidades para crescimento profissional

Fonte: HARMS, CRYER e CLIFFORD (2003).

ANEXO B — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORES DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS: ANÁLISE DE UM PROCESSO FORMATIVO NA CRECHE

Pesquisador: EDLANE DE FREITAS CHAVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09779419.3.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.358.449

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo qualitativo, que é uma proposta de formação em contexto com professores de uma creche pública municipal em Maracanaú-ce. A pesquisa terá 3 etapas:

1. Observação

Será utilizada a Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-R)²⁴, um instrumento que visa orientar a observação de aspectos que envolvem o conceito de qualidade em Educação Infantil e avaliação da qualidade, a partir de três fontes: 1. dados de pesquisa em diferentes áreas, como saúde, desenvolvimento e educação; 2. do que os profissionais da área consideravam como melhores práticas; 3. da prática da vida real no atendimento educacional para crianças desta faixa etária. O uso da Escala ITERS-R como instrumento de pesquisa possibilitará avaliar de forma global a qualidade do ambiente de educação infantil para crianças com menos de trinta meses de idade. A Escala ITERS-R é uma adaptação da Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition, que na versão traduzida e adaptada para ser usada no Brasil, está intitulada Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 a 30 meses (ESAC/ITERS-R), com 71 subescalas, envolvendo: I. Espaço e Mobiliário; II. Rotinas de cuidado pessoal; III. Falar e Compreender; IV. Atividades; V. Interações; VI. Estrutura do Programa; VII. Pais e Equipe, com pontuações atribuídas do nível Inadequado (1) ao Excelente (5). As observações que acontecerão nas salas de atividades terão duração de aproximadamente quatro horas em cada turma, com uso

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.358.449

da Escala ITERS-R como instrumento a ser preenchido durante a observação. Desse modo, no momento de observação com aplicação da Escala ITERS-R, os professores estarão em suas atividades junto às crianças enquanto desempenham seu trabalho. Não foi prevista a necessidade de termo de assentimento voltado para as crianças, pois suas identidades, falas e imagens não serão apresentados na pesquisa. No decorrer da observação das práticas pedagógicas na creche também será utilizado um roteiro semiestruturado elaborado em consonância com as dimensões propostas nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Também será solicitado à equipe pedagógica o consentimento de observar as reuniões de planejamento dos professores e encontros coletivos com as famílias, como forma de complementar as informações acerca do contexto da instituição. Considerando que a observação dos encontros coletivos entre professores e coordenador pedagógico com as famílias tem como foco principal observar os profissionais da instituição, não foi prevista a necessidade de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para as famílias, visto que suas identidades, falas e imagens não serão coletados como informação para a pesquisa. Durante o procedimento de observação será usado o diário de campo para os registros escritos, como forma de catalogar dados referentes ao ambiente pesquisado, como também os sentimentos que emergem no contexto, o que contribuirá para a complementação das informações advindas do uso da Escala. No decurso dos encontros de formação com os professores, também serão feitas observações como estratégia que possibilitará conhecer e analisar as percepções e reações dos professores de creche acerca do processo de formação em contexto, ao longo da experiência desenvolvida com esses profissionais. Além dos registros escritos no diário de campo, serão feitos registros fotográficos (com uso da câmera do celular) dos espaços da instituição, como forma de subsidiar a análise das observações referentes à organização do ambiente da creche.

2. Entrevistas

Ocorrerão entrevistas individuais e coletivas. Após o momento de cada observação, a pesquisadora precisará de um tempo com a professora foco da observação para realizar a entrevista, com tempo previsto de aproximadamente 60 minutos, em sala reservada. A entrevista coletiva viabilizará o acesso às informações relativas aos objetivos de pesquisa, a seguir: analisar as percepções dos professores de creche, acerca da experiência de formação em contexto desenvolvida com esses profissionais, e avaliar, juntamente com eles, as possíveis contribuições do processo de formação em contexto, para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos no cotidiano da creche. As entrevistas com os professores serão orientadas por um roteiro

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.358.449

semiestruturado. Considerando a relevância do coordenador pedagógico na equipe da instituição de Educação Infantil, ele também será convidado a participar da entrevista individual, que será orientada por um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado com perguntas que envolvem suas percepções sobre o trabalho que realiza na instituição, as suas impressões acerca das práticas pedagógicas na creche e suas experiências com a formação continuada. Na entrevista coletiva, professores e coordenador pedagógico serão convidados a expressar as suas percepções acerca da experiência de formação em contexto, bem como destacar as possíveis contribuições do referido processo formativo para transformação de suas práticas pedagógicas, no cotidiano do trabalho que realizam na creche. As entrevistas coletivas serão organizadas em pequenos grupos de aproximadamente quatro participantes, de acordo com a disponibilidade das referidas profissionais, com tempo médio previsto de 120 minutos, numa sala da instituição da pesquisa, a ser reservada com antecedência para esta finalidade. Para registro das entrevistas será utilizada a gravação (em acordo com autorização dos envolvidos), recurso que possibilitará captar na íntegra as falas e ideias, que serão complementadas pelos registros no diário de campo. Durante as entrevistas individuais e coletivas, o celular será usado o como equipamento para realizar gravações das falas das participantes da pesquisa. Além da entrevista formal, os diálogos estabelecidos com os professores e coordenador pedagógico ao longo de todo o processo contribuirão para apreender suas perspectivas acerca das práticas pedagógicas e processo de formação a ser constituído durante a investigação.

3. Consulta à Proposta Pedagógica da Instituição

Durante o contato com a instituição, será solicitado à Coordenação Pedagógica uma cópia da Proposta Pedagógica, o que possibilitará o acesso às informações acerca das concepções de criança e de Educação Infantil presentes nesse documento. A leitura do referido documento seguirá os aspectos propostos no roteiro orientado pelas dimensões que compõem os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Critérios de participação na pesquisa: 1. Ser professor com vínculo empregatício efetivo no magistério público da rede municipal; 2. Ter formação inicial em Pedagogia e/ou Especialização em Educação Infantil; 3. Atuar na Educação Infantil em turmas de creche; 4. Ser o professor com maior carga horária da turma.

Ao todo, serão 12 participantes (11 professores e um coordenador pedagógico).

A análise dos dados será iniciada ainda durante a pesquisa de campo, com a sistematização das

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.358.449

informações geradas por meio dos instrumentos de pesquisa, a ser realizada por meio da triangulação dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as possibilidades de um processo de formação em contexto contribuir para a transformação das práticas pedagógicas que os professores realizam com os bebês e as crianças bem pequenas, que expressam uma determinada pedagogia no cotidiano da creche.

Objetivos Secundários:

- Conhecer, com os professores, como eles realizam as práticas pedagógicas relativas aos bebês e às crianças bem pequenas na creche;
- Identificar, em parceria com os professores, quais as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho que realizam na creche;
- Analisar as percepções dos professores de creche, acerca do processo de formação em contexto, ao longo da experiência desenvolvida com esses profissionais;
- Avaliar, juntamente com os professores, as possíveis contribuições do processo de formação em contexto, para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos no cotidiano da creche.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Para a pesquisadora, este estudo apresenta risco mínimo, que pode ocorrer eventualmente, tendo em vista algum desconforto físico, emocional ou por algum tipo de constrangimento por alguma informação ou ação eventual decorrente da pesquisa, o que poderá ser resolvido mediante diálogo com a pesquisadora em qualquer momento da pesquisa.

Benefícios: Para a autora, com a realização desta pesquisa, espera-se contribuir com o contexto investigado, sem a pretensão de formular verdades absolutas, mas de favorecer a produção de novos saberes, bem como apontar possibilidades para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas de professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas em contextos de creche.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo pertinente, considerando-se a importância da educação infantil, sobretudo, em contexto de creche, visto que o público-alvo são bebês e crianças menores.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.358.449

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1304637.pdf	26/04/2019 19:59:56		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADAPESQUISArevisado.pdf	26/04/2019 18:50:43	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
Outros	DECLARACAODEFIELDEPOSITARIOEEDLANE.pdf	26/04/2019 18:41:29	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADETESErevisado_Edlane.pdf	26/04/2019 18:40:51	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEREvisado.pdf	26/04/2019 18:39:20	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
Outros	CARTAAPRECIACAOCOMEPE_Edlane.pdf	25/04/2019 17:30:59	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
Orçamento	DeclaracaoOrçamentoEdlane.pdf	25/04/2019 06:41:16	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	_TERMO_DE_COMPROMISSO_UTILIZACAO_DADOS_Edlane.pdf	09/03/2019 08:42:52	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodepesquisadores_Edlane.pdf	09/03/2019 01:55:30	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinstituicaoefra_Edlane.pdf	09/03/2019 01:30:57	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Edlane_Chaves.pdf	09/03/2019 01:29:31	EDLANE DE FREITAS CHAVES	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.358.449

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Maio de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br