



Formação continuada na educação infantil sob as narrativas dos professores

Juverci Fonseca Bitencourt

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

Silvana Ventrórim

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

Diego D' Avila Fernandes Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

RESUMO

Analisa as narrativas dos professores acerca dos percursos de formação continuada na Educação Infantil, tomando o trabalho com as crianças como potencializador dos percursos formativos, perpassado pela retroalimentação entre formação continuada e coletividade de professores e a relação entre formação continuada em serviço na educação infantil. A pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza a entrevista narrativa como instrumento metodológico, realizada com 13 docentes atuantes nessa etapa da educação básica num Centro Municipal de Educação Infantil. Embasa-se nas concepções de formação profissionalidade-pessoalidade, na formação partilhada e na produção da profissão pela colegialidade de Nóvoa, articulada à perspectiva de Benjamin, que pensa a experiência pela coletividade e na relação com o pensamento de Certeau ao demarcar conceitos como espaço e lugar. Foram produzidas as categorias: i) Formação continuada como movimento que articula profissionais entre si; ii) a relação com as crianças como potencializadora dos percursos formativos continuados; iii) retroalimentação entre formação continuada e coletividade de professores; iv) a relação entre formação continuada e o espaço/tempo no Centro Municipal de Educação Infantil. As narrativas revelaram a importância da formação em serviço; o papel fundamental das crianças do desenvolvimento da profissionalidade do professor; a força da formação como processo coletivo; a necessidade de articulação entre unidades de ensino para partilha de experiências; a fragilidade da formação centralizada ofertada pela Secretaria de Educação por desconsiderar as necessidades dos professores e da escola como matéria para a formação.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada de professores; Educação Infantil; formação em serviço; narrativas dos professores.

CONTINUING EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE TEACHERS' POINT OF VIEW

ABSTRACT

It analyzes teachers' narratives about their continuing education in Early Childhood Education, taking work with children as a potentializer of training paths, permeated by feedback between

continuing education and teacher collectivity and the relationship between in-service continuing education in early childhood education. The research is qualitative in nature and uses narrative interviews as a methodological tool. It was carried out with 13 teachers working at this stage of basic education in a Municipal Early Childhood Education Center. It is based on Nóvoa's conceptions of professional-personality training, shared training and the production of the profession through collegiality, articulated with Benjamin's perspective that thinks of experience through collectivity and in relation to Certeau's thinking when demarcating concepts such as space and place. The following categories were produced: i) Continuing education as a movement that brings professionals together; ii) the relationship with children as an enabler of continuing education; iii) feedback between continuing education and teacher collectivity; iv) the relationship between continuing education and space/time at the Municipal Early Childhood Education Center. The narratives revealed the importance of in-service training; the fundamental role of children in the development of the teacher's professionalism; the strength of training as a collective process; the need for coordination between teaching units in order to share experiences; the weakness of the centralized training offered by the Department of Education because it disregards the needs of the teachers and the school as a subject for training.

KEYWORDS: continuing teacher training; early childhood education; in-service training; teacher narratives.

LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROFESORES

RESUMEN

Analiza las narrativas de docentes sobre su formación continua en Educación Infantil, tomando el trabajo con niños como factor potencializador de sus trayectorias formativas, permeado por la retroalimentación entre formación continua y colectividad docente y la relación entre la formación continua en servicio en educación infantil. La investigación es de naturaleza cualitativa y utiliza como herramienta metodológica la entrevista narrativa, realizada a 13 maestras que trabajan en esta etapa de la educación básica en un Centro Municipal de Educación Infantil. Se basa en las concepciones de Nóvoa sobre la formación profesional-personal, la formación compartida y la producción de la profesión a través de la colegialidad, articulada con la perspectiva de Benjamin que piensa la experiencia a través de la colectividad y en relación con el pensamiento de Certeau al demarcar conceptos como espacio y lugar. Se produjeron las siguientes categorías: i) la formación continua como movimiento que vincula a los profesionales entre sí; ii) la relación con los niños como posibilitadora de la formación continua; iii) la retroalimentación entre formación continua y colectividad docente; iv) la relación entre formación continua y espacio/tiempo en el Centro Municipal de Educación Infantil. Las narrativas revelaron la importancia de la formación continua; el papel fundamental de los niños en el desarrollo de la profesionalidad del maestro; la fuerza de la formación como proceso colectivo; la necesidad de coordinación entre las unidades docentes para compartir experiencias; la debilidad de la formación centralizada ofrecida por el Departamento de Educación porque prescinde de las necesidades de los maestros y de la escuela como sujeto de formación.

PALABRAS CLAVE: formación permanente del profesorado; educación infantil; formación continua; relatos de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de nossas pesquisas em andamento acerca da formação continuada na Educação Infantil, iniciadas pela dissertação de Bitencourt (2017). Nosso estudo qualitativo objetiva analisar as narrativas dos professores acerca do trabalho com as crianças como potencializadoras dos percursos formativos continuados, a retroalimentação entre formação continuada e redes de partilha de conhecimento e experiências e coletividade de professores e a relação entre formação continuada em serviço (Nóvoa, 2022) na educação infantil. Nesse sentido, a análise foi composta por categorias conforme definido por Laville e Dionne (1999), a partir dos dados produzidos pela entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2015).

Buscamos ampliar o debate acerca da formação continuada de professores da educação infantil em nível acadêmico e elementos que potencializam a formação, anunciando possibilidades pelas narrativas dos professores, formação em serviço e na relação com as crianças, refletindo acerca dos posicionamentos dos professores a respeito da formação continuada ofertada pelo sistema de ensino demarcando as possibilidades de os professores atuarem, coletivamente, na produção do projeto educativo para a transformação desse ambiente e da profissão (Nóvoa, 2022).

A formação continuada, para essa etapa da educação básica, deve considerar a historicidade da educação que, em seu percurso, tem marcas de ações discriminatórias e que, segundo Nunes, Corsino e Kramer (2013), tem sua abordagem, entre os anos 1970 até meados de 1980, marcada pela perspectiva de privação cultural, ou seja, carencialista e compensatória. Somente a partir de 1988, com a promulgação da constituição democrática, a educação da infância, em instituições próprias, tomou contornos de direito da criança de 0 a 6 anos de idade. Contudo, apenas na LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996), a educação infantil passou a compor a educação básica como primeira etapa.

Nossa investigação contribui para ampliar a compreensão dos debates do campo da formação continuada pela via dos professores, a fim de pensar o movimento como aquele que produz a profissionalidade ao produzir o próprio sujeito no ato da profissão, buscando romper com os binômios: teoria e prática, vida e profissão (Nóvoa, 2022). Nessa concepção, o professor da educação infantil pode ser provocado à construção de um movimento de autoformação e de formação coletiva, ampliando os fins, os meios e os vínculos institucionais, bem como da produção do trabalho docente nessa etapa da educação básica.

Na intenção de contemplar a discussão acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, assumindo as narrativas das experiências como problematizadoras e potencializadoras de concepções de formação que refletem/constroem a profissionalidade

imbricando o pessoal e o profissional, apontamos a formação na perspectiva ontológica, associada às discussões que caracterizamos como específicas dessa etapa da educação, e permeada pelo pensamento de autores como António Nóvoa (2002; 2013; 2022), Walter Benjamin (2013) e Michel de Certeau (2005; 2015).

2 DEMARCAÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Nossa perspectiva se sustenta na afirmação de que a formação continuada de professores na educação infantil tem os seus percursos imbricados nas existencialidades dos sujeitos, na intensidade das experiências pelas quais esses profissionais convivem no espaço escolar da educação infantil, dada entre praticar a profissão por meio das práticas com as crianças e investigação de saberes a serem incorporados às experiências educativas.

Nesse sentido, o percurso formativo se tece entre distintos elementos. Dentre eles, evidenciamos o processo de coletividade, a relação com as crianças e pelo processo formativo em serviço, fortalecendo a relação entre profissionalidade e pessoalidade como dimensões ligadas simbioticamente (Nóvoa, 2022).

Gomes (2013), ao discutir a formação de professores para a educação infantil e a construção dos seus processos identitários que interligam profissionalidade e pessoalidade, epistemologias específicas, e a historicidade dessa educação, alerta que essas modalidades de atendimento, creche e pré-escola, que compõe a educação infantil, exigem que se considerem, na formação de professores, as necessidades e os conflitos próprios dessas idades na composição do ambiente e do espaço de atendimento. Nesse sentido, a autora enfatiza que:

A junção das duas modalidades de atendimento, entendidas hoje como educação infantil, envolve considerar não apenas os conflitos e interfaces presentes nessa nova dimensão e suas consequências para a educação e para os cuidados em instituições de educação infantil, mas também as construções histórico-sociais da creche e da pré-escola no Brasil, qualificando aquilo que lhe é específico, a forma pela qual os diferentes agentes educacionais, aliadas às formas de regulamentação e de regulação pelos sistemas de ensino, e, sobretudo, a concepção de educação da infância que orienta formação de professores(as) de educação infantil para o trabalho com esse segmento etário (Gomes, 2013, p. 24).

Tal assertiva desperta-nos para pensar a formação continuada conectada à relação com o público com o qual os educadores convivem no ambiente de trabalho, mantendo o contato íntimo entre ensino-aprendizagem e constituindo-se como professores, valorizando sua prática educativa, a transformação da profissionalidade e consolidando o compromisso social da educação infantil. Nóvoa (2022) destaca que é necessário que a profissão esteja forte para haver boa formação, uma vez que “[...] a participação da profissão é imprescindível numa formação

profissional. Do mesmo modo, o mesmo autor afirma que só é possível uma profissão forte se a formação de professores for valorizada, e estar para além das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. De acordo com o autor, trata-se de uma arte de fazer, uma “[...] capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico” (Nóvoa, 2022, p.84).

A atuação dos professores na educação infantil tem, nos seus movimentos formativos, forças que aparecem nas narrativas das experiências desses sujeitos. Suas atuações pedagógicas, as quais eles próprios denominam práticas, formam o campo no qual a formação continuada demonstra ter sua maior amplitude, ou seja, compõem-se no campo do trabalho promovendo maior qualificação do ensino, ao passo que essa formação se faz no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Salientamos que isso demonstra a grande responsabilidade de transformação profissional e de qualificação da educação que recai sobre o educador. Desse modo, é muito importante ver, produzir, sentir e estimular os movimentos formativos dos professores na educação infantil. Trata de uma experiência que visa interagir com os espaços/tempos desse lugar, com as ideias que nele circulam, percebendo a relação entre os profissionais de distintas categorias e de diferentes funções nesse ambiente. Quando os professores atuam com as crianças e com seus familiares, no contexto social e cultural próprio, faz-nos afirmar que, ali, na produção da profissão como espaço/tempo praticado, processa-se um profundo movimento formativo. Certeau (2005) afirma que

Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. [...] Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum (Certeau, 2005, p. 143).

Ao produzir a pesquisa, assumimo-nos como praticantes da profissão; praticantes de processos formativos que tratam da integralidade entre pessoa e professor que se envolve com os conhecimentos sem colocá-los no lugar do já sabido, do pronto, mas numa relação que, na medida em que produz a profissão, produz os conhecimentos. Constatamos esta dinâmica em nossas análises, visto que a maioria dos textos debateram temáticas que exaltaram a coletividade da formação, as experiências dos professores, a partilha de experiências, a formação continuada em serviço no ambiente de trabalho, o saber do professor e a relação entre teoria e prática.

Nóvoa (2002), evidencia a simbiose de ser pessoa - ser professor. O autor aponta que se trata

[...] sobretudo, da personalidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentimento de uma profissão que não cabe mais numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da nossa identidade profissional. Estou absolutamente convencido que sem um novo olhar teórico sobre esta problemática dificilmente conseguiremos abrir caminhos de futuro da profissão docente (Nóvoa, 2002, p. 5).

A formação, portanto, se compõe na profunda relação entre o sujeito que conhece, aquilo que se conhece, como se conhece e nas relações tecidas com o mundo para conhecer. São as relações que reconhecem a tessitura conjunta de objetividade/subjetividade, do “eu/outro” e do “nós”, que não tomam posse do conhecimento e dos sujeitos, e não manipulam ou hierarquizam as interações. São relações que existem nas garantias dos acontecimentos cotidianos da profissão e que não se esgotam pelos calendários estruturados, pelos projetos ou ações pré-planejadas em qualquer dimensão.

Os sujeitos são tradutores e não donos dessas relações; fazem movimentos conscientes e inconscientes de sua produção e, portanto, circulam entre movimentos praticados e não praticados por si e entre si, sem invalidar a produção do discurso de nenhum dos sujeitos ou dos grupos de sujeitos com quem atua. Essas relações sugerem interpretações múltiplas, muitos ângulos e variações infinitas que lidam, amplamente, com as ausências.

As ausências, nesse caso, não são faltas ou deformações, mas incompletudes que promovem buscas por formação continuada, dizeres que não se conhecem a si mesmos, pois o conhecido não está dado e jamais estará completo em si. O conhecido é o próprio desconhecimento do tempo/espço, do lugar, dos saberes, do outro e de si mesmo, da profissão, da educação infantil e da formação continuada dos professores dessa etapa da educação básica. Não se trata de ingenuidade e, sim, da não linearidade da formação do professor, ao assumir uma relação de familiaridade e estranhamento com a realidade e de fazer opções abertas e permanentes, de um conhecimento encarnado na profissionalidade (Nóvoa, 2002; 2022).

Acerca da formação continuada dos profissionais da educação infantil, Côco, Ventorim e Alves (2015), ao desenvolverem uma pesquisa de mapeamento no ano de 2013, buscaram visualizar e refletir sobre a formação continuada de professores na educação infantil dos municípios do estado do Espírito Santo e identificaram que

Numa análise geral das informações relativas aos projetos, assinalamos que as iniciativas de Formação Continuada não se configuram como cursos específicos para determinada etapa, mas como estudos e discussões de temas associados ao campo da Educação Infantil, diligenciados por distintas

estratégias (eventos, cursos eventuais, reuniões, estudos etc.). O delineamento dos projetos, ainda que alguns destaquem suas lógicas de sequencialidade, indica a mobilização de processos fragmentados sustentados em interesses temáticos, tensionando a premissa do campo da formação da importância da formação em processo, com garantia de continuidade de protagonismo dos participantes (Côco; Ventorim; Alves, 2015, p. 118).

Apesar de serem encontrados descompassos entre as formas com que, de modo geral, a formação continuada vem sendo desenvolvida, as autoras apresentaram uma importante organicidade se desdobrando, quer seja no tempo para a formação em serviço, quer seja na composição de equipes nas Secretarias de Educação e/ou na gestão das unidades de ensino. No entanto, é importante a atenção à generalização das temáticas sem a consideração das diferenças de atuação dos educadores nessas etapas, já que os debates se dão em torno de discussões mais gerais. Além disso, é imprescindível a garantia de percursos formativos como processos permanentes e com o protagonismo dos professores como coletividade, na relação com as crianças e em serviço.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa foi realizada com docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município da Serra/ES. Essa unidade de ensino foi escolhida, pois a maioria dos docentes possui vínculo estatutário há mais de dois anos. Além disso, observamos que em todos os anos a unidade de ensino ofertava formação continuada em serviço aos profissionais.

As entrevistas foram realizadas com 13 profissionais (11 professores, uma pedagoga e uma gestora da unidade de ensino) no ano de 2016. Foram feitas durante os planejamentos dos professores e sob agenda específica com os demais profissionais e, à medida que cada profissional autorizava, o pesquisador acompanhava-os em suas práticas pedagógicas com as crianças.

A dinâmica da formação continuada no município da Serra/ES para a educação infantil ocorre em duas formas principais, a saber, uma organização oferecida no Centro Municipal de Formação, periodicamente, e outra, realizada nos CMEIs, que visa discutir demandas orientadas pela Secretaria de Educação e/ou temáticas deliberadas pelos profissionais da instituição de ensino. Dentre as finalidades da formação, uma se apresentava como mais pragmática, a certificação, pois era utilizada para avanço na carreira do magistério.

Nosso percurso metodológico centrou-se na abordagem qualitativa e teve como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa com os sujeitos porque assumimos, que é uma importante forma de produzir dados “[...] não somente em educação, mas em todas as ciências humanas e sociais” (Malheiros, 2011, p. 196).

Optamos pela entrevista narrativa como disparadora de debates e discussões em torno de temáticas apresentadas, e que foram contempladas nas rodas de conversas, cuja realização se deu aos finais dos turnos de trabalho a fim de partilhar observações e reflexões provocadas pelas entrevistas e partilhas de reflexões provocadas a partir das práticas com as crianças. A entrevista teve como intenção a busca de comunicabilidades das experiências formadoras, pelas quais cada participante colaborador da pesquisa pudesse fazer intervenção no que trazem como conceitos e sentidos profissionais, na direção de assumir as processualidades formativas como percursos que se realizam no coletivo e, assim, traçar perfis formativos desses sujeitos. Corroboramos com Malheiros (2011), que compreende a entrevista como

[...] uma técnica de coleta que apoia o aprofundamento de levantamentos de dados, oferecendo uma gama de possibilidades. Isso se reflete no espaço que essa técnica vem ocupando como método central de coleta de dados nas pesquisas em educação. Atualmente é muito difícil encontrar pesquisas qualitativas que não contem com a entrevista como método de coleta principal ou acessório, apoiando outras formas de se levantar dados (Malheiros, 2011, p. 200).

Articulamos esse instrumento com o conceito de entrevista não estruturada, em Richardson (2012), que tem como objetivos: a) “Obter informações do entrevistado, seja de fato que ele conhece [...]” (Richardson, 2012, p. 209); b) conhecer a opinião do entrevistado, explorar as suas atividades e motivações; c) mudar opiniões ou atitudes, modificar comportamentos; d) auxiliar na triangulação dos dados e produzir elementos disparadores de discussões nas rodas de conversas (Richardson, 2012); e) produzir reflexão sobre os processos formativos acerca da sua ação docente e a respeito das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do município.

Como a nossa intenção é mais ampla do que a coleta, uma vez que compreendemos a pesquisa como criação, a entrevista não estruturada se fez pela entrevista narrativa. Esse procedimento valorizou a experiência dos educadores da educação infantil como percurso de formação continuada que se dá na produção da pessoalidade-profissionalidade. Nesse sentido, acentuamos que a entrevista provocou a reflexão nos professores acerca das experiências com o outro e com o mundo no ambiente da Escola, como formação em serviço.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015), a Entrevista Narrativa (EN) “[...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado (que é na EN um ‘informante’) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 93). Salientam que essa técnica de entrevista é sensível a duas questões elementares:

Ela contrasta diferentes perspectivas, e leva a sério a ideia de que a linguagem, assim como meio de troca, não é neutro [sic], mas constitui um cosmovisão particular. A avaliação das diferentes perspectivas, que pode estar tanto entre o entrevistador e o informante quanto entre diferentes informantes, é central à técnica (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 96).

Na EN, o entrevistador precisa de uma postura de encorajamento e estímulo na construção da narrativa do outro, percebendo, nessas narrativas, força dos processos formativos que imbricam a vida profissional à vida pessoal na tessitura da sua profissionalidade como produção de sentido, pois, de acordo com os mesmos autores, “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (Jovchelovitch e Bauer, 2015, p. 92).

As entrevistas foram transcritas e planilhadas considerando os eixos do roteiro não estruturado e os padrões das respostas dos sujeitos. A esse respeito, seguimos a orientação de Laville e Dionne (1999) ao sugerirem que:

O recorte dos conteúdos constitui uma das primeiras tarefas do pesquisador após a fase preparatória. A definição das categorias analíticas, rubricadas sobre as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido, é outra tarefa que se reconhece primordial (Laville; Dionne, 1999, p. 219).

São formas de categorias que, segundo Laville e Dionne (1999), procedem agrupando, inicialmente, um conjunto fixo em unidades de análises, sucedido pelas revisões críticas potencializadas pelos elementos novos que acarretaram a criação de outras categorias e, por fim, a cristalização de categorias definitivas.

A estrutura da EN foi composta por categorias que dizem respeito às questões identitárias, à coletivização dos processos de formação no espaço de trabalho, aos aspectos de politicidades da formação, aos movimentos pedagógicos e à formação. Essa composição considerou a perspectiva de que a formação continuada na educação infantil acontece pelas narrativas das experiências, percebendo a integralidade entre profissionalidade e pessoalidade, o contexto de trabalho como ambiente formador e formativo, a formação como rede de partilha e coletividade, a pesquisa e a formação e a formação política.

Estabelecemos como categorias analíticas para este texto: i) Formação continuada como movimento que articula profissionais entre si; ii) a relação com as crianças como potencializadora dos percursos formativos continuados; iii) retroalimentação entre formação continuada e coletividade de professores; iv) a relação entre formação continuada e o espaço/tempo no CMEI.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MOVIMENTO QUE ARTICULA PROFISSIONAIS ENTRE SI

A formação no CMEI como colegialidade, como partilha de experiências profissionais, como cultura colaborativa, defendida por nós e sustentada por Nóvoa (2013, 2022), foi destacada pelos educadores, porém, evidenciou-se que há muito que fazer nesse campo, uma vez que a própria composição daquilo proposto pela Secretaria de Educação não vai nessa direção. Chama-nos a atenção que esta é uma etapa que requer o máximo de integração da equipe, necessitando, na sua gênese, de um trabalho coletivo que envolva todas as categorias em todos os processos, porque cada olhar é importante quando se trata de um momento educativo que abrange a globalidade de sujeitos e das crianças. A esse respeito, a professora Anita Malfatti apontou que:

Anita Malfatti: [...] se você para, para analisar o ambiente escolar, eu entendo que a educação é formada por todos os atores envolvidos; falo os atores assim, o pessoal da limpeza, o pessoal da cozinha, o pessoal da secretaria, todos os outros professores, mesmo que não sejam da sua sala, o pessoal do corpo técnico. Tudo isso contribui para construir o conhecimento na criança. O que acontece dentro desse espaço, cada um atua dentro de uma área, cada um tem a sua função...quando começa a dar "pitaco", opinião no do outro, sem abertura, aí começa a complicar as coisas (Entrevista realizada em 2016).

A narrativa da professora revela a necessidade de integração do grupo de profissionais que atuam no CMEI, independentemente das categorias. Ela reconhece a importância do papel de todos os sujeitos, destacando a necessidade de cada um compreender bem a sua função no CMEI. A fala da professora não hierarquiza posições, é uma reação para que se consolide o direito da criança ao tratamento com dignidade. É uma reafirmação da importância de todos os profissionais estarem conectados às ideias de que o espaço da educação infantil é educativo e, assim, qualquer lugar e/ou ação formam as pessoas. O embate da professora com a profissional de serviços gerais se sustentou na sua construção na sala de aula, pela sua prática pedagógica, buscando garantir coerência entre os usos dos espaços, os modos de neles agir e os objetivos da educação infantil.

Pensar como importante o lugar das distintas categorias profissionais atuantes no CMEI no processo educativo é dar atenção ao movimento da docência como partilha, como coletividade (Nóvoa, 2022). As auxiliares das turmas no CMEI, bem como as equipes da limpeza, da cozinha, da secretaria escolar, todas se envolvem no processo educativo e se integram nos movimentos de formação, participando das discussões e das deliberações.

A valorização desigual das categorias de trabalhadores que atuam na educação infantil é imposta pelo sistema de ensino, pela diferenciação salarial, pela composição das funções, pela delegação de autoridade maior a alguns sujeitos, pela condição funcional, e essa valorização

desigual se perpetua pelas relações internas como reprodução da condição imposta aos sujeitos. Entretanto, o ambiente de trabalho produz possibilidades de ruptura com essa rede que potencializa uns sujeitos em detrimento de outros.

A professora Anita Malfatti relata ser imprescindível a coletividade na construção e na partilha do conhecimento no CMEI, ainda mais que no ensino fundamental, pois, na educação infantil, etapa de desenvolvimento básico da criança, isso pode ser o caminho para horizontalizar as relações, começando pelo ambiente de trabalho. Essa demanda é colocada pela professora na simbiose entre o cuidar e o educar na educação infantil. Ela apontou que “[...] não tem como produzir um conhecimento, compartilhar o conhecimento, receber um conhecimento sem o outro” (Anita Malfatti, Entrevista realizada em 2016).

Essa demanda revelada na fala da professora reforça um dos objetivos da formação continuada nesse espaço: produzir laços de trabalho em equipe com o compromisso de sensibilizar os sujeitos para a compreensão da educação infantil, estimulando parcerias entre as distintas categorias que atuam no CMEI. Para Nóvoa (2013; 2022), esse é um importante aspecto a ser assumido na criação de uma nova realidade organizacional da escola. Segundo o autor, a produção da docência deve ser uma construção coletiva no plano do conhecimento e no plano ético. Isso deve formar a colegialidade de partilha que consolide parceria no interior e no exterior da profissão (Nóvoa, 2022).

5 AS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS COMO POTENCIALIZADORA DOS PERCURSOS FORMATIVOS CONTINUADOS

A respeito do papel da criança na formação do professor, elencamos questões que pulsam nos hábitos criados na profissão, na relação do trabalho em instituições públicas e privadas, entre debates presentes e ausentes, entre aquilo que pode ser dito a respeito da criança e aquilo que parece se tornar proibido, entre a necessidade da instituição e o desejo do educador. A seguir, destacamos o extrato:

Pesquisador: As crianças contribuem com esse movimento de formação cotidiana? Você acha que isso acontece?

Frida Kahlo: Eu acho que se dá, mas não dá no foco que as pessoas querem ouvir. [...] A criança vem contribuindo com a vivência, no dia a dia; agora no meu foco pedagógico não, não contribui. As crianças são um ser de direito, ser inteligente, um ser pensante, mas é uma criança. Elas têm as limitações da idade dela. Se acontece um caso aqui na sala, eu paro para pensar. Isso tem um lado que eu paro para investigar.

Pesquisador: Elas são aquelas que disparam o movimento formativo?

Frida Kahlo: Elas são o gatilho. Elas me dão uma pista do que eu tenho que procurar, do que eu tenho que ler, do que eu tenho que me informar (Entrevista realizada em 2016).

A professora apontou diferenças entre produzir ações pedagógicas com crianças tão pequenas e a relação que elas despertam na necessidade formativa. Esse detalhe observado pela educadora assinala que as contribuições dadas pelas crianças ao processo formativo dos professores são determinadas de modos diferentes, por grupos de crianças com os quais os professores atuam, não sendo, portanto, uniformes. De modos diversos, dão pistas que movem a professora a muitas leituras, deslocando-a no sentido de buscar informações sobre o acontecimento na sala.

A professora Frida Kahlo, sobre o aproveitamento dessas pistas captadas a partir das crianças, que disparam os “gatilhos”, como proposição de movimentos formativos sistematizados, destacou a fragilidade que se apresenta na produção da profissionalidade. Ela elencou que isso gera desconforto ao grupo por se tratar de mudanças a partir de dentro. Assim, avultou:

Pesquisador: Isso é bem ouvido? Assim, vocês discutem isso nas formações, cotidianamente, nas outras escolas que já passou? Isso que vocês levam para a equipe técnica da escola, digamos, isso é ouvido das crianças para ser transformado em formação para ser debatido?

Frida Kahlo: Não, não tem. A escola continua a mesma coisa da década de 80. As pessoas não querem mudar porque a mudança traz desconforto, traz trabalho. Eu adoro mudança; quando a Leda Catunda falou assim: “Vamos fechar a sua turma de 4 anos e vamos abrir a de 2 anos”. Eu falei assim: “Opa! Mudança! Mudança!” É movimento, eu gosto disso. As pessoas na educação [...] parece que já é cultura [...] eu quero sentar aqui, e aqui eu vou ficar, na mesma turma, na mesma idade, fazendo a mesma coisa, é cultural. Igual a isso que eu te falei eu nunca falei isso na formação, porque eu sei que vou ser julgada: “a criança é inteligente. Você tá chamando a criança disso?” Não, eu não falei nada! (Entrevista realizada em 2016).

A referida década de 1980, observada pela professora, está na razão de uma certa insegurança dos profissionais em relação aos movimentos de transformação profissional no CMEI. O desdobramento dos gatilhos e das pistas obtidas em contato com crianças traz, por si só, o dinamismo, a ruptura com hábitos e costumes, podendo até levar ao rechaçamento do outro ao expor as concepções acerca da infância e da criança na educação infantil e dos seus processos de desenvolvimento. A professora menciona o pensamento predominante das novas questões acerca da educação infantil consolidadas pelas diretrizes curriculares fixadas pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, nas quais as concepções e determinações, segundo a professora, não trazem o aprofundamento merecido para o grupo de profissionais que trabalha nessa etapa da educação básica.

O olhar da professora nos instiga a pensar sobre o desdobramento dos conceitos consolidados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e seu atravessamento na formação inicial, ou seja, na graduação do professor na materialização dessas perspectivas. Nessa direção, a educadora explicitou:

Frida Kahlo: Agora [...], uma coisa que o curso de pedagogia me trouxe é que criança é um ser de direito, porque como eu nunca lidei com criança, para mim criança era criança né, e aí, na pedagogia, eu aprendi que era um ser de direito, um ser subjetivo, era um ser extremamente místico, porque a criança se fecha ali no mundinho dela e fica imaginando. Às vezes eu queria ser um neuroniozinho pra saber o que é que está se passando dentro daquela cabecinha.

Pesquisador: É, nesse sentido, a contribuição que a criança dá para a formação não é a mesma contribuição que o adulto dá, porque são sujeitos distintos em temporalidades outras...

Frida Kahlo: Exatamente. É isso que eu queria dizer. Então, pra mim isso é muito subjetivo. Vou te dizer que todo dia acontece? Não.

Pesquisador: Sabe que é uma boa proposição que você traz, Frida Kahlo... discutir o que é ser criança como ser de direito, pensando pelo olhar da criança e não pelo olhar do adulto (Entrevista realizada em 2016).

A professora nos diz que a contribuição da criança ocorre na relação que ela tece com sua subjetividade, diferenciando-se da contribuição do adulto, levando-a a observar como a criança se relaciona consigo mesma, o direito de ela sentir-se, de criar um mundo muito particular. Porém, afirma que a contribuição das crianças não se estabelece a todo momento.

A formação continuada de professores no CMEI tem, nas relações com as crianças, possibilidades formativas. As entrevistas revelaram que, nessa relação, movimentos de mudanças na profissionalidade ocorrem. Ao serem questionadas a respeito de uma formação continuada instalada nas ações curriculares com as crianças, uma educadora apontou que:

Nina Simone: Eu penso que sim. A necessidade que vai surgindo no dia a dia, tem uma criança que é levada, morde, bate, e aí o que fazer com essa criança, como é que vou trabalhar com essa criança para ela sair dessa etapa, de mordida, parar de bater [...] egocêntrica [...]. Tudo isso leva você a buscar [...] desafio [...]. Pontos de contribuição que as crianças despertam para a formação [...]. a questão da oralidade [...] que você pega a criança ali, começando agora a desenvolver a fala, então agora começa a falar tudo embolado, aquela oralidade bem [...] como é que eu vou desenvolver! A questão da independência, da autonomia [...] porque a gente pega criança que nunca pegou numa colher (Entrevista realizada em 2016).

A potência formativa do trabalho com a criança tem, em si, algo que não é controlável. O desafio surge na relação. Dessa forma, conceitos, temas, problemáticas vão aparecendo no trato cotidiano, o que parece tornar a profissionalidade significativamente dinâmica. Isso coloca

os professores atentos aos “detritos” que interessam às crianças, como posto por Benjamin (2012), ao questionar a maneira como a educação iluminista trabalha com as crianças, produzindo materiais, ou seja, livros e/ou brinquedos, próprios para elas:

[...] as crianças têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas sentem-se atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas e só para elas. Com tais detritos não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos numa relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo (Benjamin, 2012, p. 256-257).

Os detritos são coisas que não têm mais uma finalidade definida, são os descartes, os restos. São eles que atraem as crianças. Os educadores, na relação com as crianças, observam esses detritos. São os resíduos colocados numa relação nova que cabe o tensionamento pela formação continuada de professores. Algumas professoras destacaram:

Mira Schendel: Claro! A minha formação existe por causa dele, é central [...] meu movimento de estudo dentro e fora da escola. Se não tivesse aluno não teria escola. [...] Acho que se a gente não tiver atento a essas tensões que as crianças fazem com a gente o tempo todo, a docência perde o sentido de ser. [...] cada criança, a particularidade da criança, a história de vida delas, a questão social mesmo, está o ali o tempo inteiro ali perpassando o jeito de lidar com uma criança ou com outra, a questão emocional, tudo dá caldo, atingindo a gente [...] (Entrevista realizada em 2016).

Beatriz Milhazes: Sim, [...] uma coisa que eles levam ‘pra’ mim... às vezes, eu trago algumas coisas pra eles, às vezes, não tenho noção da faixa etária pra aquilo. Então eu acabo tendo que aplicar... né? Ver como é que eles vão reagir pra depois adaptar, depois rever. Porque, às vezes, trago alguma coisa... aí não, ‘tá’ muito fácil pra essa turma... aí, depois, trago outra coisa... não, ‘tá’ muito difícil... sempre oscilando (Entrevista realizada em 2016).

Entre os movimentos formativos dos professores, provocados pelas crianças no CMEI, estão as mudanças de método de ensino, a alteração na complexidade das propostas, as concepções de infância, a sensibilidade em lidar com contextos sociais e históricos distintos e o estímulo à compreensão de comportamentos desses sujeitos. É fundamental destacar que uma das professoras relatou estar implícita à docência na educação infantil a importância que tem a criança no desenvolvimento da profissionalidade.

Também aparece nas falas desses sujeitos uma preocupação em desenvolver, nas crianças, questões que são básicas na formação do ser humano, ainda que, no momento da proposição pedagógica, tais efeitos não sejam tão buscados, porém, precisam ser construídos, como é o caso da autonomia no espaço das crianças no CMEI. O professor lida com o desafio que é justificar à família tal estímulo, ou seja, isso demonstra que o trabalho com a criança se

dá num entrelaçamento entre ideias pedagógicas, diretrizes curriculares, desejos dos professores, desejos das crianças, intenções e convicções dos familiares dessas crianças.

Benjamin (2012), ao discutir a relação das crianças com as imagens, nos dá pistas para pensarmos a relação entre o professor na educação infantil e a sua profissionalidade. Tanto as falas das professoras na direção de que a relação com as crianças faz com que abordagens teóricas e procedimentos sejam mudados, quanto o assumir que estão na profissão por causa delas, revelam os sujeitos se produzindo nessas relações. O autor realçou que “[...] a criança dirige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a *descrever* as imagens: ela as *escreve*, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a linguagem escrita” (Benjamin, 2012, p. 260). Assim, a formação dos professores parece se processar na relação com as crianças, que tangenciam a profissionalidade para além da descrição do trabalho, que escrevem e produzem a si mesmas. O que antecede as relações não determina o percurso. O brinquedo se constitui no processo, nas relações.

6 RETROALIMENTAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E COLETIVIDADE DE PROFESSORES

A retroalimentação entre formação continuada e coletividade de professores implica propostas de formação que têm por finalidade o fortalecimento de toda atuação docente. Com Nóvoa (2002; 2013; 2022), afirmamos que o sucesso da formação tem a rede de partilha de experiências e a atuação comum como pilares. Na educação infantil, aqueles que atuam nas duas etapas pré-estabelecidas pelo sistema, creche e pré-escola, precisam se pensar como comunidade de trabalho, com projetos coletivos. É na coletividade que a profissionalidade se compõe e se alcança a qualidade desejada para a educação infantil.

Esse processo de coletivização na educação infantil é de extrema relevância para a produção da profissão. Nesse sentido, Gomes (2013) aponta a importância de uma comunidade concreta de professores baseada nos seguintes princípios: “[...] apoio moral, aumento da eficácia, melhoria na eficácia, redução do excesso de trabalho, perspectivas temporais sincronizadas, certeza situada assertividade política, maior capacidade de reflexão, capacidade de resposta da organização, oportunidades para aprender, aperfeiçoamento contínuo” (Gomes, 2013, p. 160).

Observamos a identificação do processo formativo no espaço do CMEI, em serviço, como momento de troca de experiências, de tomada de decisões, de produção de parcerias e de construção de amizades. Nesse sentido, todas as entrevistas revelaram a importância da

formação continuada que acontece no ambiente de trabalho e em serviço. A esse respeito, a professora Tarsila do Amaral destacou que:

Tarsila do Amaral: [...] é nesse momento do coletivo que a gente troca ideias, que a gente vê o que o outro pensa, o que o outro faz, e aí você vai refletir o que você está fazendo, e, quando não acontece esses momentos você acaba se acomodando, você fica ali naquele seu cotidiano, na mesmice, você não abre a mente para outras possibilidades, e nesse momento coletivo a gente começa a ampliar um pouco mais o nosso olhar (Entrevista realizada em 2016).

A fala da professora colocou em foco, como estímulo reflexivo, o outro profissional, que ganha espaço nessa dinâmica de formação e passa a ser reconhecido como aquele que também sabe e tem a ensinar aos pares. A formação continuada ganha o terreno da alteridade e suas narrativas de experiências ampliam os olhares dos colegas na produção da profissionalidade. É o espaço da troca de ideias, o espaço de ouvir o que o outro tem a dizer. Esse processo faz com que a movimentação da profissão aconteça e assim se faça mudando o cotidiano profissional, os fazeres no CMEI. Assim, a formação continuada nesse espaço tem forte ligação com a produção dos movimentos coletivos como produção de si nessa coletividade.

Nóvoa (2013), ao discutir a importância da valorização do conhecimento docente, entende que, para que a mudança aconteça a partir de dentro da profissão, esse conhecimento tem de ser valorizado. O autor apontou que se

[...] entendermos o ensino como uma atividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico, então faz sentido conceber modelos universitários de formação de professores. A procura de um conhecimento profissional, que não é mera aplicação prática de qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente (Nóvoa, 2013, p. 203).

O excerto apresenta a coletivização do saber do professor como aquela que precisa ser potencializada ou, caso contrário, corre o risco de se transformar em “mesmice”, “acomodação”, “mente fechada” e, para a professora, esses saberes só se realizam no ato da troca. Ao aliarmos o pensamento da professora ao de Nóvoa (2013), considerando que para a professora o conhecimento tem que se realizar no ato da troca, da partilha de saberes e, para Nóvoa (2013), a formação deve assumir esses saberes que são elaborados e reelaborados no trabalho docente, somos conduzidos à afirmação da existência de saberes em trânsito na educação infantil e à formação continuada como espaço para percebê-los e observá-los. Essa coletividade é tratada pelo autor como algo maior que a soma de individualidades, é a “[...] necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura

docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” (Nóvoa, 2013, p. 205).

A coletivização dos processos de produção e de regulação do trabalho deve romper com a desigualdade profissional encontrada na construção da docência na Educação Infantil. Isso significa realizar percursos formativos com “tecidos enriquecidos” pela coletividade das experiências dos profissionais. Não bastam objetivos comuns no ambiente do trabalho, é cogente a consolidação de práticas coletivas que possam gerar pertencimento a esse espaço e a essa etapa da educação básica, e isso não se produz com a verticalização das relações entre profissionais e funções. Nessa direção, Paulino e Côco destacaram que:

[...] Os elementos de desigualdade profissional encontrados na vivência conjunta da docência, cotejada com os objetivos de indissociabilidade do educar e do cuidar, não favorecem uma articulação entre as profissionais no exercício do trabalho na Educação Infantil. Com isso, emerge a indagação sobre a possibilidade de construir projetos coletivos de trabalho e de gerar pertencimento a esse campo. Desse modo, é importante problematizar o engendramento das políticas públicas educativas que, revestidas de lógicas globais, incidem no trabalho docente na Educação Infantil, intensificando a precarização do trabalho docente (Paulino; Côco, 2016, p. 713).

Salientamos que é frágil o espaço coletivo fomentado pelo sistema de ensino, o que dificulta ampliar a potência dos debates, uma vez que os professores necessitam utilizar outros meios e espaços fora do CMEI para que ele se realize, para que o ciclo de reflexão se complete. Soma-se a esse desafio o momento reservado para a formação continuada regular, que acontece ao final de cada turno de trabalho com os profissionais já cansados e ainda preocupados, de modo geral, com o deslocamento para outro ambiente de trabalho. A esse respeito, a professora Mira Schendel apontou que:

Mira Schendel: É importante. Sempre que tenho estudado alguma coisa a gente acaba compartilhando nos grupos de WhatsApp. Acabamos querendo transmitir aquilo que a gente tá vivendo, presenciando, sempre, no processo de formação. Sempre penso nas minhas colegas da escola como um todo, porque eu faço parte, não tem como me distanciar desse processo. Com certeza é fundamental, mas, a forma como tem acontecido não é o ideal não, porque a gente tem momentos muito curtos, muito perdidos na semana. Eles acabam não acontecendo da maneira como deveria acontecer. A gente acaba não tendo tempo de nem mesmo de utilizar esse momento de formação para esclarecer as nossas dificuldades, as dúvidas; acaba sendo muito reduzido. A Secretaria de Educação deveria pensar esse momento de formação de outra maneira, que não fosse ao final do turno que a gente já está desgastada; uma vez ou duas por semana, que fosse um dia de formação de fato, que a gente viesse aqui só para a formação; porque é claro que a gente se forma nesse movimento do dia a dia, mas, é essencial que haja um movimento onde a gente possa sistematizar mesmo. Isso acaba fazendo que a formação seja considerada desnecessária, uma coisa que pode ser substituída, chata né! (Entrevista realizada em 2016).

A fala da professora traz a dificuldade encontrada no dia a dia da formação continuada com o coletivo do CMEI, porque, para ela, o tempo ampliado para fazê-la é fundamental, visto que, na forma como acontece, em períodos curtos e/ou ao final do turno, acaba perdendo a potência transformadora. Não se trata de metodologia, trata-se, na verdade, das condições adequadas de tempo para a reflexão, para a ampliação dos debates, para o encontro com a fala do outro, para a produção das narrativas, e isso só é possível com a Secretaria de Educação mediando esse espaço/tempo. Não é um movimento individual do CMEI e/ou dos professores, mas um movimento necessário à rede municipal de ensino.

Pensar propostas de formação continuada de professores na educação infantil é produzir abertura à composição do CMEI em que o foco esteja nas relações entre sujeitos, espaços/tempos, individualidades/institucionalidades, saberes do professor/saberes acadêmicos, cuidar/educar e profissionalidade/pessoalidade. Não é possível prevalecer a coletividade se o espaço do CMEI, como ambiente formativo, funda-se em binômios que não contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade integrada ao todo da profissão do professor (Nóvoa, 2022). A formação continuada que se sustenta na coletividade do CMEI está para o professor, assim como as ideologias estão para o trabalho historiográfico apresentado por Certeau (2015), quando indica que

[...] é impossível eliminar do trabalho historiográfico as ideologias que nele habitam. Porém, dando-lhes um lugar de um objeto, isolando-as das estruturas socioeconômicas, supondo, além disso, que as 'ideias' funcionem da mesma maneira que as estruturas, paralelamente e num outro nível, 'a história das ideias' não pode encontrar a inconsistente realidade na qual sonha descobrir uma coerência autônoma, senão através de uma forma de 'inconsciente'. O que ela manifesta é realmente o inconsciente dos historiadores, ou, mais exatamente, do grupo ao qual pertence (Certeau, 2015, p. 17).

É cabível discutir o que se compreende por coletividade na educação infantil. Ora, não se buscou habitar um conceito de coletividade apenas com elementos racionalizados, tempo/espaço próprio do CMEI. A análise das narrativas dos professores destacou como imprescindível perceber que a produção dessa coletividade deve atravessar o todo da instituição, a forma como se pensa a educação, como os sujeitos a praticam ao praticar a si mesmos nesse espaço.

Encarar a formação como produção na coletividade é ultrapassá-la como meio de transformação das competências individuais, é formar-se em equipes pedagógicas e, ao fazê-lo, a instituição de ensino passa a ser “[...] o espaço da análise partilhada das práticas” (Nóvoa, 2013, p. 205). Assim, Nóvoa (2013; 2022) defende uma nova organização na escola que integre profissionais e acadêmicos e afirma que, para conjugação ter sucesso, deve articular a prática pedagógica, a formação e a pesquisa.

O movimento coletivo de formação em serviço tem na educação infantil uma potência significativa na transformação da docência, mas esse movimento não é um processo instalado sistemicamente, o que parece trazer algumas fragilidades quando se conta com as formações continuadas oferecidas pela rede municipal em encontros fora do CMEI. Vejamos as narrativas:

Pesquisador: Os processos de identidade e o coletivo desses processos têm uma relação, como você os vê?

Nelson Leirner: [...] aqui na escola com o grupo a gente consegue se identificar mais, então assim, a nossa identidade aqui dentro é mais forte. Quando a gente vai lá para fora, a nossa identidade é podada.

Pesquisador: Parece que a formação é jogada somente para dentro da escola?

Nelson Leirner: Exatamente. Então assim, olha aqui você não pode dizer que está errado, ou que alguma coisa que a rede tá fazendo tá errada, tá tudo certo, bonito e maravilhoso. Tem alguma coisa que a gente possa melhorar? Algum caminho que a gente possa fazer para fazer algo diferente? Não, isso não existe. Então a gente vai para lá para quê, para ficar de boca fechada, para não poder dar a sua opinião? (Entrevista realizada em 2016).

Os destaques da professora reiteram a importância da formação no ambiente do CMEI, contudo, é importante realçar que ela não é substitutiva das formações oferecidas em outros espaços. Segundo a professora, como movimento coletivo, no CMEI a formação continuada é mais forte do que na escola de ensino fundamental, etapa na qual atua como professora em outra rede de ensino.

7 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E O ESPAÇO/TEMPO NO CMEI

O espaço/tempo para a formação continuada foi apontado como elementar na proposição da formação. As discussões trouxeram uma relação direta a respeito da continuidade da formação, negando propostas aligeiradas que refletem o caráter técnico-instrumental dessas formações.

Cabe à formação continuada levar em conta questões apontadas pelos professores em diálogos com a gestão e pelas experiências pedagógicas com as crianças e entre os pares, promovendo material formativo capaz de abranger as diferenças nos modos como os professores aprendem, considerando a preparação dos formadores para interagir e mediar os movimentos de aprendizagem. Nesse sentido, a temporalidade da formação também foi trazida pelas entrevistas porque os sujeitos compreendem a necessidade de sua ampliação de modo que não se estenda a rotina de trabalho para além do previsto na jornada. Isso é possível observar no excerto:

Tarsila do Amaral: É fundamental, mas, a forma como tem acontecido não é o ideal não, porque a gente tem momentos muito curtos, muito perdidos na semana, eles acabam não acontecendo da maneira como deveria acontecer; a gente acaba não tendo tempo de utilizar esse momento de formação para esclarecer as nossas dificuldades, as dúvidas, acaba sendo muito reduzido (Entrevista realizada em 2016).

A temporalidade das formações é assaz importante, pois considera o tempo para o debate, diz respeito à continuidade da formação continuada, à afirmação de que, de fato, o movimento é significativo para a profissão, e isso deve ser reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação. O movimento formativo cotidiano não pode ser substitutivo de políticas públicas de formação continuada do magistério, não se devendo colocar a responsabilidade da formação apenas sobre o cotidiano escolar, ainda que nele ela ganhe uma sistematização importante. Existe, sim, a urgência de uma temporalidade ampliada para uma outra sistematização formativa. Portanto, fica o anúncio da professora acerca disso, ao esclarecer que “[...] mesmo que a Secretaria de Educação não fosse capaz de oferecer, por causa da demanda de cada CMEI, acho que deveria valorizar o movimento interno de formação que já existe, nós compomos a nossa formação [...]” (Tarsila do Amaral, entrevista realizada em 2016).

As professoras do CMEI assumem que a formação, apesar de se realizar no pouco tempo disponível, produz efeitos positivos, mas que é imprescindível que seja potencializada, enriquecida. Ainda assim, destacam-na como muito válida no ambiente de trabalho:

Mira Schendel: [...] com certeza atinge a gente de alguma forma, troca, traz dúvidas, enriquece, levanta mais questionamento, mas, não tem sido suficiente. [...] Se já tem um tempo reservado pra isso, que seja enriquecido de fato né! Que tivesse um calendário pra isso, onde a escola pudesse se articular melhor (Entrevista realizada em 2016).

Leda Catunda: [...] eu acho que é uma coisa que a instituição peca, não propiciar no momento de trabalho, eu sei que existe uma pressão da sociedade, onde que o pai vai deixar a criança entendeu? Imagina que, por exemplo, fosse a semana inteira de formação. Eu não saberia onde deixar o meu filho, então não é coisa [...]. Eu acho que a solução pra isso seria de alguma forma, ter outros, ter uma equipe de arte, educação física para oficinas, oficinairos e auxiliares para promover esse movimento bonito, entendeu? (Entrevista realizada em 2016).

Rosana Paulino: Eu acho que é mais válida no ambiente de trabalho; eu acho que a experiência que eu tive, pra mim, foi mais válida aqui. Porque nós tivemos uma formação no centro de formação [...] juntando com outra escola, e foi à noite, você tá cansado, você não consegue prestar muita atenção no que tá sendo falado, porque o professor [...] tem desgaste mental, não físico. Você trabalhou o dia inteiro. A mim não acrescentou muito aquela formação. Por outro lado, a gente quer aprimorar (Entrevista realizada em 2016).

As professoras concordam com a formação continuada em serviço no CMEI, porém consideram relevante o tempo para sistematização dos debates, com maior continuidade, com rotinas de formação, com calendários formativos mais amplos e, quando interinstitucional, é importante que seja em serviço. Os movimentos criticados e propostos não são sobre o descumprimento do número de dias letivos ou da carga horária das crianças no CMEI, mas da criação de condições institucionais para a efetivação da formação continuada com intuito de qualificar o trabalho do professor.

Gomes (2013) compõe a ideia de formação de professores de crianças pequenas integrando a maior qualificação do trabalho, a profissionalização e a garantia do direito dos sujeitos que produzem a educação infantil. A autora enfatiza que:

A formação de professores ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação de assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores (Gomes, 2013, p.42).

Apontamos que há uma sistematização de formação continuada para educação infantil dialogada entre profissionais, familiares e sistema de ensino, porque a educação e o trabalho do professor dizem respeito ao coletivo escolar e social, e a formação desses profissionais compõem tal questão.

A formação pode ser movimento provocativo de transformação do contexto educacional, num processo composto pela integração do espaço formativo ao contexto educacional, pela integração dos sujeitos que compõem a educação infantil, que diz respeito à produção coletiva do trabalho e à participação ativa na comunidade educativa. Esses elementos não passam ao largo da valorização do trabalho docente como reconhecimento dos direitos das crianças a uma educação de qualidade.

Nóvoa (2002) destacou que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura do aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (p. 60). Desse modo, temos a formação continuada fíncada no movimento da profissão. A maneira como ela se compõe é sinal de como se processa a profissionalidade. Isso causa efeito sobre o estímulo ao professor para interagir com a formação continuada sistematizada. A respeito do estímulo à formação continuada, a professora Tarsila do Amaral explicitou:

Tarsila do Amaral: [...] pelo sistema não me sinto estimulada. Posso dizer pra você que nesse momento eu estou me sentindo estimulada por esse movimento que está acontecendo na escola que não é sempre que é assim [...]. Nas escolas que eu passei, geralmente acontece dessa forma, depois da entrega das crianças, no finalzinho do horário... correndo para ir para casa, outra escola... se lê um texto rápido, ou um resumo do texto, e pronto, é aquilo ali que é a formação... isso desestimula. [...] então a partir do momento que a gente não tem esse tempo, o que é que tá mostrando, que não é importante para o nosso trabalho essas formações, insuficientes por falta de tempo (Entrevista realizada em 2016).

O comentário da professora destaca a grande jornada de trabalho que a coloca em movimento intenso para cumprir a sua carga horária, impactando diretamente na sua interação com a formação proposta ao final do turno. Por isso, a formação deve acontecer sustentada numa coerente reciprocidade entre rede de ensino, CMEI, professores e comunidade escolar.

A outra questão colocada é a diferença entre as especialidades dos professores que atuam nessa etapa educacional. Junta-se a isso a importância de se pensar a formação sem priorizar etapas da educação infantil. Essa constatação enfraquece o diálogo entre os saberes e as áreas do conhecimento, refletindo nas relações dos sujeitos no ambiente educacional. A esse respeito, os professores afirmaram:

Chico da Silva: Pois é. Até a gente foi na formação de educação física que foi voltada para o ensino fundamental. Eu até vou porque eu trabalho com ensino fundamental, eu acho importante, mas não para cá. Eu tenho que fazer a ponte, e fora isso é uma temática que eu não concordei. Eles querem trabalhar esportes olímpicos e valores. A ideia é assim, eles falaram que os valores já trabalhados, já são trabalhados no dia a dia como currículo oculto. Aí eles querem que os valores sejam os objetivos, ao invés de ser a cultura corporal. Teve uma época que a educação física era a psicomotricidade, todos os profissionais mandavam na educação física. O corporal era secundário. Se a gente voltar pra isso, vai falar assim, então a educação física trabalha valor, entendeu? Eu tenho medo disso (Chico da Silva, entrevista realizada em 2016).

Pesquisador: Vocês são convocados para o centro de formação? Como é que você vê isso?

Beatriz Milhazes: Essas formações que vão para o centro de formação, algumas eu até gosto, mas, outras não vão muito bem não.

Pesquisador: Você não gosta? Por quê?

Beatriz Milhazes: Me vem professor de educação física dar formação de artes... de educação física!

Pesquisador: Como é que você pensa essa organização da formação continuada pela Secretaria de Educação? Você acha que ela contempla? Acha que ela dá conta?

Beatriz Milhazes: Não dá conta. Outra coisa, o pessoal do CMEI não tem direito de fazer formação, porque a gente não tem um dia para planejamento,

entendeu? A gente tem que ir pagando para poder ter direito de ir lá fazer formação (Entrevista realizada em 2016).

As narrativas dos professores remetem ao conflito entre as especialidades presentes na educação infantil e, ainda, à própria diferença entre educação infantil e ensino fundamental. De acordo com eles, as formações promovidas pela Secretaria de Educação fora do CMEI demonstram desconhecer as necessidades de áreas específicas atuando no espaço educativo, contemplando as concepções em questões específicas, de forma retrógrada, não ampliando os saberes. Apontam, também, que não existe uma organização na educação infantil para que os profissionais possam participar das formações em outros espaços, devido ao fato de o exercício da profissão se vincular à garantia do planejamento de outros professores na instituição de ensino.

As denúncias dos professores vão ao encontro do Parecer nº 18/2012 (CNE/CEB), reexame do Parecer nº 9/2012 (CNE/CEB), que discute a implantação da Lei nº 11.738/2008 que, por sua vez, instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Esse parecer define a valorização dos profissionais do magistério da educação básica, e um elemento importante é a garantia de 1/3 da carga horária dos professores destinados ao planejamento, entendido como atividade extraclasse, destacando que o sistema de ensino tem autonomia para organizar esses tempos.

Enfatizamos que a formação continuada no CMEI é um momento importante para refletir acerca dos desafios profissionais cotidianos, na relação com a família das crianças e nas práticas pedagógicas que as narrativas são produzidas. Esses indícios de que a coletividade é produzida nesse espaço aparecem como elementos transformadores. Ao serem questionados a respeito da importância da coletividade no CMEI como elemento transformador, os educadores destacaram:

Nina Simoni: [...] talvez nas formações que é aquele momento da formação que acontece aquele momento de partilha. Você acaba socializando mais com o pedagogo. Isso foi se formando. Aprendi com minha parceira (colega de trabalho de outro CMEI) (risos). [...] E aí a gente começa a ter essa autonomia e autoridade de falar, 'não... é assim, é assim...de argumentar pedagogicamente [...]. Quando a formação leva à coletividade!? Eu acho que só quando é exposto. Porque eu acho que quando é uma coisa que fica na sala, muitas vezes não, né? (Entrevista realizada em 2016).

Adriana Varejão: Sim, com certeza. Eu acho que o papel do outro é muito importante, não é bom estar só. Então tudo o que a gente consegue compartilhar, até porque as demandas são muitas, as alternativas que são propostas aqui pra enriquecer, facilitar. Eu acho e gosto dessa coisa (Entrevista realizada em, 2016).

Anita Malfatti: O espaço de trabalho contribui enquanto corpo docente [...] enquanto prática institucional, acho que sim [...], mas eu acho que é um pouco pessoal. Cada pessoa tem a sua personalidade, tem gente que não gosta de ser invasiva; tem gente que você participa da vida; tem gente que tem uma prática que não muda de jeito nenhum. Tem gente que é mais aberta, flexível. Eu acho que depende muito da gestão. O ano passado que eu estava aqui à tarde, isso era muito mais forte, com o grupo da tarde, essa questão de um ajudar o outro; é tanto que a gente produzia os cartazes juntos; coletivamente (Entrevista realizada em 2016).

Tarsila do Amaral: Eu penso que sim. Porque tudo aquilo que a gente vivencia aqui, que a gente discute, eu falo da professora Anita Malfatti porque a gente tá mais próxima né, então assim, a gente discute muito. Eu passo pra ela as coisas que eu vivencio [...]. Tudo o que ela traz de novidade, eu fico refletindo em cima daqui e aquilo até mudar a minha forma de pensar. [...] Anita Malfatti tem me ajudado muito nesse sentido, as coisas que ela traz a gente conversa. Eu conversando com ela, às vezes uma dificuldade que eu tenho com um menino, pra que o menino se desenvolva melhor; ela me traz sugestões, ideias, e isso eu levo pra minha vida também; aí eu vou refletir, eu às vezes vou pesquisar (Entrevista realizada em 2016).

A necessidade do tempo/espaço para a produção institucionalizada de narrativas acerca da profissionalidade ganha força quando a professora narra que acaba se socializando mais com a pedagoga. A educadora aponta a importância de trabalhar com alguém e com esse alguém poder partilhar as ideias. Isso faz com que a mudança aconteça em direção às atitudes profissionais, em relação às crianças e seus familiares e, até, em relação à postura profissional, desenvolvida com maior segurança de si.

No entanto, não é possível pensar o movimento da coletividade como algo que acontece da mesma forma para todos, pois depende dos grupos que se formam no CMEI, dos indivíduos que os compõem, visto que, ao longo do tempo, os grupos mudam as relações, os laços, lançam-se a novos desafios na construção da coletividade. A produção da coletividade oscila entre questões pessoais, como identificação com o outro, e contextos individuais e com questões institucionais, como condições para que esse movimento ocorra. Sobre as condições institucionais, apontamos, com destaque, a atuação do gestor como mediador da produção da coletividade.

Também, essas questões se estabelecem quando os professores se sentem partícipes ativos das formações *in loco*, quando demonstram fazer escolhas do formato e das temáticas do movimento formativo instalado no CMEI. A esse respeito, eles comentaram que:

Leda Catunda: Sim, até porque isso aproxima as pessoas também. A partir do momento que você fala com propriedade o grupo começou a me respeitar mais. Ela não tá aí para ser um ser que tá em todo lugar e em lugar nenhum ao mesmo tempo, como eles veem às vezes o pedagogo, mas existe uma alma atrás disso, existe alguém que acredita nisso. Poxa, ela pode colaborar comigo, eu é que preciso usufruir disso, e não acha que eu também sou a pedagoga... e trocar uma ideia, parar e ter uma humildade, então, nessa

aproximação a pessoa chega para mim [...] qual livro você se baseou naquilo mesmo? Aquilo vai te aproximando e trazendo a elevação do pensamento, a construção dos sujeitos, do coletivo, entendeu?

Rosana Paulino: Sim, eu penso que sim. Na formação, os estudos que a gente faz no decorrer do ano. O ano passado foram assuntos que nós julgamos pertinentes estudar, porque abarcou a realidade [...] foi a disciplina, foi a sexualidade. [...] Eu acho que é mais válida no ambiente de trabalho. [...] eu acho que a experiência que eu tive, pra mim, foi mais válida aqui (Entrevista realizada em 2016).

É um desafio ter tempo para realizar formação no ambiente de educação ou atender aos desejos de aprendizagens dos professores. Entretanto, nas relações estabelecidas com os professores o movimento ganha força e os agenciamentos tornam possível o acontecimento. Todavia, ressaltamos que a garantia de horas e dias letivos às crianças impõe um movimento mais acelerado aos encontros para reflexões mais amplas, uma vez que são poucas as datas reservadas para a formação continuada na Unidade de Ensino, com a escolha da temática e do formador pelos próprios professores e demais profissionais.

Todavia, ao considerar uma possível dinâmica de formação pela rede municipal, nos CMEI, a professora Nina Simoni apontou um formato possível de formação continuada que ela mesma experimentou em outra rede de ensino. Ela destacou que:

Nina Simoni: Acho legal, relatos de experiências. [...] Quando você vai a uma formação dessa reflete, aí começa a refletir sobre o trabalho e algumas coisas você vai trazer pra sua prática. [...] Eu acho que é importante para o seu trabalho, mas, eu acho que poderia melhorar. [...] A questão dos relatos de experiência, eu digo assim, não só do CMEI, igual Vitória alguns anos atrás teve esse tipo de formação [...] troca [...] quando os professores de um CMEI apresentava a experiência de trabalho que tinha realizado, o projeto que tinha trabalhado em outros CMEI; e aí foi muito interessante porque naquele dia foi feito dois momentos... era a plenária e o momento das oficinas, que ia para as turmas e integrava, que coisa rica era integrar todos os CMEI; um dia para a formação e que você não ficava só (Entrevista realizada em 2016).

Os sujeitos relataram que se sentem participantes das proposições quando elas acontecem no CMEI e que as discussões têm impacto significativo na profissão, nas ações em sala de aula com as crianças. A transformação da profissionalidade ocorre não apenas pelas exposições das ideias, mas desencadeia outras relações que apontam referências de estudos, do trabalho coletivo, no olhar mais profundo ao contexto de trabalho e da realidade educacional e na relação com outras instituições.

A relação com a formação continuada fora do ambiente de trabalho, aquela oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, foi considerada frágil. Suas limitações estão em não contemplar, em grande parte, a realidade dos professores, em, às vezes, mostrarem-se

repetitivas, fora do horário de trabalho, em momentos de cansaço extremo dos sujeitos ou ainda por apresentarem proposições que não oferecem condições para a execução.

Os profissionais reivindicam o reconhecimento pela Secretaria Municipal de Educação do processo que acontece no ambiente de trabalho e afirmam que cabe, também a essa Secretaria, a proposição de formações significativas aos professores, e em serviço. Os professores apontaram que:

Adriana Varejão: Eu não vejo incentivo que venha da secretaria. Assim, de modo mais específico do próprio professor regente, a gente não tem formação extra. Para o próprio professor regente não existe, ou seja, eu acredito que o regente [...] você está em contato com profissionais de outras escolas, com outras escolas [...] ter essa oportunidade desse coletivo [...] profissionais da rede [...] contato com outras ideias [...] outras dinâmicas [...] seria algo importante, algo enriquecedor [...] e a secretaria não promove isso para professor regente (Entrevista realizada em 2016).

As fragilidades apontadas pela educadora na formação promovida pela Secretaria de Educação tratam da ausência de incentivos à participação pela pouca disponibilização de tempo aos educadores para participarem do processo, pela pouca diversificação da formação, pela pouca quantidade de formação, pela falta de objetividade na formação, pela não garantia da formação no horário de serviço e pelas poucas vagas oferecidas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de natureza qualitativa, pelo instrumento das entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2015) dos professores da educação infantil, demarcou a importância da escuta aos professores e demais docentes acerca da produção de processos formativos que considerem os seus contextos profissionais e apostem nas suas atuações como movimento formador.

Nessa perspectiva, identificamos que é importante considerar que as relações formativas ocorrem entre pessoalidade e profissionalidade, como articulação simbiótica (Nóvoa, 2002; 2013; 2022). Dessa maneira, é urgente considerarmos o percurso formativo como essencialmente coletivo atravessado pelas distintas relações que se estabelecem nos ambientes da educação infantil.

A relação com as crianças é urgente para disparar gatilhos formativos, uma vez que elas provocam pelo cuidar-educar buscas coletivas de aprendizagens para lidar com o contexto e necessidades de aprendizagens das crianças. Essa situação se associa à construção de relações profícuas com os familiares em atenção aos processos das crianças e do desenvolvimento do trabalho.

A retroalimentação entre formação continuada e coletividade de professores foi considerada muito significativa, ultrapassando uma relação utilitária para solucionar problemas cotidianos, mas para a construção do percurso coletivo de formação docente, de afirmação de pertencimento a um grupo. Essa situação faz do lugar o espaço formativo, amplia a experiência que vai do individual ao coletivo. Nesse sentido, a formação em serviço foi identificada como respeito aos professores, facilitadora de acesso e garantia de direito do formar-se. Nessa direção, o ambiente do trabalho pode ser articulado com narrativas de práticas de experiências de outros docentes de distintas unidades de ensino.

Ressaltamos que os apontamentos para a formação ofertada fora da Unidade de Ensino, movimento feito, diretamente, pelo setor da formação continuada do município, foram considerados aquém das necessidades dos professores, negligenciando as necessidades das crianças e da escola, e, ainda, desconsiderando as experiências dos professores e suas construções identitárias e coletivas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: *Walter Benjamin: Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1. p. 254-262.

BITENCOURT, Juverci Fonseca. *A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=11235>. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*. Diretrizes e Bases da educação Nacional. Congresso Nacional. Câmara dos deputados. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. MEC/CNE/CP. *Resolução nº 1 do CNE/CP/2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11738/08*. Dispõe sobre o piso salarial do magistério. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. MEC. CNE/CEB. *Parecer 18*. Reexame do Parecer nº 9/2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=%20download&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-%20df&Itemid=30192. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. MEC. CNE/CEB. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 2 set. 2023.

GOMES, M. O. *Formação de professores na Educação Infantil*. Série Educação Infantil. São Paulo: Cortêz, 2013.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 11. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. 3. ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. RJ: Forense, 2015.

CÔCO, V. *A configuração do trabalho docente na educação infantil*. Espírito Santo: Ufes, 2010. p. 1-14. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-configuracao-do-trabalho-docente-na-educacao-infantil>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CÔCO, V.; VENTORIM, S.; ALVES, K. K. Políticas públicas de formação continuada na educação infantil. Linguagens, Educação e Sociedade, *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI*, Teresina, v. 20, n. 32, jan./jun., 2015.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guaresch. 13. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

LAVILHE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual da pesquisa em ciências humanas*. Adaptação da obra: Lana Mara Siman. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

NÓVOA, A. *Formação de professores e o trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Nada substituí um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: *Por uma política nacional de formação de professores*. Bernardete Angelina Gatti *et al.* (org.). Unesp: São Paulo, 2013.

NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar*. Colaboração de Yara Alvin. Salvador: SRC/YAT, 2022.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* São Paulo: Atlas, 2012.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER S. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43 n. 148 p. 152-175 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/254>. Acesso em: 2 set. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Juverci Fonseca Bitencourt é pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), na linha de "Docência, Currículo e Processos Culturais". Mestre em Educação pelo PPGE/Ufes, na linha de "Cultura, Currículo e Formação de Educadores". Especialista em Educação Inclusiva. Especialista em Gestão Educacional. Licenciado em Pedagogia. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor voluntário na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na disciplina Política e Organização da Educação Básica. Gestor escolar da Educação Básica na rede municipal de Vitória/ES.

Email: jucabitencourt@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1802-353X>

Silvana Ventrorm possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). É professora Titular do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Email: silventorim@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4960-2163>

Diego D' Avila Fernandes Oliveira é mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes) na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (Ifes). Licenciado em Matemática e em Pedagogia. Bacharel em Engenharia de Produção.

Email: didavilaego@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8322-8366>

*Recebido em 23 de setembro de 2023
Aprovado em 10 de outubro de 2024
Publicado em 11 de dezembro de 2024*