



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

JOANA ANGÉLICA BERNARDO DE OLIVEIRA REIS

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: EXPLICITAÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL EM UM PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**



Presidente Prudente

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

JOANA ANGÉLICA BERNARDO DE OLIVEIRA REIS

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: EXPLICITAÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL EM UM PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy Garms

Presidente Prudente

2019



R375n      Reis, Joana Angélica Bernardo de Oliveira  
Narrativas (auto)biográficas : Explicitação da identidade  
profissional em um processo de formação docente na educação  
infantil. / Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis. -- Presidente  
Prudente, 2019  
132 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientadora: Gilza Maria Zauhy Garms

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Formação continuada. 4.  
Identidade profissional. 5. autobiografias. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Narrativas (auto)biográficas: explicitação da identidade profissional em um processo de formação docente na Educação Infantil


AUTORA: JOANA ANGELICA BERNARDO DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: GILZA MARIA ZAUHY GARMS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

  
Prof. Dr. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA  
Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia

  
Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru

  
Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA  
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

  
Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 29 de outubro de 2019

Dedico à minha família, meus pais, esposo e filhos.  
Às crianças e professoras que constituem o cotidiano da Educação Infantil.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, “porque d’Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas”.

Ao meu amado esposo, Deyvison, que sempre me apoiou, me protegeu e me incentivou neste desafio.

Às minhas filhas: Beatriz e Isabela, que enchem meus dias de alegria e felicidade.

Ao meu querido filho Daniel, que nasceu durante o percurso de construção e escrita desta tese.

À minha mãe e meu pai, Fátima e Sidney, que não pouparam esforços em me ajudar e apoiar para que eu conseguisse concluir este trabalho.

Ao meu irmão, Danilo e sua família que mesmo longe estão sempre em meu coração.

Aos meus amigos, irmãos e toda minha família que estiveram torcendo por mim.

Às minhas funcionárias, que cuidaram das tarefas do dia a dia em minha casa para que eu pudesse me dedicar ao estudo.

Às colegas de trabalho, coordenadoras pedagógicas da SEDUC, que me incentivaram e não deixaram desanimar, em especial: Dulcinéia, Marli, Daniele.

À Secretaria de Educação e às gestoras que permitiram e autorizaram períodos de estudo e dedicação a pesquisa possibilitando a ampliação dos conhecimentos que resultarão em melhoria do trabalho na coordenação pedagógica relacionado a formação de professores da rede municipal de nossa cidade.

Às professoras participantes da pesquisa, que permitiram que conhecêssemos suas histórias e trajetórias contribuindo com a reflexão sobre a educação e formação de professores.

Aos funcionários da Seção de pós-graduação que deram todo suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho.

À UNESP, instituição que me acolheu e na qual tracei toda minha trajetória acadêmica desde a graduação, mestrado e doutoramento, agradeço por possibilitar uma sólida formação profissional e acadêmica.

Aos colegas de turma da pós-graduação, que dividiram angústias e importantes reflexões.

À minha orientadora, professora Dra Gilza Maria Zahuy Garms, que esteve ao meu lado desde a graduação e que tanto contribuiu para minha história de vida e formação, meu carinho e imensa gratidão!

À professora Dra Leny Rodrigues Martins Teixeira com sua sabedoria e inteligência me ajudou no momento que mais precisei para finalização do trabalho.

Aos professores que participaram da banca de Qualificação, pelas contribuições e aos professores que aceitaram participar da Banca de Defesa, fazendo parte deste momento singular em minha trajetória acadêmica: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, Profa Dr<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre; Profa. Dr<sup>a</sup> Leny Rodrigues Martins Teixeira e Profa. Dr<sup>a</sup> Fátima Aparecida Dias Gomes Marin.

A todos que contribuíram e torceram por mim durante esta jornada.

Muito obrigada!

*[...] tudo o que for verdadeiro, tudo o que for nobre, tudo o que for correto, tudo o que for puro, tudo o que for amável, tudo o que for de boa fama, se houver algo de excelente ou digno de louvor, pensem nessas coisas. Tudo o que vocês aprenderam, receberam, ouviram e viram em mim, ponham-no em prática.*

*Filipenses 4:8-9*

## RESUMO

O presente estudo integra o Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, vinculado a linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude. O objetivo da pesquisa é analisar a influência das experiências e vivências nas histórias de vida e formação dos professores/participantes na constituição da sua identidade profissional e das suas ações e práticas no cotidiano da educação infantil. O delineamento metodológico pautou-se na natureza do objeto da pesquisa, visando planejar e desenvolver uma proposta de formação continuada por meio das narrativas autobiográficas no ateliê autobiográfico de projetos. A tese defendida sustenta que as narrativas autobiográficas e as histórias de vida e formação permitem reflexões sobre a identidade do professor e a formação do profissional docente na Educação Infantil. Desta forma, a pesquisa consistiu na realização de um curso de formação com a participação de sete profissionais da educação infantil da rede municipal de Presidente Prudente - SP, coordenado e organizado pela pesquisadora-formadora para a produção de uma autobiografia e um projeto de atuação em que foram realizados registros das seções e dos trabalhos de formação nos ateliês autobiográficos de projetos. O percurso para a produção das narrativas durante o processo formativo permitiu que as participantes pudessem refletir sobre suas trajetórias e reconhecer a influência das suas histórias de vida na construção de sua identidade como profissionais da educação infantil, suas concepções e práticas. Além disso, as formações foram estruturadas no ateliê autobiográfico de modo que em cada encontro as participantes também pudessem reconhecer coletivamente pontos comuns entre suas histórias de vida e formação, relacionando as narrativas com suas ações do cotidiano. A análise dos projetos mostrou que as participantes orientam suas práticas por princípios e experiências vividas ao longo de suas trajetórias de vida. O trabalho também permitiu uma análise de pesquisa-formação em um processo que o pesquisador realiza a investigação, mas também se forma construindo saberes sobre a sua atuação e orientando a reflexão dos demais participantes. Assim, as considerações sobre o trabalho com as histórias de vida e formação possibilitaram compreender que para o professor refletir sobre sua ação é necessário reconhecer as influências de sua história a fim de tomar consciência da origem de suas ações para analisar quais pontos são importantes e quais precisam ser aprimorados. Estes modelos de práticas e de pessoas que os professores admiram e nas quais se espelham, podem acompanhá-los na sua trajetória profissional compreendendo que nem todas as vivências são reproduzidas pelos docentes durante o exercício da profissão, mas apenas aquelas que se tornam significativas, ou seja, aquelas tomadas como experiências. As narrativas das participantes apontaram que além da formação do profissional, sua trajetória e identidade, o compromisso pessoal com a educação, os problemas estruturais influenciam o seu cotidiano e afetam diretamente a prática na educação infantil. Nesse sentido, as leituras e a organização das regularidades apontam que o uso das narrativas autobiográficas como ação de formação continuada favorece o desenvolvimento e a aprendizagem significativa dos professores, refletindo na prática direta com as crianças na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Narrativas autobiográficas. Identidade Profissional docente. Formação Continuada. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This study is part of the Doctoral Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology – FCT/UNESP, Presidente Prudente Campus, linked to the research line on Formative Processes, Childhood and Youth. The research objective is to analyze the influence of experiences in the life histories and professional development of participating teachers on the constitution of their professional identity and their actions and practices in early childhood education settings. The methodological design was based on the nature of the research object, aiming to plan and develop a continuing education proposal through autobiographical narratives in the autobiographical project workshop. The thesis defended maintains that autobiographical narratives and life and professional development histories allow reflections on teacher identity and the development of teaching professionals in Early Childhood Education. Thus, the research consisted of conducting a training course with the participation of seven early childhood education professionals from the municipal network of Presidente Prudente - SP, coordinated and organized by the researcher-trainer for the production of an autobiography and an action project in which records of the sessions and training work in the autobiographical project workshops were made. The pathway for producing narratives during the formative process allowed participants to reflect on their trajectories and recognize the influence of their life histories on the construction of their identity as early childhood education professionals, their conceptions and practices. Furthermore, the training sessions were structured in the autobiographical workshop so that in each meeting participants could also collectively recognize common points among their life and professional development histories, relating the narratives to their daily actions. The analysis of the projects showed that participants guide their practices by principles and experiences lived throughout their life trajectories. The work also allowed an analysis of research-training in a process where the researcher conducts the investigation but also develops professionally, constructing knowledge about their own practice and guiding the reflection of other participants. Thus, the considerations about working with life and professional development histories made it possible to understand that for teachers to reflect on their actions, it is necessary to recognize the influences of their history in order to become aware of the origin of their actions to analyze which points are important and which need to be improved. These models of practices and people that teachers admire and mirror themselves in can accompany them in their professional trajectory, understanding that not all experiences are reproduced by teachers during the exercise of the profession, but only those that become meaningful, that is, those taken as formative experiences. The participants' narratives indicated that in addition to professional development, their trajectory and identity, personal commitment to education, and structural problems influence their daily routine and directly affect practice in early childhood education. In this sense, the readings and organization of regularities indicate that the use of autobiographical narratives as a continuing education action favors the development and meaningful learning of teachers, reflecting in direct practice with children in Early Childhood Education.

Keywords: Autobiographical narratives. Teacher professional identity. Continuing education. Early childhood education.

Lista de quadros

<b>Quadro 1</b> – Perfil e formação das professoras/participantes.....	62
<b>Quadro 2</b> – Resumo dos encontros do curso.....	63
<b>Quadro 3</b> – Resumo dos Temas e projetos realizados pelas professoras/participantes.....	107

## Lista de abreviaturas e siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. Educação Infantil no Brasil e a identidade do professor de infância.....	18
1.1. Histórico e a legislação. ....	18
1.2. Identidade profissional e os documentos educacionais no Brasil.....	24
2. Formação continuada de professores da Educação Infantil: importância da prática e da experiência.....	37
2.1. Epistemologia da Prática. ....	39
2.2. Modelos e concepções de formação de professores. ....	44
2.3. Formação e narrativas autobiográficas. ....	47
3. A Metodologia da pesquisa. ....	52
3.1. O problema da pesquisa. ....	53
3.2 A perspectiva fenomenológica e as narrativas.....	55
3.3. Ateliê (auto)biográfico.....	58
3.4. Relato e descrição da proposta de formação: “Narrativas autobiográficas, repensando práticas e as atividades na Educação Infantil”.....	61
I - MEMORIAL DE UMA PROFESSORA: Clarice .....	70
II- A ESCOLA NA MINHA VIDA: Camila.....	74
III- LEMBRANÇAS DE UMA BELA TRAJETÓRIA: Marta .....	76
IV- A ESCOLA NA MINHA VIDA: Vanda .....	79
V- RELATO AUTOBIOGRÁFICO: Maria.....	82
VI - COMENDO A MINHA HISTÓRIA: Nair .....	84
VII- AS MUDANÇAS NA CAMINHADA: Paulina .....	87
VIII- MEU RELATO E MINHA HISTÓRIA: Joana. ....	89
4. Cruzando histórias e analisando trajetórias no contexto de uma pesquisa- formação.....	95
4.1. Infância e escolha profissional.....	96
4.2. Formação inicial e início de carreira.....	99
4.3. Formação continuada e dificuldades na profissão. ....	103
4.4. Sentimentos e sensação: esforço, gratidão.....	105
4.5. Projetos. ....	108
Considerações.....	112
Referências .....	119
Bibliografia consultada.....	127
ANEXOS.....	128

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem se constituindo como campo de investigação no Brasil, mas muitos temas nessa área ainda precisam ser estudados, devido à necessidade de um maior aprofundamento sobre a sua especificidade, além da sua importância e relevância para o conhecimento referente à formação do cidadão e desenvolvimento da criança pequena.

As questões que originaram a presente pesquisa decorreram dos resultados obtidos da Dissertação de Mestrado em Educação – “Atividade na pré-escola: concepções teóricas e prática docente” – e da minha experiência e prática como professora de Educação Infantil. Para compreender tais questões, é necessário conhecer minha trajetória como pesquisadora e professora.

Ainda na graduação, realizei pesquisa de iniciação científica sobre a “Natureza e planejamento das atividades na pré-escola”; com este estudo observei a atuação de professoras da pré-escola e as dimensões que influenciavam sua prática segundo Coll (1994). Esta experiência foi muito significativa no início da minha trajetória como pesquisadora. E ao finalizar a graduação, atuei como professora do Ensino Fundamental e na sequência ingressei no Mestrado em Educação. Neste momento, de conclusão da dissertação, os resultados da pesquisa evidenciaram que as modificações da prática do professor não dependem apenas da formação inicial, mas indicaram que embora a formação inicial seja importante para que a prática do professor favoreça a ação da criança, é necessário a mudança de postura profissional – uma prática que requer uma posição ativa do professor, com intencionalidade nas suas propostas.

Anos depois de concluído o mestrado e atuando como professora de Educação Infantil, eu me deparei com diversos desafios, na concretização de uma prática que efetivamente privilegiasse a criança ativa, tais como: estrutura física das escolas, organização do espaço, concepções de colegas, expectativas e convicções de pais e familiares, visão assistencialista da educação e muitos outros. Esses desafios me fizeram perceber que não basta somente uma formação inicial coerente, a fim de que o trabalho que valoriza a ação da criança realmente aconteça, mas são necessários outros elementos, como concepções, histórias de vida, experiências e princípios.

Além desses desafios postos, inserida no contexto das práticas da Educação Infantil, percebi que muitos profissionais realizam a prática no cotidiano das creches e pré-escolas com compromisso e o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças, respeitando-as nas suas

especificidades. Contudo, essas práticas muitas vezes ficam restritas apenas à escola ou ao local de trabalho, ou seja, não são divulgadas e têm pouca visibilidade. Exemplos: projetos de leitura para bebês, empréstimo de livros e sacolas de leitura, musicalização e incentivo para apreciação de obras de artes, dança e teatro, cultivo de hortas e observação da natureza, organização dos espaços em centros de interesse etc. Ou seja, trata-se de um trabalho que valoriza a ação da criança na Educação Infantil, mas que não tem visibilidade. Por qual razão isso acontece?

Cunha (1999) remete a esse isolamento do professor e à importância de dar visibilidade para as práticas, a fim de fortalecer a profissão e melhorar a qualidade:

O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos. ... Isso reforça a percepção do professor como artesão solitário, estimulando o isolamento e criando a ideia de que a autonomia significa um investimento individual.

Em que pese o fato de que esta condição proteja, muitas vezes, o trabalho do professor de forças externas, não há como não considerar que traz muitos prejuízos ao fortalecimento da base epistemológica da profissão. Não há trocas, os bons trabalhos se mantêm no anonimato, não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam a profissão. (CUNHA, 1999, p. 140).

Contrariamente, observei um número significativo de investigações e pesquisas que salientam, principalmente, os problemas e as falhas educacionais, enfatizando os erros e as dificuldades dos professores.

Com isso, entende-se que existe um descontentamento, no contexto da educação, por parte dos professores, pois se evidenciam as práticas inadequadas, em detrimento da prática ou fazer pedagógico que valoriza a ação da criança. Portanto, com relação às ações de formação continuada e à presença de pesquisadores, no contexto escolar, existe uma resistência, pois em muitos casos enfatizam apenas os problemas e não apontam caminhos, acabando por atribuir aos professores a culpa pelos problemas educacionais. Salientam as inadequações das práticas, responsabilizam os professores pelas mazelas e problemas na educação, desconsiderando possíveis contribuições ou caminhos para sua superação.

Anos depois de concluído o Mestrado e de atuar como professora do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, decidi ingressar no Doutorado, com a motivação de entender a origem das práticas e de como se constrói o fazer de cada professor. Aliada a isso, também percebi a necessidade de conhecer as razões pelas quais as práticas pedagógicas e o trabalho dos professores que valorizam a aprendizagem das crianças não são evidenciados, mas as práticas e os problemas educativos atribuídos aos professores são enfatizados nos discursos e trabalhos acadêmicos. Todas essas questões me fizeram buscar uma metodologia que possibilitasse uma formação continuada para os professores que atuam diretamente com

crianças pequenas, na qual eles fossem protagonistas da sua formação e pudessem igualmente produzir conhecimento, durante esse processo.

As disciplinas que cursei durante o primeiro ano do Doutorado me ajudaram a pensar sobre o assunto e sobre as condições da formação do professor, além de apontarem possibilidades metodológicas de ações para uma prática pedagógica reflexiva.

Considerando as leituras e as reflexões feitas, diante do cotidiano da Educação Infantil no qual estava inserida, do conteúdo e das tendências das pesquisas na área, observei a necessidade de organizar novas formas de se pensar a melhoria da qualidade pela formação continuada. Passei a buscar um caminho para uma formação que favorecesse a reflexão e a análise da origem das práticas dos professores, a fim de permitir a reconstrução e uma nova (re)configuração da realidade. Isso também me instigou a pesquisar sobre a formação continuada dos professores de Educação Infantil e a vislumbrar as narrativas como um caminho possível.

Portanto, tendo as práticas pedagógicas e a epistemologia da prática como objeto, o objetivo da pesquisa é analisar qual é a influência das experiências e vivências nas histórias de vida e formação na constituição da identidade e nas práticas do professor de educação infantil, através da escrita das suas autobiografias no ateliê autobiográfico de projetos.

Para atingir esse objetivo, busquei por fontes e pesquisas que aliassem a produção de narrativas para reflexão e a formação dos professores. No entanto, me deparei com a escassez e uma carência de produções na área. Foi assim que constatei a necessidade de estudar as origens das práticas pedagógicas, ou melhor, como as práticas pedagógicas se configuram ao longo da história de vida do sujeito, da formação e da profissão do professor e como elas são percebidas nas experiências de formação continuada propiciadas pelo dispositivo das narrativas.

Para fundamentar as ideias a respeito da formação inicial e continuada de professores, realizei leituras (IMBERNÓN, 2010; SCHÖN, 1983, 1995; SHULMAN, 2005; NÓVOA, 1995; ROLDÃO, 2007), além de investigar a metodologia das narrativas que se destacam como possibilidade de formação que ensejam a tomada de consciência, análise e reflexão das ações (PINEAU, 2006; SOUZA, 2006; GALVÃO, 2005; JOSSO, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2008).

Durante o levantamento bibliográfico para traçar um panorama de pesquisas sobre o tema, promovi buscas em dois bancos de dados: “Teses CAPES”<sup>1</sup> e “Biblioteca Digital

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 15 ago. 2018.

Brasileira de Teses e Dissertações”<sup>2</sup>, que são bases que apresentam teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação registrados no Brasil, atualizadas periodicamente e possuem confiabilidade de dados e informações.

Os descritores usados para as buscas foram: Narrativas AND Formação de professores AND Educação Infantil. Na busca no banco de dados “Teses CAPES”, encontrei 45 resultados; na “Biblioteca Digital”, foram 51 resultados.

Com a análise inicial dos resultados da busca e leitura dos títulos das pesquisas, verifiquei que esta é uma temática recente, uma vez que a maior parte dos textos datam do período de 2011 a 2017. Outro aspecto que se pode salientar refere-se ao fato de que a maioria dos trabalhos eram de Mestrado, totalizando aproximadamente 74%, com predominância na área de Educação e Formação de Professores.

Após essa primeira busca, incluí alguns filtros, de sorte que pudesse encontrar investigações que tratassem da temática de forma mais específica, para a seleção e leitura dos resumos e de trabalhos na íntegra, destinados ao levantamento bibliográfico. Coloquei filtros, selecionando narrativas de professores excluindo aquelas feitas por crianças, retirei ainda aqueles que abordavam a formação inicial ou alguma área específica, como literatura ou matemática. Os trabalhos escolhidos tratavam do uso das narrativas para compreender a formação continuada, na Educação Infantil, tendo sido encontrados apenas 25 estudos.

Posteriormente, fiz a leitura dos resumos de Teses e Dissertações selecionadas e concluí que abordavam, principalmente, profissionalização docente, inclusão, tecnologia, todavia, nenhum trabalho encontrado fez uma proposta de formação concreta com os professores das redes municipais, ou uma relação direta do uso das narrativas como um processo de formação para articulação ou reestruturação da prática pedagógica.

Nesse sentido, pretendi, a partir da pesquisa-formação implementada, propor uma maneira de atuação para formação continuada, no contexto pesquisado. Organizei um curso de formação continuada para Professores e Orientadores Pedagógicos que atuavam na Educação Infantil em escolas municipais de Presidente Prudente (cf. ANEXO A), inspirado no modelo Ateliês biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2008).

O curso<sup>3</sup> foi ministrado por mim, pesquisadora-formadora, tendo a duração de 30 horas, com atividades presenciais e atividades para serem realizadas em casa ou em sala durante as intervenções pedagógicas. Durante os encontros desse curso, os participantes narraram, escreveram e reescreveram suas histórias de vida, para produção de uma autobiografia sobre

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 23 ago. 2018.

<sup>3</sup> Portaria nº 65/2017 da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (cf. ANEXO A).

sua trajetória profissional na Educação Infantil e sua formação. Também elaboraram um projeto de trabalho de intervenção pedagógica, para ser desenvolvido conforme suas realidades e contexto.

Todo o curso foi estruturado de modo que eu como pesquisadora-formadora, não estivesse em uma posição superior aos demais participantes, mas para que se concebessem como membros do grupo, na organização das ações. Aliada a essa questão, a produção das narrativas contendo as histórias de vida permitiu ainda uma aproximação entre os próprios professores participantes, os quais efetivaram trocas de experiências e relatos, percebendo na sua história e na história dos outros as conquistas e os desafios. Todavia, outra contribuição significativa neste processo foi a possibilidade de reflexão gerada pelas professoras/participantes sobre sua própria realidade e a produção de conhecimento de sua prática e experiência a partir do processo formativo.

Algumas professoras iniciaram o curso e desistiram, ao longo do processo, porém, sete participaram de todas as etapas e seis escreveram suas autobiografias, apenas uma delas não finalizou a autobiografia, mas uma outra participante que concluiu todas as etapas escreveu a biografia desta professora no momento da tríade. Além das narrativas das professoras/participantes inclui a minha história de vida e autobiografia no contexto da pesquisa para cruzamentos dos dados na análise.

As professoras/participantes são consideradas coautoras da pesquisa, uma vez que suas autobiografias estão inseridas no trabalho, a fim de proporcionar a visão geral e a compreensão de suas histórias e formação. As narrativas foram analisadas pelas regularidades, entretanto, respeitando e evidenciando singularidades de cada participante, à luz dos documentos que fundamentam as concepções de educação infantil criança e prática pedagógica, que possibilitam a aprendizagem significativa da criança.

Além das narrativas das professoras/participantes, examinei os projetos que cada uma delas apresentou durante o curso realizado com a intenção de desenvolver ou que já haviam desenvolvido nas escolas que trabalhavam.

Considerando o caminho percorrido, apresento minha tese que versa sobre como as narrativas autobiográficas permitem reflexões sobre a identidade profissional e a efetiva formação docente na Educação Infantil, relacionada com a realidade vivida.

Para estruturar esta pesquisa, na primeira seção, será apresentada influência e a constituição da identidade do profissional e o contexto histórico das práticas pedagógicas na Educação Infantil, e a relação de como esse ensino se estruturou no Brasil.

Na segunda seção, será discutido como se configura a formação continuada de professores na Educação Infantil e a necessidade da construção de uma epistemologia da prática, a partir da importância da vinculação dessa formação com as experiências dos professores, respeitando sua realidade e rompendo com os modelos de formação continuada que simplesmente reproduzem padrões da formação inicial e que desconsideram os saberes da prática pedagógica.

Na sequência, na terceira seção, será apresentada a fundamentação e o delineamento metodológico da pesquisa, bem como, serão expostas as narrativas e autobiografias das professoras/participantes, entendendo essa participação, coautoria e parceria como possibilidade de formação e reflexão do professor na análise da sua prática. Também ainda nesta seção serão traçadas as análises das histórias de vida e formação das professoras/participantes.

Por fim, serão tecidas as considerações, evidenciando a influência dos modelos de pessoas que os professores admiram e nas quais se espelham, compreendendo que nem todas as vivências são reproduzidas pelos docentes durante sua prática, mas apenas aquelas que se tornam significativas, ou seja, aquelas tomadas como experiências. Nesse sentido, as leituras e a organização das regularidades apontam que o uso das narrativas (auto)biográficas como ação de formação continuada favorece o desenvolvimento e a aprendizagem significativa dos professores, refletindo na prática direta com as crianças pequenas.

## **1. Educação Infantil no Brasil e a identidade do professor de infância.**

A Educação Infantil, como campo de conhecimento, estudo e direito da criança, vem se consolidando no Brasil, sobretudo após a Constituição de 1988. Antes da promulgação dessa Lei, o trabalho e as ações voltadas ao atendimento à criança pequena pautavam-se principalmente na assistência social, e não no reconhecimento da educação como direito da criança. Embora estabelecida legalmente, a Educação Infantil ainda é marcada por lutas para efetivar o direito da criança a uma educação com intencionalidade pedagógica voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

Ao apresentar a criança como sujeito de direitos,<sup>4</sup> o texto da Constituição trouxe pela primeira vez, a garantia de proteção e prioridade, objetivando o desenvolvimento integral e compartilhando a responsabilidade entre família, escola/estado e sociedade. Essa mudança instaurou um novo paradigma, o qual caracteriza a criança como o centro do processo educativo. Os desdobramentos dessa interpretação para a concepção de criança e infância foram sendo reafirmadas nas leis que sucederam a Constituição Federal de 1988.

### **1.1. Histórico e a legislação.**

As práticas, os conceitos e as leis atuais possuem relação com a história; segundo Oliveira (2011), o conceito de educação foi ampliado, demonstrando que é através da história que se conhece ou se compreende a realidade atual. A definição de Educação Infantil, estabelecida em todas as leis, influenciou o trabalho e as mudanças das práticas pedagógicas ao longo da História no Brasil. Nesse sentido, as práticas presentes hoje na Educação Infantil sofrem a influência do passado, pautadas nas mudanças sociais e culturais, como apontam Leite Filho e Nunes (2013).

Conhecer o contexto histórico da Educação Infantil possibilita compreender como essa etapa da Educação Básica, ainda está em processo em construção no Brasil:

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. – é, claro, com a história das demais instituições educacionais específicas. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 16).

---

<sup>4</sup> Ressalta Barros (2005, p. 57): “Sujeito de direito é o ente referido pela norma jurídica como sendo o titular ou o possível titular de direitos e obrigações.” O sujeito de direitos é o titular dos benefícios das leis ou do direito.

Segundo pesquisadores (KRAMER, 2003; MONTENEGRO, 2001; KUHLMANN JÚNIOR, 1998), a Educação Infantil ou o atendimento voltado para as crianças pequenas surgiu no Brasil a partir da necessidade de acolhimento às crianças oriundas de famílias mais pobres ou abandonadas. Essas primeiras instituições tinham um caráter higienista, sendo iniciativas de assistência e filantropia, correspondendo a interesses jurídicos, de empresários, médicos, políticos, pedagógicos e religiosos, conforme aponta Kuhlmann Júnior (2010, p. 77).

Essas características estão ligadas à concepção de criança e infância, que, segundo Kuhlmann Júnior (1998), pela etimologia, significa “sem voz” ou “sem fala”:

Etimologicamente, a palavra *infância* refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes, era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 16).

No entanto, com a modernidade, emergiu um sentimento em relação a infância e iniciou-se uma valorização desta etapa da vida, e a criança passou a ter participação mais efetiva na vida familiar, social, escolar. Essas ideias marcaram a doutrina de proteção integral e desencadearam mudanças de concepções, quando vieram para o Brasil, através de estudos sobre a criança e a infância na Pedagogia e Psicologia e começaram a influenciar a sociedade e consequentemente as concepções presentes nas leis.

Assim, no Brasil, também nos séculos XIX e XX, além das instituições que acolhiam as crianças em estado de abandono, surgiram os primeiros jardins de infância, para atender às crianças pequenas. Essas crianças eram, na sua maioria, filhos das classes mais favorecidas que reivindicavam instituições de ensino para crianças pequenas com um atendimento com viés educativo, em suas práticas. A solicitação por esse tipo de atendimento foi consequência da divulgação das ideias e descobertas sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil, decorrente dos estudos provenientes da Europa, representado por vários teóricos<sup>5</sup> que até hoje influenciam a Educação Infantil.

Dessa forma, as descobertas da Medicina e estudos da Psicologia possibilitaram a mudança da concepção de criança, que sofreu alterações ao longo da história, como aponta Zilma de Oliveira (2011, p. 110):

O atendimento educacional preconizado por aqueles setores, sob a influência de estudos médicos e psicológicos, que apontavam as possibilidades de promover o desenvolvimento infantil desde o nascimento, dava destaque à criatividade e à sociabilidade. Essas inovações, num primeiro momento restritas à educação pré-escolar, terminaram suscitando o aparecimento de novas posições favoráveis à creche

---

<sup>5</sup> Froebel, Freinet, Montessori e outros in OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PIANAZZA (2007).

também por parte de alguns grupos sociais, que a buscavam como instituições complementar à educação dada a seus filhos, liberando a mãe para o trabalho fora de casa.

Os fatores sociais e econômicos, aliados à discussão e pesquisas em Psicologia e Educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, desencadearam mudanças no trabalho destinado às crianças pequenas, o qual passou a assumir um caráter pedagógico paralelo às medidas de combate à desnutrição (REIS, 2008):

As ideias de valorização do interesse e necessidade da criança foram difundidas e ganharam muita força, visto que refletiam o anseio de promover mudanças educacionais que atingiram as esferas sociais e até econômicas, através da implementação de novas metodologias educativas subsidiadas pela Psicologia. (REIS, 2008, p. 21).

Todas essas ideias, no decorrer dos anos, começaram a influenciar as concepções e foram sendo incorporadas socialmente, assim como também pelas leis brasileiras, que apontaram para a educação como sendo um processo de continuidade na vida da criança e relacionando possibilidades das condições para garantia da sua infância.

Segundo Kuhlmann Júnior (1998), no Brasil, antes da Constituição de 1988, o atendimento destinado às crianças pequenas era baseado prioritariamente na assistência, cuidados com higiene e alimentação, sem obrigatoriedade de preparo ou estudo específico para a realização da prática pedagógica.

Essa visão sobre as características do trabalho oferecido na Educação Infantil era uma consequência da relação que se fazia do atendimento destinado a criança pequena com a maternagem e a assistência. Isso pode ser explicado, pelo fato de que historicamente, no Brasil, a pessoa responsável por cuidar e educar de crianças pequenas (apregoadas no cenário da época um ser limitado e incapaz) era considerada apenas um substituto da mãe, apenas como um tutor. Todo esse contexto marcou a profissão de professor da Educação Infantil como um profissional que para exercer sua função não necessitava de formação e que seu trabalho se limitava aos cuidados e à higiene, sem a preocupação ou a necessidade de sistematização de estudos e conhecimentos sobre as crianças.

No entanto, o que ocorreu após esse período, conforme salientam pesquisas realizadas em 1996, pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC (Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise – BRASIL, 1996b), foi o oposto de práticas de maternagem, ou seja, práticas voltadas para a escolarização de crianças pequenas. Embora os novos estudos e as descobertas sobre o desenvolvimento infantil tivessem, no seu bojo, as contribuições e a possibilidade de melhoria na qualidade da

educação, a apropriação equivocada e a interpretação superficial das teorias resultaram em práticas educativas que impediam a aprendizagem significativa das crianças pequenas e, conseqüentemente, dificultavam a construção de uma identidade para a Educação Infantil que atendesse às especificidades das crianças pequenas.

Essas mudanças acabaram influenciando as leis que se relacionavam aos direitos das crianças, no contexto brasileiro, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e demais Políticas e Programas que decorreram dessas leis. As mudanças legais desse período provocaram modificações positivas para a educação, atingindo as políticas educacionais ligadas à formação dos professores, às propostas pedagógicas e, principalmente, às práticas educativas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) aponta, 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 a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nesse artigo da lei, foram assegurados os direitos fundamentais da criança, reforçando a concepção de sujeito de direitos enquanto uma pessoa em fase de desenvolvimento que necessita de proteção integral, especializada e diferenciada em suas especificidades, garantindo-lhe educação de qualidade.

Após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), as discussões sobre a educação da criança continuaram e foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei 9394/96 – que, por sua vez, reafirmou os direitos da criança e a concepção de proteção à criança. O objetivo dessa lei foi organizar o sistema educacional no Brasil conforme a Constituição de 1988 e fixar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Assim, no Art. 29 da LDB, definiu-se a principal finalidade da Educação Infantil, como o “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a, art.29 – LDBEN 9394/96), sendo oferecida em creches e pré-escolas.

A definição da finalidade da Educação Infantil que passou a vigorar implicou ações dos profissionais que atuavam nessa área, indicando o significado do papel deles para desenvolvimento integral da criança, pois a ação do professor está diretamente ligada à ação da criança.

Os desdobramentos decorrentes das mudanças legais foram importantes e alcançaram as práticas pedagógicas e a formação dos professores da Educação Infantil. Passou-se a discutir diversas questões, como a dicotomia entre educação e assistência, a indissociabilidade do cuidar e do educar, o papel do profissional, as concepções de infância e criança, os princípios e as propostas pedagógicas, devido à valorização da criança e à necessidade da melhoria do atendimento, apontando para as instituições de Educação Infantil como sendo espaços de caráter educativo voltados para a aprendizagem na primeira infância e não apenas espaços para ações assistencialistas.

Após a publicação da LDB – Lei nº 9.394/96, foram elaborados diversos documentos educacionais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Também foram promulgadas leis e diretrizes, entre as quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), que tratam especificamente da organização das propostas pedagógicas e da orientação de políticas públicas de planejamento, execução e avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil. As DCNEI têm caráter mandatório e devem ser implementadas de modo a garantir os direitos da criança à educação em espaços específicos, trazendo uma definição de Educação Infantil que complementa as leis anteriores:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim como foram estabelecidas as DCNEI (2010), outros documentos norteadores das práticas e do trabalho e atendimento na Educação Infantil foram elaborados e estruturados em forma de políticas, ao longo desses anos, após a Constituição de 1988. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, que teve sua primeira versão publicada em 2006 (BRASIL, 2006a), em dois volumes, e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), também publicado em dois volumes, são alguns deles. Arelados a esse material surgiram, em 2009, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, que tinham a finalidade de orientar as instituições por meio de um instrumento de avaliação, ou autoavaliação, que de acordo com o documento, deveria ocorrer de maneira participativa e aberta a toda a comunidade.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), por sua vez, foram reeditados e reformulados em 2018 e têm o objetivo de fixar padrões de referência para orientar a organização, o funcionamento e as políticas públicas para as instituições de Educação Infantil. E ainda em 2016, foi publicada a Lei nº 13.257, de 08/03/2016, que aponta os Marcos da Primeira Infância, estabelecendo o direito da criança ao pleno desenvolvimento.

Atualmente foi publicada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) que estabelece uma estrutura para os currículos de toda educação básica no país desde a Educação Infantil.

A origem da definição de Educação Infantil presente nos documentos e leis do Brasil possuem relação direta com as concepções de criança e de infância e evidenciam uma estreita relação entre essas concepções. Assim, neste contexto, é importante entender como as instituições educacionais que atendem a crianças pequenas modificaram-se, durante a história do país, e como as concepções de infância, criança e Educação infantil presentes nas leis, a partir da Constituição de 1988, configuraram as políticas, diretrizes, práticas e ações cotidianas nas instituições destinadas ao atendimento da primeira infância.

Assim, as mudanças nas leis aconteceram em função das conquistas de direitos reivindicados pela sociedade advindas das descobertas sobre o desenvolvimento infantil e da importância da primeira infância, as quais refletiram na profissionalização do profissional que cuida das crianças e as educa.

Embora as mudanças relativas à profissionalização na Educação Infantil tenham sido estabelecidas e disciplinadas pela legislação, persiste uma concepção que vincula os profissionais da área à função de maternagem, que não deixou de coexistir. Essa percepção, interfere na construção da identidade do profissional que atua na Educação Infantil e impacta sua prática pedagógica.

Dessa forma, é a partir da compreensão da história da Educação Infantil que se entende a estreita relação das características do atendimento, da melhoria da qualidade desse ensino com outros fatores, como o investimento na formação e valorização dos profissionais, segundo apontavam pesquisadores em décadas anteriores (BARRETO, 1995) e confirmadas ainda recentemente (REIS, 2008; LEPRE *et al.*, 2012).

O conhecimento da história da Educação Infantil é fundamental para que o profissional compreenda seu papel e reconheça que sua prática pedagógica deve ser intencional, conforme estabelece a legislação e em observância ao direito da criança ao acesso à educação.

## 1.2. Identidade profissional e os documentos educacionais no Brasil.

A identidade do profissional de Educação Infantil tem relação com os sentidos e o significado que os próprios profissionais da área atribuem ao seu fazer, ou ao seu trabalho. Desse modo, as consequências de concepções de infância e criança como um ser incapaz, as quais são observadas ainda nos dias de hoje dentro das instituições de Educação Infantil, refletem na forma como os profissionais são vistos socialmente, tendo relação com as cobranças que sofrem no contexto de atuação e refletindo nas condições de trabalho como na sua valorização ou desvalorização profissional.

As mudanças sobre o papel e a identidade do profissional de Educação Infantil aconteceram gradativamente, a partir do momento em que as instituições dessa etapa tentaram se enquadrar às leis e políticas presentes na Constituição de 1988 que colocou a criança como um sujeito de direitos.

Entende-se, então, que a construção da identidade do profissional de Educação Infantil é coletiva, com influências da história e da sociedade ligada ao contexto da profissão e ao lugar que ocupa. Todas essas questões, como afirma Cerisara (2002), possibilitam compreender que a identidade profissional é social e pessoal, além de possuir ou ser influenciada pelo contexto.

Portanto, conforme aponta Campos (2002), a identidade do profissional de Educação Infantil tem relação com a conscientização e a construção coletiva dos profissionais sobre o reconhecimento do caráter educativo do seu trabalho nessa etapa.

E o caminho percorrido para essa construção de identidade passa pelo desenvolvimento profissional que é marcado pelos processos e a pela trajetória de formação. Com isso, ao entender que a identidade é formada por concepções pessoais do profissional e também concepções coletivas, é possível vislumbrar e evidenciar como esse processo ocorreu no Brasil através da análise histórica.

Deste modo, quando a sociedade brasileira passou a reivindicar uma educação e um tratamento prioritário para a criança, após a entrada das ideias sobre a importância da infância, decorrente da compreensão e da defesa da infância e a relevância da Educação Infantil como um direito, desencadearam modificações e influenciaram o delineamento da identidade do profissional desse nível de ensino.

Nunes *et al.* (2011) apontam que o direito da criança à Educação Infantil tornou-se uma reivindicação cada vez mais expressiva, o que conseqüentemente reverbera na elaboração de políticas para garantir tal direito, tanto por parte do Estado como também por organizações da sociedade civil.

Segundo Leite Filho e Nunes (2013), esse não era um direito da criança, mas apenas ações que atendiam às necessidades de assistência social:

Nem sempre se teve no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas, o que permite dizer que, por muitos séculos, não se reconheceu o acesso às instituições de educação destinadas a pré-escolares como um direito. (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 68).

Leite Filho e Nunes (2013, p. 72) ainda afirmam que, com a promulgação da Constituição de 1988, “[...] a Educação Infantil passou a ser direito da criança e a creche, juntamente com a pré-escola, foram reconhecidas como educacionais”; essas instituições tiveram seu entendimento unificado em um conceito mais amplo, que é a Educação Infantil, para as crianças pequenas e crianças bem pequenas:

[...] inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo. (SOUZA, 2000, p. 86).

Esta concepção de Educação Infantil decorrente das mudanças legais, das reivindicações sociais e dos estudos sobre a criança revelam que o entendimento sobre esse período da vida, ou seja, sobre a infância, foi modificado. Atualmente, este período da vida é compreendido como o período das possibilidades de aprendizagem, e a criança é vista como construtora de cultura, protagonista da sua história, como assinalam, por exemplo, os estudiosos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; FERNANDEZ, 2004; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

A partir da Constituição de 1988, as mudanças foram tão significativas que caracterizaram a mudança na identidade profissional na Educação Infantil, que passou a ter a necessidade de estudar e conhecer a criança, como ela aprende e se desenvolve, além de conhecer os direitos dessa criança e também dominar os conteúdos e as maneiras de ensinar. Isso decorreu de um entendimento sobre a criança como sujeito de direitos que vislumbra, como objetivo principal da Educação Infantil, o desenvolvimento integral desse sujeito de até cinco anos de idade, em todas as dimensões, de forma holística, revelando uma concepção de criança como alguém que necessita de um desenvolvimento global e de maneira ampla sobre a vida humana.

Por conseguinte, a partir desse marco legal, todo o trabalho realizado na Educação Infantil passa a ter um caráter educativo e não mais assistencialista, implicando um perfil e uma identidade do profissional da Educação Infantil diferente do que se tinha até aquele momento.

Salienta Gomes (2009, p. 46): “A partir de então, questiona-se o perfil de professor mais adequado para a especificidade da Educação Infantil.” Começa-se a exigir do profissional da Educação Infantil características voltadas para a sistematização educativa do trabalho com as

crianças e, por consequência, cresce a necessidade de formação específica para atender às demandas e complexidade da educação das crianças pequenas.

Na verdade, embora seja uma conquista legal, as concepções de criança, infância e educação infantil ainda estão em construção e se modificaram, ao longo do tempo e da história. Elas também revelam a existência da distância entre o que está estabelecido nas leis ou em um dispositivo legal e a realidade ou a prática presente no cotidiano. Isso ocorre, primeiramente, porque mudanças de concepções levam tempo e não se dão de maneira espontânea ou natural, como ressalta Nunes (2011, p. 38):

[...] a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitadas da unidade da criança.

Isso explica porque, mesmo com a importância e o reconhecimento da Educação Infantil como área de conhecimento, ainda não está consolidada, uma vez que as mudanças são processuais e gradativas, pois envolvem concepções, crenças e pensamentos que são construções históricas e sociais e se modificam ao longo do tempo. Esse reconhecimento da área é um processo gradativo, assim como a identidade e a constituição do perfil de quem atua com crianças pequenas como profissional de Educação Infantil.

Assim, embora já existam muitas contribuições e reflexões, a identidade do profissional de Educação Infantil ainda é um campo que necessita de debates e discussões, pois, nos dias de hoje, a tendência para práticas e concepções assistencialistas permanecem muito fortes. Com efeito, mesmo em oposição às práticas de maternagem, também existem práticas de escolarização com as crianças pequenas, as quais são muito divergentes e polarizantes, que não vinculam o cuidar e o educar, segundo aponta o estudo feito pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1996.<sup>6</sup>

Na verdade, existe uma identidade "móvel", ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente - embora inaceitável - em país com tamanha heterogeneidade Sócio-Cultural, política e econômica. (BRASIL, 1996b, p. 7).

Mesmo após anos da realização dessa pesquisa pelo MEC (Brasil, 1996) e da aprovação de leis, documentos e políticas voltadas para a Educação Infantil, a ausência de uma identidade consolidada do profissional da educação infantil ainda permanece, nos dias de hoje, como uma

---

<sup>6</sup> *Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b).

realidade. Isso ocorre pela falta de clareza sobre seu papel e sobre quais são as principais características de seu trabalho e de sua função, de modo a atender às necessidades e especificidades da criança pequena.

Semelhantemente ao que apontou o estudo já citado, Barbosa (2010), no artigo produzido no I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais, no ano de 2010, faz algumas considerações relevantes. As orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 2010) demonstram que, mesmo com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica e com documentos e leis que defendem o direito da criança à educação, as especificidades e particularidades da criança pequena ainda não estão sendo totalmente garantidas:

Se nos últimos anos as vagas foram quantitativamente ampliadas, ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada. Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária. (BARBOSA, 2010, p. 1).

Diante desse cenário, a Educação Infantil ainda precisa conquistar o seu espaço e se fortalecer como campo do conhecimento, a fim de ensejar um atendimento que contemple as especificidades das crianças nessa faixa etária.

Consequentemente, a identidade do profissional que atua com essas crianças também não está delineada com clareza, mas, a partir da Constituição de 1988 e das leis e documentos que a sucederam, iniciou-se um processo de definições, as quais caracterizaram e começaram a nortear o perfil do profissional da Educação Infantil.

Conforme afirma Moita (2007), existe uma relação direta da identidade profissional com a função social da profissão, pois é construída sobre os conhecimentos científicos, pedagógicos, princípios éticos, deontológicos, marcada por experiências, tomadas de decisões, práticas, representações e o próprio trabalho concreto.

Assim, primeiramente, o que se destaca nessa nova perspectiva de inclusão da Educação Infantil como parte da Educação Básica é a exigência de formação para atuação nessa etapa do ensino.

Segundo a LDB (Lei 9394/96), para atuar na Educação Infantil, os profissionais devem ser formados em cursos reconhecidos em nível médio ou superior, com diploma em Pedagogia, com habilitação específica:

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

Além disso, a LDB (Lei 9394/96), no Art. 29, aponta que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Como forma de concretizar essa finalidade posta pela lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 2010) foram estipuladas para regulamentar as propostas pedagógicas e políticas para essa etapa. Já na apresentação do documento, são anunciadas as mudanças ocorridas a partir da Constituição Federal de 1988, no contexto das instituições de Educação Infantil:

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7).

Além disso, as DCNEI, em seu Art. 4º, trazem definições de Educação Infantil e criança que implicam mudança de paradigma e práticas:

Criança: sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

As novas exigências sobre o papel, a finalidade, a importância e a definição da Educação Infantil recaem sobre o profissional que atua com crianças pequenas, uma vez que essas mudanças e exigências decorrem da incorporação legal da relevância dada a essa fase da vida, após os avanços e estudos e descobertas científicas sobre a criança e o desenvolvimento humano.

Uma das consequências dessas novas concepções, conceitos e definições, como apontam os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 32), é que “[a] qualidade da Educação Infantil passa, necessariamente, pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do Professor”.

Ora, o professor desempenha um papel fundamental na atuação direta com a criança, organiza, planeja e intervém diretamente com ela, a fim de garantir os direitos e propostas previstas nas leis relacionadas à educação/escola. Assim, é o professor que irá possibilitar,

através da sua ação e organização do seu trabalho, as experiências, interações e brincadeiras, a fim de que a criança possa atingir o desenvolvimento pleno.

Ressaltam os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 33):

O Professor é peça-chave na promoção da qualidade da Educação Infantil. Para que esse profissional possa responder aos anseios e as expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica, e necessário propiciar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; formação inicial e continuada, com foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a pluralidade e para que professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças; formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente.

No entanto, embora salientem a importância das condições de trabalho e o desenvolvimento profissional do professor e sejam condicionantes para a melhoria da qualidade na Educação Infantil, os documentos atuais que norteiam essa etapa tratam pouco ou apenas superficialmente desses aspectos de como garantir o desenvolvimento profissional. Mencionam a necessidade da formação, plano de carreira etc., e abordam as necessidades da criança, mas não orientam como o professor poderá organizar ou proporcionar isso para os educandos. Esses documentos, muitas vezes, preocupam-se em explicar como a criança se desenvolve ou quais são seus direitos, todavia, não explicitam com profundidade como serão atingidos; evidenciam a necessidade das ações e interações com os adultos, de outras crianças e o mundo, contudo, não trazem referências de como desenvolver uma prática pedagógica que possibilite isso.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), que foram reeditados em 2018, avançam nesse aspecto, elegendo parâmetros destinados especificamente aos professores, educadores e profissionais da Educação Infantil. Esse documento indica parâmetros para um atendimento de qualidade, considerando diferentes aspectos, como gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; gestão das instituições de Educação Infantil; currículo, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários e infraestrutura.

Esse documento apresenta a importância da intencionalidade educativa e também, em cada uma das áreas focais, fixa parâmetros destinados ao professor e aos profissionais da Educação Infantil, tratando de maneira específica sua forma de atuação:

Parâmetros destinados ao Professor e aos profissionais de Educação Infantil:  
4.1.5. conduzir e mediar o trabalho pedagógico por meio da organização de práticas abertas as iniciativas, aos desejos e as formas próprias de agir das crianças, constituindo um rico contexto de aprendizagens significativas;

4.1.6. promover a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas, realizadas de maneira a garantir aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas. (BRASIL, 2006a, p. 48).

Assim, são destacados saberes necessários para o atendimento de qualidade, estipulando que é importante trabalhar de forma integrada com os outros profissionais da instituição, para o acolhimento durante a transição e a recepção das crianças e das famílias, remetendo à necessidade de garantir a segurança e a autonomia. Os Parâmetros de Qualidade apontam que o professor tem o papel de valorizar a vida saudável e incentivar a prática de atividades físicas, além da higiene das crianças.

Esse documento ainda enfatiza que o professor precisa criar momentos de afinidade e descobertas para práticas criativas na Educação Infantil, além de conhecer as características específicas da faixa etária das crianças, para garantia do desenvolvimento. Outra característica que indicam como necessária na prática para a garantia da qualidade é o atendimento às necessidades de proteção e acolhimento, com uma postura de escuta, visando a compreender como as crianças pensam e se expressam.

Por fim, os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2018), quando dispõem sobre a atuação do professor ou profissional da Educação Infantil, reiteram que seu papel é proporcionar a autonomia da criança, mas também oferecer ajuda àquelas que ainda precisam. Dessa maneira, o papel desse profissional é amplo e envolve conhecimento sobre brincadeiras, diferentes linguagens e formas de a criança se expressar, ao lado de conhecimentos sobre a organização pedagógica e condições para a criança aprender e se desenvolver, através de situações desafiadoras e de interação.

Segundo Oliveira (2011), algumas características e especificidades da atuação do profissional de Educação Infantil são: 1) participar da proposta de onde atua; 2) formação de conhecimento sobre a criança; 3) a função da creche e pré-escola; 4) conhecimento técnico 5) desenvolvimento de habilidade para interagir com as crianças e auxiliá-las na interação delas com outras crianças. Ademais, conhecimento sobre desenvolvimento infantil; repertório cultural e social das crianças – brincadeiras; conhecimentos científicos; e relações e convívio.

Além dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), outro documento foi publicado e tem a função de nortear todo o trabalho na Educação Básica no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que tem caráter mandatório e foi proposta para orientar os currículos, desde a Educação infantil até o Ensino Médio. Inovando com relação a Educação Infantil que até a homologação deste documento não

possuía uma normativa específica com propostas mais delineadas de currículo para esta modalidade de ensino.

A origem de tal documento já havia sendo sinalizada desde a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, que vislumbravam uma base comum. Assim, o texto da BNCC (BRASIL, 2018) foi dividido pelas etapas de ensino da Educação Básica. A parte do documento que trata especificamente da Educação Infantil salienta, de forma significativa, a importância da intencionalidade educativa no trabalho com as crianças, devido à concepção de criança que o texto propõe:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018, p. 38).

Ao tratar dessa concepção de criança, a intencionalidade educativa é necessária em todas as etapas, mas principalmente quanto se refere à atuação com os bebês e com as crianças bem pequenas, pelo fato de serem ações as quais envolvem aprendizagens parecidas, tanto no contexto escolar como familiar, segundo assinala o documento, demonstrando a importância que têm “[...] a socialização, a autonomia e a comunicação.” (BRASIL, 2018, p. 36).

Nessa aproximação de atuações, o que diferencia a ação do profissional é exatamente a intencionalidade educativa de suas ações, o seu olhar e o tipo de intervenções que propõe em função do contexto para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Atuação, essa que se diferencia da família, que age intuitivamente, sem planejar as ações e brincadeiras, ou que faz propostas para além das vivências e experiências concretas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é papel da escola e, por consequência, do professor de Educação Infantil, possibilitar aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização das crianças entre si e com os adultos. Também deve assegurar:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (p. 37).

Quando trata da intencionalidade educativa, é possível pensar nos saberes e no que o professor precisa dominar, para desempenhar seu trabalho de forma intencional e não intuitivamente ou por costume ou hábito. Assim, essa intencionalidade educativa proposta na BNCC (BRASIL, 2018) implica organizar e propor experiências, para que as crianças desenvolvam o conhecimento de si, do outro, da natureza, da cultura e também da produção

científica, que se traduzem em práticas de cuidados pessoais, experimentação de materiais, relações com as pessoas etc.

Todos esses aspectos requerem do professor preparo e conhecimento no seu trabalho, como se evidencia na BNCC (BRASIL, 2018, p. 39): “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Diante das leis que regem a Educação e dos documentos norteadores, existem saberes que os professores de Educação Infantil necessitam para o desempenho da sua prática; são saberes sobre a criança e o seu desenvolvimento e aprendizagem; conhecimento técnico e prático na atuação direta com as crianças; conhecimento sobre resolução de conflitos; relação com as famílias – tudo aliado pela intencionalidade educativa da sua ação.

Desse modo, é possível compreender que a identidade docente e a profissionalização na Educação Infantil estão relacionadas com a formação, mas também com a experiência; segundo salienta Oliveira (2011), envolvem a formação ética e competência no exercício da especificidade da prática pedagógica; conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e importância das instituições; relações acolhedoras, estimuladoras e que estabeleçam limites; reconhecer suas próprias emoções e também estabelecer relações com as famílias.

Essa necessidade de uma prática educativa intencional, permeada de conhecimentos e saberes teóricos e práticos, decorre de uma concepção de criança ativa, criativa e sujeito de direitos. Isso caracteriza uma mudança também no perfil do profissional da Educação Infantil, porque a identidade ou o perfil do profissional está relacionado ao que ele faz e à identificação das suas principais características. É a partir do que se espera do profissional e do desempenho do seu papel que se vai constituindo a sua identidade no trabalho e, assim, o professor de Educação Infantil, atualmente, vem-se delineando por meio da concepção de criança e das exigências do seu trabalho.

A identidade e papéis assumidos pelo professor são compreendidos e construídos de forma coletiva junto com os parceiros, colegas, e não apenas individualmente. Considerar a especificidade desse profissional é importante para a construção de uma identidade que permita conciliar práticas capazes de garantir uma educação de qualidade, com o atendimento adequado à criança, que privilegie suas potencialidades.

Nunes *et al.* (2011, p. 37) enfatizam:

Esse foi mais um passo adiante na política educacional brasileira para a garantia do direito da criança à educação infantil de qualidade a partir do nascimento, em coerência com o esforço histórico de integrar o cuidar e educar num único processo educativo, realizado em estabelecimentos de educação infantil.

Nunes *et al.* (2011) ainda ressaltam, no seu texto, que na definição do perfil do profissional de Educação Infantil uma característica crucial é considerar a indissociabilidade do educar e cuidar. Isso evidencia que o que sustenta as ações e práticas no cotidiano dessa etapa é o conceito que se tem de criança e infância:

1. O conceito de criança

[...] sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitadas da unidade da criança. (NUNES *et al.*, 2011, p. 38).

Tais conceitos definem as práticas, justificam e fundamentam as decisões e as leis na educação, mas, por vezes, na elaboração das políticas, questões financeiras e administrativas não são consideradas para implementação, razão pela qual há tanta discrepância entre aquilo que está previsto nos documentos ou leis e o que realmente acontece. As políticas indicam o que é necessário e relevante, fundamentando-se em concepções; contudo, nem sempre se concretizam na prática diante das condições.

Essa distância entre os conceitos presentes na lei e o contexto da Educação Infantil também se aplica à questão da formação do professor, às suas condições de trabalho, valorização profissional etc.

Embora os documentos recomendem como o trabalho deve ocorrer, o contexto muitas vezes impede ou dificulta muitas destas ações. Por isso, o professor precisa tomar consciência dessa condição e realidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 1999, 2010), no Artigo 4, especificam características para o atendimento e as propostas pedagógicas na Educação Infantil, levando em conta a criança como centro do planejamento curricular. Essa definição ou concepção desemboca em desdobramentos práticos para a Educação Infantil, a formação inicial e continuada de professores.

Conforme Micarello (2006), apesar das leis existentes, o perfil do profissional da Educação Infantil e a sua identidade ainda se apresentam como indefinidos, pela falta de clareza na própria lei, nos cursos de formação e nas concepções e definições do seu papel:

Os professores da educação infantil, assim como outros profissionais, constroem, no dia-a-dia das instituições onde atuam, uma prática que se fundamenta em alguns saberes. Meu convívio com profissionais da educação infantil em seu campo de atuação profissional e em um dos locos de sua formação inicial (o curso de Pedagogia), assim como a participação na pesquisa acadêmica, tem mostrado que a prática desses profissionais junto à criança pequena é orientada por um amálgama de saberes em que se misturam as experiências anteriores, advindas da vida privada,

familiar, os saberes adquiridos nos cursos de formação e aqueles advindos da prática, da interação com outros profissionais mais experientes, com os alunos e suas famílias. (p. 12-13).

Campos *et al.* (2006), ao concluir o documento “Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito”, também constata uma indefinição sobre o papel e a identidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil:

Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou enquanto profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na ambiguidade de alguém que atua em um "segundo lar", que deve "cuidar bem" da criança, e ao mesmo tempo de educadora que precisa prepará-la para o futuro escolar e para uma melhor situação de trabalho no futuro, perde-se sua principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança dessa faixa etária no presente, desenvolvendo esse que supõe a integração entre os aspectos de cuidado e educação nas práticas cotidianas. (CAMPOS *et al.*, 2006, p. 79).

Diante do exposto, a indefinição da identidade e do perfil do profissional de Educação Infantil ou o não reconhecimento profissional do professor dessa etapa se devem à sua história ligada a maternagem. Essa função, ainda hoje, está fortemente relacionada à figura materna, que remete a ações intuitivas presentes no ideário e senso comum – uma concepção de que para o trabalho com crianças pequenas não há necessidade de formação, mas simplesmente afinidade com crianças. Tal concepção de Educação Infantil existente no passado, como aponta o documento sobre o Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2013, p. 11) reflete à concepção que se tinha sobre a criança, quando acreditava-se que elas apenas apresentavam necessidades fisiológicas e afetivas. Isso revela um desconhecimento e uma falta de consideração sobre as necessidades de interação, que as crianças possuem, com os outras pessoas e seus pares, em diferentes espaços de socialização.

No entanto, atualmente, ainda perduram essas ideias, porque a concepção de criança como incapaz ou “*tabula rasa*”<sup>7</sup> ainda está presente no ideário das pessoas, mesmo com as descobertas recentes, porque os discursos sobre as potencialidades das crianças foram incorporados, mas as práticas não foram alteradas. Os profissionais que admitem, em seu discurso, o conceito de criança como sujeito de direitos, seguem muitas vezes os modelos de práticas e metodologias que viveram e não necessariamente aquelas que estão presentes nas

---

<sup>7</sup> *Tabula rasa*. Expressão latina tornada célebre por Locke e Leibniz a propósito do debate em torno do *inato* e do *adquirido*. Para Locke, o espírito humano é, desde seu nascimento, como uma *tabula rasa*, adquirindo todos os seus conhecimentos pela experiência. Leibniz, ao contrário, acredita que há no espírito humano certos elementos inatos (como a ideia de causa, de comparação, de número etc.) e que não podem ser retirados da experiência. - JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

leis, pois não têm referência de como seria a prática dessa concepção de criança ativa no cotidiano da Educação Infantil.

As narrativas e os relatos da história de vida promovem no profissional a tomada de consciência dos conceitos, através das trocas, de ouvir o outro e assim compreender como se construíram esses conceitos internalizados, ao longo de sua vida, história e formação, entendendo como se apropriar conscientemente dos conceitos ou concepções, para poder perceber se aquilo que rege suas ações será capaz de modificar ou não suas práticas. Esse exercício e a compreensão sobre a criança vão influenciar a tomada de decisões e as escolhas pedagógicas, no trabalho diário da Educação Infantil.

Por essa razão, é tão importante conhecer qual é a concepção de criança que está evidente nas práticas, e isso só é possível para além dos discursos, mas se traduz em ações, no modo de resolver conflitos, de propor atividades de cuidar e educar.

Segundo Lepre *et al.* (2012), é de extrema relevância estudar as práticas pedagógicas e auxiliar os professores a repensarem e modificarem suas ações, pois “[...] nosso compromisso não pode restringir-se à consecução de uma tarefa técnica ou burocrática, mas deve estar voltado para análises e propostas que possam melhorar a qualidade no atendimento às crianças”. (LEPRE *et al.*, 2012, p. 40).

Com efeito, a transformação na identidade docente acontecerá, conforme Santos (2005), com as mudanças na consciência e na atividade do indivíduo, as quais envolvem primeiramente o reconhecimento do caráter educativo da profissão, os conhecimentos para o exercício desta profissão e do trabalho docente na Educação Infantil.

Campos (2002) ainda destaca o domínio dos conhecimentos necessários para o campo da Educação Infantil, o conhecimento sobre a própria prática, autonomia pessoal e intelectual na busca de informações, materiais, relacionamento com as famílias e comunidade, abertura para novos conhecimentos e práticas, definição da identidade, todos estes conhecimentos construídos ao longo da vida, da formação inicial e continuada, revistos e refletidos na experiência profissional.

Com isso, o desenvolvimento profissional se estabelece como o crescimento pessoal no contexto de um desenvolvimento institucional, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002).

Nessa linha, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) enfatizam que, para se analisar a qualidade das instituições de educação infantil, a formação dos profissionais que nelas atuam é um dos pontos importantes que precisa ser considerado como balizador: “[...] a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade.” (BRASIL, 2009, p.14).

A fim de estudar as práticas pedagógicas, é preciso conhecer a formação do professor, seu planejamento, o contexto escolar, as experiências etc.

O termo *experiência* tem sido empregado para nomear situações das mais diversas. O uso dessa palavra costuma ser variado e confuso. No entanto, a experiência sempre nos remete àquilo que foi aprendido, experimentado, ou seja, aquilo que em algum momento, foi vivido pelo indivíduo. (DUTRA, 2002, p. 372).

Nessa perspectiva, na próxima seção, serão apresentados aspectos da relevância da formação continuada dos professores e a necessidade de articulação entre essa formação e a prática do docente e sua experiência, as quais fundamentam e subsidiam suas ações, muitas vezes de forma intuitiva e não refletida.

## **2. Formação continuada de professores da Educação Infantil: importância da prática e da experiência.**

A formação de professores de Educação Infantil, no Brasil, vem-se estruturando ao longo dos anos, tendo ocorrido importantes mudanças, a partir da Constituição Federal de 1988, da publicação da LDB (9394/96), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI - (1999, 2010), quando essa etapa passa a integrar a Educação Básica. Essa mudança atingiu a formação inicial do professor, que passou a ser realizada em nível médio nos cursos normais e nível superior nos cursos de licenciatura em Pedagogia com habilitação específica:

A partir de 2000, diversas mudanças foram introduzidas nesse quadro legal, fazendo com que as redes educacionais, que ainda estavam se ajustando aos parâmetros definidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, tivessem de, ao mesmo tempo, implantar significativas mudanças na organização da educação básica. Entre as medidas previstas na LDB, que estavam apenas parcialmente implantadas, estão a incorporação das creches aos sistemas educacionais e a formação dos professores em nível superior ou, no mínimo, no nível médio. (CAMPOS *et al.*, 2011, p.17).

Conseqüentemente, a formação continuada também passou por modificações, de modo que as questões começaram a ser debatidas, discutidas, estudadas e pesquisadas, na busca de caminhos para melhoria do atendimento educacional das crianças e do trabalho educativo.

Conforme as DCNEI (BRASIL, 1999, 2010) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006a, v.1, p. 26), existe uma relação entre a melhoria da qualidade do trabalho e o aprimoramento da prática pedagógica na Educação Infantil, com o investimento que se faz na formação dos professores, além de outros fatores. Campos (1997, p. 125) já fazia esse indicativo, ao concluir sua pesquisa, afirmando que “[...] mais uma vez sobressai a estratégica importância da formação dos professores e educadores. Formação que, [...] precisa incluir um sólido conhecimento das características específicas do desenvolvimento das crianças.”

Oliveira *et al.* (2011, p. 14) também avaliam que as contribuições da Educação Infantil para um bom desenvolvimento pessoal e escolar não estão apenas nas descobertas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também no investimento no aperfeiçoamento das práticas dos educadores, além de condições de infraestrutura etc.

No entanto, a garantia da lei não significa que o trabalho ocorra, apontando para essa melhoria, como assinala Freire (2012, p. 78):

Para que a educação infantil se concretize como segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função

da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. A qualidade da educação infantil requer a implementação das ações sistemáticas, que garantam que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas.

Além das leis e políticas educacionais que salientam a relação da melhoria da qualidade da educação com o investimento na formação dos professores, o aumento das produções científicas e pesquisas sobre a formação também aconteceram nos últimos anos, ganhando relevância, como mostra Nóvoa (2017). Essas produções científicas influenciaram as leis, políticas e práticas de formação de professores, e vice-versa, porém, Gatti *et al.* (2019, p. 179) apontam que esse conhecimento ainda não possibilitou mudanças efetivas: “Embora se possa indicar um crescimento na produção científica e algumas iniciativas políticas que refletem resultados de pesquisas da área, os avanços ainda não são significativos”.

Placco e Souza (2009) ainda ressaltam que existem muitas proposições e organizações teóricas a respeito da formação inicial e continuada de professores e dos processos formativos, contudo, como igualmente realçavam Gatti *et al.* (2019), há dificuldade desses processos em apresentar resultados com expressividade, ou seja, que realmente provoquem melhoria na educação.

Diante desse contexto em que os problemas da profissão docente já foram estudados (NÓVOA, 2007; OLIVEIRA *et al.*, 2011), é necessário que sejam feitos apontamentos e indicativos de possibilidades e caminhos para superação desses desafios na formação de professores.

Uma das possibilidades é a articulação da formação docente com a realidade, considerando as experiências, as vivências dos professores e o contexto das instituições educativas.

Cunha (2013), ao apresentar as ideias de Schön (1983), afirma que os modelos de formação continuada pautados na racionalidade técnica não servem para enfrentar os problemas do ensinar e aprender e, por isso, sublinha que este propõe a epistemologia da prática como uma possibilidade. Oliveira *et al.* (2011), por sua vez, enfatizam:

Existe hoje um consenso em se afirmar que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas percebido como sujeito em continuado processo de construir mudanças em sua identidade e no seu “sentido de si”.

Dessa forma, a prática docente pode gerar conhecimento mediante a reflexão feita pelos professores sobre seus problemas e também sobre a relação da teoria com a prática.

## 2.1. Epistemologia da Prática.

A epistemologia da prática parte, portanto, dessa análise da realidade e da relação da teoria com o fazer e os saberes. Assim, considerando a realidade e a análise de que a produção de conhecimento sobre a formação de professores cresceu, nos últimos anos, observa-se, entretanto, que ainda há a necessidade de se articular os conhecimentos produzidos com o contexto educacional, a fim de que os resultados das pesquisas efetivamente atinjam as instituições.

Oliveira *et al.* (2011) apontam que as pesquisas na área de formação docente e a sua amplitude buscam compreender como são constituídos os saberes dos professores, suas histórias, suas práticas, forma de organização dos projetos educativos etc. Frisam que um aspecto fundamental seria a articulação desses trabalhos com a realidade, o contexto das ações das crianças e dos professores.

Corroborando essas afirmações, em seu texto intitulado *Tendências investigativas na formação de professores*, Sacristán (2002) ressalta que o professorado é um dos temas de pesquisas científicas preferidos e faz uma advertência aos pesquisadores, para que, ao fazerem seus discursos ou pesquisas sobre os professores, possam pensar em alguns aspectos da realidade, antes de tecer críticas. Com esse alerta, ele demonstra que isso é comum ocorrer.

Sacristán (2002) também assevera ser preciso entender que são os professores que trabalham diretamente na escola, enquanto os pesquisadores fazem os discursos sobre eles. Nesse sentido, o autor indica a importância de se considerar os contextos e a realidade da escola, pois, muitas vezes, aquilo que é criticado nos trabalhos acadêmicos nunca realmente foi vivenciado ou nunca fez parte ou esteve próximo daqueles que criticam. Sacristán (2002) ainda faz outro alerta sobre as críticas ao trabalho dos professores, realçando o fato de que os discursos são elaborados sobre a prática de pessoas que não podem responder e que não têm a possibilidade de fazer discursos. O autor explica que essa situação sociológica, política e epistemológica pode ser uma explicação do que tem sido a investigação sobre professores e as pesquisas sobre educação.

Assim, uma possibilidade para a formação continuada estaria na articulação entre os conhecimentos produzidos e os saberes da prática. Tardif (2013) assinala que estudar a epistemologia da prática é um caminho possível, para que haja avanços para a formação de professores. Este então seria um caminho para a construção de um trabalho docente coerente e significativo, o qual encontra na epistemologia da prática a compreensão de como os professores constroem seus saberes e conhecimentos, no exercício da profissão.

No entanto, a epistemologia da prática já foi muito criticada por parecer se esgotar na prática e, aparentemente, fundamentar-se apenas na experiência e no senso comum, sem aprofundamento ou necessidade de formação ou teoria. Essas críticas decorrem de uma interpretação equivocada do trabalho de Tardif (2013), que lhe atribui uma supervalorização da prática em detrimento da teoria. Pelo contrário, a epistemologia da prática envolve conhecimentos, reflexão e concepções de mundo e de educação. Cunha (2013) destaca:

Entretanto, essa posição – ao cumprir um papel importante contra o reducionismo – provocou o aprofundamento de investigações e práticas que aliaram teoria e prática como possibilidade de formação. O principal mérito da epistemologia da prática refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência, sempre atingida por contingências contextuais. (CUNHA, 2013, p. 11)

Entende-se, dessa forma, que a epistemologia da prática envolve os conhecimentos de como o professor resolve os seus problemas cotidianos, na escola, e que se origina de um saber produzido por ele, o qual nasce da experiência. Esse conhecimento tem sua gênese na prática, todavia, não se esgota nela, porque depende da teoria, de estudos e de uma formação que subsidie essa experiência; como salienta Ferry (2008), não se compreende a prática apenas pela própria prática, mas é preciso uma teoria para explicá-la.

A partir dessa concepção, considera-se que a reflexão sobre a prática é necessária, mas ela só é possível mediante a possibilidade de uma formação que permita o contato com a realidade, que forneça bases para a reflexão, de sorte que o professor analise o seu trabalho, avalie suas práticas e perceba a criança, compreendendo suas dificuldades e potencialidades.

Por conseguinte, para que os professores entendam a relação da sua realidade com os conhecimentos produzidos, é importante conscientizar-se dos problemas, dificuldades e das boas práticas que são significativas e inovadoras para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Essa conscientização ocorre, quando o professor pode externalizar, ou seja, pode dialogar, narrar ou contar suas experiências para os seus pares ou pesquisador, formador etc. Todavia, além de expor suas experiências e sua história, é importante que o professor dialogue e analise a sua trajetória e as suas escolhas, a fim de compreender o que realmente foi significativo para si e para as crianças.

A formação que oferece ao professor a possibilidade da reflexão também auxilia esse profissional a sair do ativismo e das ações automatizadas e não refletidas e pensadas, porque a profissão docente, por ser diretamente ligada com a prática, pode ocorrer nesse modelo. Logo, depende de reflexão e análise para compreensão, de modo a não se tornar técnica e reprodutivista.

Para explicar essa questão da “praticidade”, retoma-se o entendimento de Roldão (2007), quando chama a atenção para a relevância do saber fazer, como característico da natureza socioprática da profissão docente. Assim como em outras atividades profissionais que também são carregadas de “praticidade”, o conhecimento sistematizado produzido sobre a prática pedagógica se dá após a sua efetivação. Isso acontece por ser uma profissão na qual a prática antecede a teorização e o saber fazer possui uma relevância na construção do conhecimento sobre a função docente, a atividade de ensinar.

A compreensão de que a função docente está ligada à atividade de ensinar, conforme assinala Roldão (2007), é importante para se indicar caminhos que permitam ao professor analisar o que possibilita e o que impede o seu trabalho, a fim de conseguir observar e agir de maneira efetiva. Este é um caminho para que saiba onde buscar auxílio para vencer as dificuldades, superando a atividade ou a ação puramente mecanicista, que é característica da atividade sem reflexão crítica.

Consequentemente, percebe-se que a prática do professor reflexivo, o qual pensa a respeito da sua ação pedagógica, é um caminho possível. Embora essa perspectiva da prática do professor reflexivo também tenha sido alvo de críticas, pautadas no argumento de que a solução para os problemas educacionais estaria na ação individual dos professores, a importância da ação individual não exclui a coletiva. Entende-se que a ação individual precisa estar atrelada à ação coletiva, porque diversos problemas educacionais e mudanças na educação envolvem os dois tipos de ações, por parte do professor e da sociedade.

Assim, conforme Perez-Gòmez (1997), a ação reflexiva do professor precisa estar associada ao seu compromisso social com a melhoria da qualidade na educação. Shulman (2005) acrescenta que a formação do professor envolve não só a aprendizagem cognitiva sobre os saberes profissionais, mas também uma aprendizagem prática que abrange a ação como profissional e, uma aprendizagem moral, a qual está relacionada com a forma de agir e pensar com responsabilidade e ética, consequentemente, o compromisso com a educação.

A discussão sobre a epistemologia da prática pode auxiliar na mudança do atendimento oferecido à criança pequena, ensejando a melhoria da qualidade do trabalho docente, quando questiona, teoriza e possibilita a reflexão sobre essa prática, pois nasce da prática e, por isso, acontece na ação, fornecendo as pistas para a superação das dificuldades. Trata-se de conhecimentos e saberes que não podem se limitar somente à aplicação técnica ou a ações que “funcionaram”, porém, devem se estender à reflexão com embasamento teórico, porque parte do princípio que a prática pedagógica é decorrente de pensamentos, concepções, crenças, cultura, teoria, experiência etc. e está imbricada por todos estes elementos.

Borges (2009) considera a prática o *locus* central da formação desses novos paradigmas, porque a prática é vista como espaço privilegiado de formação e de produção dos saberes da profissão – uma das razões relacionadas a essa melhor articulação das propostas de formação com a realidade educativa, sua intencionalidade e as suas dimensões, que, para Placco e Souza (2009), podem estar explícitas ou implícitas. É que se precisa levar em conta, no caso da formação continuada, um modelo diferente do encontrado na formação inicial, uma vez que o professor possui a prática e conhecimentos advindos da experiência que necessitam ser refletidos e avaliados por ele, nesse processo formativo. O professor, por sua vez, precisa elucidar com mais profundidade a origem desses saberes que permeiam a sua prática.

Por conseguinte, a abordagem das narrativas é um caminho de investigação que permite estudar como o conhecimento é produzido nas experiências dos sujeitos adultos em formação. Nóvoa (1988) menciona que investigar as histórias de vida pelo método autobiográfico constitui uma possibilidade para repensar a formação do adulto, no caso, o professor, porque envolve a reflexão sobre o percurso da vida e, assim, como o adulto aprende, ensejando compreender como o professor que já atua aprende, a partir da sua prática ou da reflexão da epistemologia da prática. Souza (2006, p. 26) também afirma que:

[...] entendo que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como “narrativas de formação” inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação.

Partindo da premissa do aprender a aprender, a formação de professores, em geral, e a da Educação Infantil, passa a ser entendida como um processo contínuo de construção de conhecimento. Segundo Oliveira *et al.* (2011), esse processo envolve, além da compreensão do professor como sujeito que aprende e se desenvolve, mas que também é um profissional que interage com as pessoas, estabelece relações com diferentes pessoas em diferentes contextos.

Pensar no professor como sujeito ativo e que constrói conhecimento tem implicações para a formação e para prática pedagógica. Oliveira-Formosinho (2005, p. 22) afirma: “O construtivismo como teoria do conhecimento assere que o sujeito é activo, faz uma construção activa do conhecimento e recusa a passividade transmissiva.” Dessa maneira, todos envolvidos no processo são aprendizes ativos, sejam as crianças, sejam os professores, seus formadores, gestores.

Placco e Souza (2009) salientam que a aprendizagem do adulto, no caso, o professor, está relacionada a um conjunto de temas, como a intencionalidade do sujeito que aprende, o grupo

em que está inserido, mediando o processo de aprendizagem, e a constituição da identidade, a subjetividade, os registros e os estudos teóricos. Assim, para esses autores, a aprendizagem do adulto é “[...] entendida como fenômeno e processo”, podendo ocorrer em qualquer cenário e no bojo das relações e interações individuais e coletivas.

Garms (2012) destaca também que, ao se pensar na formação do professor de Educação Infantil, é necessário, além do entendimento da construção do conhecimento da criança, compreender como se dá com o adulto, uma vez que “[...] criança e professor estão em processo contínuo de construção, de desenvolvimento, de aperfeiçoamento, gerando mutuamente condições pra que se assegure a realização plena das potencialidades de ambos.” (GARMS, 2012, p. 86).

Logo, as condições necessárias para aprendizagem, segundo Placco e Souza (2009), estão relacionadas a fatores internos tidos como essenciais para se aprender, como, por exemplo, disponibilidade para o novo, para articular novos significados, pensamento lógico, reconhecer-se, flexibilidade, estimular o outro, sensibilidade e outros. Eles ainda ressaltam:

É na interação entre esses fatores e condições, de maneira permanente, que o processo de aprendizagem se desenvolve em uma dimensão complexa que necessita ser considerada por aqueles envolvidos ou interessados neste tema. Tal visão, se apropriada pelo professor, constitui-se, por si só, condição favorecedora do processo de aprendizagem dos adultos em relação. (PLACCO; SOUZA, 2009, p. 91).

Diante dessa concepção de aprendizagem, a epistemologia da prática apresenta-se como uma forma de compreender como o professor aprende e constrói o seu conhecimento, no cotidiano da Educação Infantil, como ele reflete e produz conhecimentos experienciais que depois irá reproduzir, repetir e consolidar, a partir das suas vivências. E também como o professor seleciona os conhecimentos que o ajudam a compreender a ação e a atuação no cotidiano da instituição. Gomes e Reis (2015, p.79) enfatizam:

Trata-se aqui de aprofundar e explorar uma dimensão de formação docente que tem por base uma epistemologia pretendida para o trabalho com crianças pequenas, que se ancora no princípio de que a maneira de conceber a formação de professores no nível superior está diretamente relacionada à maneira de conceber o trabalho educativo e pedagógico com crianças pequenas na educação infantil.

Nesse sentido, conhecer os modelos de formação permite compreender melhor esse processo e indicar qual a propositura que realmente contempla a aprendizagem do professor.

## 2.2. Modelos e concepções de formação de professores.

Existem diferentes definições e concepções sobre a formação. Oliveira *et al.* (2011) apontam a formação como um processo de construção que envolve formas de pensar, sentir e agir em situações de ensino. Por isso, o que acontece ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente é complexo e orienta suas decisões como professor, na mediação da aprendizagem.

Assinala Moita (1992 p. 115):

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Nóvoa (1988), por sua vez, define formação como um inevitável trabalho de reflexão sobre os percursos da vida. Ademais, considera a reflexão sobre a trajetória ou a história de vida norteadora do processo de formação “real”, ou seja, um processo que configura a origem dos conhecimentos construídos na prática.

No entanto, Nóvoa (2017) destaca que atualmente existem novos caminhos para a formação de professores, como a formação profissional, para a qual a formação docente deve ter como cerne a formação para uma profissão. O autor não quer propor novo modelo, todavia, indica dimensões da formação de professores que envolvem a atitude pessoal enquanto profissional, a condição e o desenvolvimento na profissão, a maneira própria de organizar o trabalho, a capacidade de encontrar novas formas de atuar e a atitude de afirmação pública da profissão.

Para Nóvoa (2017), a formação continuada é desenvolvida no espaço da profissão, resultado da reflexão entre os pares, de maneira a compreender e melhorar o trabalho docente, em uma postura de constante pesquisa, a qual possibilita ao professor a efetiva formação continuada: “aprendendo a conhecer como professor”.

Oliveira-Formosinho (2005, p. 4) também trata a formação, considerando-a como um processo do ciclo da vida:

A formação prática das educadoras – o *practicum* – (como a de outros professores) é um processo longo, complexo, de ciclo de vida. Nas sociedades contemporâneas, dado o prolongamento do tempo de escolarização, as pessoas começam cedo e acabam tarde no “ofício de aluno”.

Além desses autores, Oliveira *et al.* (2011, p. 16) oferecem, no cenário educacional atual, uma definição de formação para trabalhar com crianças pequenas:

[...] formação docente refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus

componentes [...] É um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem.

Esta é uma definição que considera tanto o professor como a criança. Assim, apresento outro caminho que auxilia a conhecer os percursos formativos do professor, delineando a formação e a autoformação, por meio das autobiografias, histórias de vida e formação dos professores, segundo mostra Souza (2006):

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

Na Educação Infantil, além dessas definições, o papel do profissional ainda está em um contexto de transformações com relação ao seu papel, devido à multiplicidade de concepções acerca da criança e da infância, refletindo diretamente nas concepções e definições do papel da formação do profissional da Educação Infantil.

Diante desse cenário, existem alguns desses modelos de formação que perpassam o contexto da Educação Infantil e configuram práticas e formas de trabalho docente.

Em função dos documentos oficiais (BRASIL, 2006a, 2018), Nunes *et al.* (2011) indicam que a formação continuada é fundamental para a qualidade na Educação Infantil. Com isso, entende-se que não basta o acesso a ambientes que permitam a aprendizagem, recursos pedagógicos, mas, principalmente, é necessário dispor de professores com formação e preparo, de sorte a organizar situações de aprendizagem, lançar desafios, intervir e orientar as crianças:

Outros fatores que contribuem para a qualidade são as relações interativas calorosas com as crianças e o entendimento de que o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento social são aspectos complementares. Outros fatores são a oferta de ambientes instrutivos de aprendizagem, que contem com recursos pedagógicos adequados e uma formação continuada em serviço. (SYLVIA et al., 1999a e b). A pesquisa constatou também que os centros com maior tradição de vinculação com a área educacional foram os que alcançaram melhor pontuação de qualidade, contando com pessoal mais qualificado e melhor supervisão. Aqueles com uma tradição mais ligada à área de bem-estar social foram os que apresentaram piores resultados, mas são justamente os que contam com pessoal com pior qualificação, pior remuneração, com pouca supervisão e alta rotatividade. (BRASIL, 2006a, v.1 p. 28).

Além dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para educação infantil (BRASIL, 2006a), existem os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), os quais também reafirmam a importância da formação continuada e da reflexão sobre a prática, para a garantia da qualidade na Educação Infantil:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 54).

Segundo Gatti *et al.* (2011), a formação continuada dos professores, de modo geral, ainda vem sendo implementada de forma pontual pela exposição de conteúdos ou temáticas. “Pode-se dizer que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos.” (GATTI *et al.*, 2011, p. 198).

Esse é um modelo que se aproxima da perspectiva de formação acadêmica e da racionalidade técnica,<sup>8</sup> nos moldes da formação inicial, na qual os formadores apenas transpõem o modelo da formação inicial para os profissionais que já estão atuando nas escolas. Trata-se de um modelo que acaba por desconsiderar os saberes e a experiência dos profissionais e gera um descontentamento e insatisfação, como aponta Cunha (1999, p.142):

O desequilíbrio entre as exigências crescentes e as precárias condições de trabalho atuam sobre o professor criando um nível alto de insatisfação e provocando um estresse considerável, os quais o colocam na condição de risco psicológico.

Assim, os professores acabam se sentindo desvalorizados ou desmotivados para participar de cursos, encontros ou qualquer tipo de ação de formação continuada. Outra questão, envolvendo a participação dos professores, a formação continuada e o contexto de pesquisa, está relacionada à distância entre o que é oferecido aos professores e a realidade ou o contexto no qual estão inseridas as práticas educativas.

Tal distanciamento ou a falta de aplicação das pesquisas à realidade das escolas criam uma barreira entre o pesquisador-formador e os professores:

[...] se quisermos melhorar os serviços educacionais para a infância, necessitamos contemplar uma maior articulação entre os processos de investigação e os processos formativos de professores. Temos clareza que as pesquisas realizadas nessas instituições só fazem sentido na medida em que, de fato, possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado junto às meninas e meninos que frequentam creches e pré-escolas públicas. Essa conclusão aponta para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente esforço de engajamento do mesmo no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação. (CERISARA *et al.*, 2002 p. 224).

---

<sup>8</sup> Na página 108 do livro organizado por ANDRÉ (2001b), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, Lisita *et al.* fazem uma contextualização das propostas de formação de professores, apontando quatro principais tendências: perspectiva acadêmica, perspectiva da racionalidade técnica, perspectiva prática e perspectiva da reconstrução social.

A vinculação entre a experiência e a formação continuada é necessária, para que a prática pedagógica seja realmente efetiva e possibilite a aprendizagem significativa das crianças. Dessa forma, os professores compreendem a importância da sua ação, refletem sobre a maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem no contexto de intervenção educativa, buscando a atuação adequada para que isso ocorra.

### **2.3. Formação e narrativas autobiográficas.**

Ao compreender que a ação do professor envolve muito mais que a transmissão dos conteúdos científicos, mas está atrelada a função da escola que como uma instituição social representa o Estado e juntamente com a família tem o papel de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, como pontua a Constituição Federal de 1988, conseqüentemente a formação do professor precisa apontar para esta proposição da função educativa.

Dentro deste contexto de que a escola não se limita a instrução, o papel da escola e do professor estão relacionados e segundo Imbernón (2000), envolvem o compromisso, valores éticos e morais. Princípios que acabam culminando na formação do profissional docente que tem a função de preparar as pessoas para viverem em um mundo complexo que está em constante mudança.

Nóvoa (1991) critica as práticas tradicionais de formação, que isolam o professor e que concebem os saberes como exteriores e precisam ser transmitidos, diferente disso, ele propõe práticas de formação que envolvam a reflexão coletiva e formas de se transformar as vivências em experiências a partir desta reflexão. Para ele a formação se faz no processo de investigação das situações reais vividas na escola e não termina, porque deve ser um processo contínuo.

Neste sentido, a formação dos professores envolve mais do que os saberes que permeiam a ação docente, segundo Ferry (2008) a formação implica no desenvolvimento pessoal, que vai além do ensino e aprendizagem. Para Teixeira (2012, p.115):

A formação profissional requer colocar-se em condições para exercer práticas profissionais, nas quais estão envolvidos vários aspectos que abrangem, desde a imagem e concepção do papel que a profissão ocupa socialmente, até os conhecimentos e habilidades para o seu exercício.

Assim na formação os professores precisam ser ativos, para se desenvolverem e não serem simplesmente receptores de informações. A proposta de formação docente que possibilita a atividade do sujeito, em que ele é realmente ativo, segundo Josso (2010), implica no sujeito explicitar sua intenção em aprender, pois se refere a uma formação e um trabalho com adultos que são capazes de abstrações e de expor seus interesses com clareza.

O interesse em conhecer e aprimorar o próprio trabalho é importante para a formação do professor e para Teixeira (2012) também precisa permitir a reflexão sobre a experiência que vem da realidade, só havendo formação se esta refletir sobre a experiência da realidade.

Com isso a formação que possibilita o desenvolvimento profissional tem necessariamente uma relação com a realidade permitindo a antecipação de situações reais e não apenas vislumbrando situações ideais ou criticando sem o apontamento de possibilidades.

No caso da profissão docente, que envolve a ação do professor, tanto os saberes e conhecimentos teóricos são importantes como os saberes advindos da experiência e da prática, pois o saber da experiência são respostas que o profissional dá e que fazem sentido na realidade. Estas respostas demonstram que o saber da experiência é pessoal e segundo Ferry (2008) a formação é sempre autoformação porque é uma construção de si. Assim, Teixeira (2012, p. 122) afirma:

.... a formação se centra no desenvolvimento pessoal dos professores, e na reflexão sobre suas vivências pessoais e profissionais, podemos dizer que é por meio dos relatos de vida que se pode dar sentido à experiência, ou seja, ao que somos e ao que nos acontece.

Diante deste encaminhamento para a formação como autoformação, que englobe a experiência entende-se que a formação docente passa pela formação com características epistemológicas de reflexão, ou seja, como aponta Nóvoa (2010), de reflexão sobre o percurso da vida e experiência refletida. Além dele, outros autores como Gaston Pineau (2010) e Marie-Christine Josso (2004; 2010) também vislumbram esta possibilidade de reflexão no método biográfico, porque ele relaciona a história de vida com a formação permitindo a investigação ou pesquisa-formação.

Considerando que a formação e ação docente envolvem aspectos subjetivos, o método biográfico por meio das narrativas autobiográficas possibilita este contato subjetivo com a formação e a construção do saber docente e a reflexão da experiência. No entanto, como afirma Teixeira (2012), este tipo de investigação não resolve todos os problemas da subjetividade do objeto da formação docente, pois não possibilita generalizações, mas permite conhecer e compreender os saberes.

Sendo assim, as narrativas autobiográficas além de um modo de investigação também se tornam um importante instrumento de formação, pois possibilitam a reflexão e a tomada de consciência na construção de autorregulações segundo Teixeira (2012 p. 125). Também é um método que permite a retomada do percurso da construção dos conhecimentos ao longo da vida e da formação do professor que são marcados pelos significados pessoais.

Por possuir estas características de investigação e formação, foi que optou-se por utilizar este método na presente pesquisa como forma de organização de investigação e formação docente na educação infantil. O método biográfico supõe a tomada de consciência, pois a história de vida quando contada ou quando alguém narra esta história de vida permite a esta pessoa recontar a história ou sua própria história. Desta forma, cria uma interpretação para o que aconteceu, que não é necessariamente a própria história, mas uma interpretação ou visão do que ocorreu, dos fatos e dos fenômenos.

Conforme Delory-Momberger (2006) a história que o sujeito se atribui e se reconhece é uma versão que o sujeito dá para sua vida, ou seja, uma interpretação.

Neste sentido a interpretação é uma reflexão e a pesquisa possibilita a formação, porque para Josso (2004) há esta articulação entre pesquisa e formação, por haver a reflexão. Teixeira (2012) indica que a pesquisa-formação significa, uma atividade de pesquisa em que a experiência representa uma etapa, participando de uma reflexão teórica sobre a formação e os seus processos para conhecer este caminho.

Desta forma segundo Teixeira (2012), o interesse que fundamenta a pesquisa-formação é compreender os processos:

- de formação;
- de conhecimento e
- de aprendizagem dos adultos.

As narrativas autobiográficas possibilitam trabalhar a formação docente nestes três processos e conforme Josso (2004) pela retomada da história de vida, o sujeito consegue vislumbrar questões relacionadas a metacognição e de como pensa ou a razão e origem das suas ideias atuais, envolvendo a aprendizagem do adulto. Possibilita assim, trazer a memória ou a consciência os modos de pensar e agir, pois envolve não só a aprendizagem do saber fazer das técnicas, mas como a construção das formas de pensar.

Para Teixeira (2012, p. 129):

Metarreflexão e a tomada de consciência suscitadas pelas narrativas autobiográficas possibilitam trazer à tona os encadeamentos da história pessoal de cada um para interpretá-la e encontrar o sentido da sua experiência profissional e de como foi produzida.

Por meio da reflexão da realidade o professor consegue elaborar e compreender suas ações, pois segundo Teixeira (2012, p.129) “[...] o registro das experiências e reflexões dos professores torna público como pensam e produzem a sua prática cotidiana, constituindo assim um meio de caracterizar a epistemologia da prática e de acessar os processos de aprendizagem da docência”

A partir do entendimento da formação de uma abordagem para além da transmissão, mas que envolva a reflexão sobre a realidade é possível vislumbrar um caminho por meio das narrativas autobiográficas apontando para a autoformação. Neste sentido, a formação seria entendida como uma ação contínua que ocorre ao longo da vida e não apenas em momentos pontuais, dando significado as experiências e tendo o formador um papel importante para a tomada de consciência na construção da identidade profissional através da história de vida e formação.

Uma possibilidade para a formação continuada na Educação Infantil é partir do contexto, da realidade e da prática do professor, levando em conta as contribuições das pessoas que estão todos os dias trabalhando e envolvidas nas instituições escolares, creches, pré-escolas etc., porque esse é o caminho que pode ajudar na superação das dificuldades e dos problemas educativos reais.

A fim de se compreender a formação continuada que utiliza a prática do professor para a reflexão, é preciso entender a epistemologia da prática e suas implicações; segundo Cunha (1999), é necessária uma perspectiva epistemológica diferente das que já estão postas, tanto para a formação quanto para a prática docente.

Por essa razão, o conceito de experiência é essencial para compreensão e análise das práticas pedagógicas, com base nas histórias de vida, de sorte a distingui-las das vivências.

Para Josso (2004), a experiência é formadora, quando se traduz em atitudes, ações, práticas, pensamentos e concepções, porque envolve aprendizagem. A vivência, por sua vez, é sentir, perceber e observar. Assim, a experiência vai além da vivência, pois é a vivência refletida.

Considerando também o conceito de experiência apresentado por Larossa (2002, p.21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Quando se pensa na diferenciação das vivências e das experiências, é possível organizar ações de formação continuada que sejam realmente significativas. O professor, na condição de aprendiz e protagonista, consegue compreender o que é uma experiência formadora. Josso (2004, p. 48) afirma que “[...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa!”

Desse modo, a formação continuada, para poder realmente atingir a prática do professor, precisa passar pela experiência e, nessa perspectiva, as narrativas possibilitam tal aproximação.

Posto isso, a seguir serão apresentados os fundamentos da escolha metodológica e o caminho percorrido durante a pesquisa, articulando as concepções e conceitos expostos sobre Educação Infantil e Formação de Professores com o delineamento metodológico selecionado. Será demonstrado como os encontros formativos foram organizados por meio do ateliê (auto)biográfico, além do perfil das participantes.

Outro aspecto que ainda será apresentado na próxima seção são as autobiografias das professoras/participantes que então serão consideradas coautoras desse processo, além da minha autobiografia como professora, participante e formadora.

### 3. A Metodologia da pesquisa.

Nesta seção, apresentarei as escolhas metodológicas e o caminho que tracei para realização da pesquisa, a fim de atingir os objetivos propostos. A metodologia utilizada enquadra-se na abordagem qualitativa, a qual oferece procedimentos adequados para a análise da realidade estudada, como aponta Neves (1996). Com efeito, dentre as principais características da pesquisa qualitativa, é possível citar: 1) o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, 2) o caráter descritivo, 3) a preocupação com o significado que as pessoas envolvidas na pesquisa dão às coisas e à sua vida e 4) o enfoque indutivo.

Além disso, acrescentam Gatti e André (2011, p. 30):

A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Encontram-se, assim, nos fundamentos da abordagem qualitativa os princípios da fenomenologia, que se desdobra em várias correntes: o interacionismo simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

Considerando o objeto de estudo da pesquisa “Narrativas autobiográficas como uma proposta de formação continuada e conscientização da origem da prática do profissional de Educação Infantil”, a abordagem qualitativa é aquela que permite a interpretação e análise da realidade pelo contexto vivido como apontam Lüdke e André (1986):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode ser é ignorado. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 2).

Para classificar a pesquisa pelo seu delineamento, utilizei princípios da fenomenologia, a qual visa compreender o fenômeno a partir das experiências, através da hermenêutica que pauta sua análise mediante o contexto e a realidade:

[...] propõe a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados ou mensagens contidas num texto (entendido em um sentido muito amplo) [...] que para

compreender esses significados é necessário colocá-los em um contexto. (GATTI; ANDRÉ, 2011).

Assim, a pesquisa configura-se quanto aos objetivos como exploratória, pois visa analisar a influência e entender em que circunstâncias as vivências das professoras/participantes se tornaram experiências sobre a constituição da identidade profissional e suas práticas possibilitando que percebam a origem das suas ações através das suas autobiografias, que incluem suas histórias de vida e formação. Também pretende propor, acompanhar e analisar o processo de formação dos profissionais de Educação Infantil mediados por narrativas autobiográficas. Além de planejar e desenvolver uma proposta de formação continuada por meio das narrativas autobiográficas e registrar as etapas do trabalho durante o processo de formação como um ateliê biográfico de projeto.

Quanto aos procedimentos de investigação, os professores produziram narrativas, fizeram relatos das suas histórias de vida, analisaram e discutiram os relatos dos seus pares e produziram uma autobiografia contendo suas histórias de vida e formação. Dessa forma, a pesquisa se aproxima dos pressupostos e das ideias presentes nos estudos da fenomenologia.

Para realização da pesquisa, organizei um curso de formação continuada com professoras e profissionais (orientadoras pedagógicas) da Educação Infantil que atuavam na rede municipal. Portanto, a investigação assumiu características de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004), visto que o pesquisador também participa e se forma, durante o processo, juntamente com os demais envolvidos na pesquisa, porque modifica sua prática em função do momento em que reflete, produz discursos e narrativas.

Como afirma Souza (2006), a metodologia das narrativas, quando utilizada como atividade formadora, favorece, além da formação, a produção do conhecimento.

### **3.1. O problema da pesquisa.**

O objeto de estudo e problema da pesquisa surgiu em função de inquietações e questionamentos que se iniciaram logo após a finalização do Mestrado, em que eu havia estudado e analisado os tipos de atividades da pré-escola e a relação com a formação inicial para Educação Infantil. Esses questionamentos continuaram, a partir da experiência e atuação como professora da área. Ora, diante das ações desenvolvidas, no trabalho cotidiano, percebi que a origem das práticas desenvolvidas nem sempre estavam nas discussões teóricas, mas nas experiências e vivências, que me influenciavam, tornando-se modelos e exemplos que me constituíam como professora.

Por essa razão, acredito que tendemos a fazer o que fizeram conosco ou, pelo menos, usamos como referência as nossas vivências. Assim, embora tenhamos estudado ou compreendido um conceito teórico sobre um determinado assunto, em diversas situações, acabamos repetindo vivências ou experiências que ocorreram conosco. Nesse sentido, Imbernón (2001) pontua uma característica do profissional da educação, em que a formação da sua identidade docente não se baseia apenas naquilo que ele estuda, mas também no que vive ou viveu.

Essa ideia parte da premissa de que a identidade do profissional ou a forma como o docente relata sua ação não se fundamenta apenas no que foi estudado, na formação inicial e sim pelo que viveu, embora tais vivências possam ser um bom modelo ou o oposto a isso. As narrativas autobiográficas de vida e formação possibilitam a tomada de consciência dessas vivências e das experiências, como uma forma de refletir sobre a origem ou influências da própria prática e das suas ações, que constituem sua identidade profissional.

Assim, os objetivos da pesquisa são:

### **Objetivo geral**

Analisar qual é a influência das experiências e vivências nas histórias de vida e formação na constituição da identidade e nas práticas do professor de educação infantil, através da escrita das suas autobiografias no ateliê autobiográfico de projetos.

### **Objetivos específicos**

- Explicar como se constitui a identidade dos professores de Educação Infantil participantes da pesquisa por meio da análise de suas autobiografias;
- Compreender as concepções que o grupo de profissionais de Educação Infantil participantes da pesquisa atribuem às suas práticas, por meio autobiográficas e narrativas de histórias de vida e formação;
- Utilizar o ateliê (auto)biográfico como um dispositivo de formação continuada, na tentativa de constituir um processo de pesquisa-formação;
- Relatar a experiência como formadora de professores da Educação Infantil, nesse processo.

### 3.2 A perspectiva fenomenológica e as narrativas.

[...] a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. ... Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Pelo já exposto, busquei referências para fundamentar a vertente fenomenológica da pesquisa.

Diante da carência de se discutir as origens das práticas pedagógicas ou de tornar evidente o que influencia as vivências e experiências do professor e o que o leva a considerar algo significativo ou modelo, optei por percorrer um caminho inverso ao de produções científicas que buscam salientar as falhas do trabalho dos professores. E, assim, compreender a origem da identidade do professor que se faz no discurso sobre o trabalho educativo através das suas autobiográficas, que contém suas histórias de vida e formação. Compreendendo a relação com a identidade docente na Educação Infantil e a possibilidade de um caminho para formação continuada do professor.

A fenomenologia, por sua vez, com as narrativas autobiográficas, possibilitou compreender a história de vida e formação dos profissionais de Educação Infantil, porque tem o objetivo de atingir a essência, o conteúdo inteligível e ideal dos fenômenos. Essa abordagem permite pensar a ação docente na Educação Infantil de uma maneira mais abrangente, que não separa o sujeito do objeto, pois estuda aquilo que aparece à consciência e como objeto intencional, o qual sempre deve ser visto novamente, enfatizando a experiência:

A perspectiva fenomenológica do sujeito e do processo de construção de conhecimento (sejam estes científicos ou não) abre uma gama de possibilidades no processo de coleta e análise de dados de pesquisa, a começar pela amplitude a partir da qual certas técnicas podem ser (re)pensadas. (TALAMONI; BERTOLLI FILHO, 2010, p. 105).

Desse modo, a perspectiva fenomenológica leva a pensar como se constitui a identidade do profissional da Educação Infantil e quais os sentidos e significados que dá ao trabalho realizado, buscando conhecer a gênese das experiências que influenciaram a constituição desse profissional. Isso é importante, porque a profissão docente é uma profissão na qual a prática antecede a teorização e o saber fazer efetiva-se na construção dos conhecimentos sobre a função, a atividade de ensinar.

Para a fenomenologia, reaprender a olhar é primordial, quer dizer, olhar além da aparência, procurando descrever os fenômenos e posicionando-se antes da explicação, sendo necessário nesta perspectiva metodológica saber que a realidade se mostra em perfis inesgotáveis.

A partir dessa compreensão fenomenológica da produção da narrativa autobiográfica, pude, como pesquisadora, juntamente com as professoras/participantes, analisar as suas histórias de vida. Ademais, essa proposta de formação continuada permite que, ao escrever sua autobiografia, os participantes resgatem das suas memórias, as dificuldades, percursos, sentimentos, pessoas que incentivaram, apoiaram e influenciaram – fatos e pessoas que constituíram quem eles são, propiciando-lhes a reflexão e revelando sua relação com o outro e com as coisas (pessoas e fatos). Desenvolver uma pesquisa nessa abordagem faculta ao pesquisador estudar um fenômeno em seus diferentes aspectos, na tentativa de retirar o homem de sua atitude natural, fazê-lo se reconhecer como constituinte do mundo que lhe aparece. A fenomenologia, portanto, não é um método de pesquisa: na verdade, é uma atitude diante do fenômeno, fazendo com que o fenômeno se mostre desde si.

Uma das técnicas adotadas pela fenomenologia é a metodologia das narrativas, a qual, segundo Galvão (2005), tem a potencialidade de servir tanto no processo de investigação em Educação quanto como processo de reflexão pedagógica e de formação, porque, quando o professor elabora uma narrativa sobre sua prática ou sua história de vida, está reconstruindo o percurso realizado e refletindo sobre suas ações.

Galvão (2005) também afirma que a metodologia das narrativas, na investigação em Educação, orienta o processo de reflexão pedagógica e o processo de formação. Como forma de reflexão, o ato de narrar e relatar as atividades efetuadas no seu cotidiano auxilia o professor a repensar suas ações:

A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros. A interação com um grupo de pessoas ao longo de vários anos, proporciona ao investigador um maior conhecimento de si próprio, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos outros, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir. (GALVÃO, 2005, p. 343).

Neste estudo, utilizei a narrativa autobiográfica para subsidiar o processo de formação continuada dos professores, os quais puderam dialogar em grupo com seus pares e comigo, como pesquisadora-formadora. Nesse processo, foi oferecido um curso e, em todos os encontros, a culminância pretendia levar os profissionais a estruturarem e tomarem consciência

das suas ações ou compreenderem a influência e a origem de suas ações, para pensarem em novas ações e projetos.

Nessa perspectiva, as narrativas ajudam o profissional a compreender e tomar ciência das suas ações; como salienta Reis (2012), “[...] as narrativas permitem a reflexão e a revisão crítica das práticas, pois estimulam os professores a pensarem sobre suas práticas e as razões que possibilitaram agir.” Quando o professor narra, ele reconstrói suas ações e as justifica, gerando uma aprendizagem que é necessária, mas que precisa ser aprofundada, através dos conhecimentos e do estudo sistematizado:

A narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas. A análise das diferentes situações encontradas no percurso pessoal e profissional das professoras participantes dos estudos constituiu a base das nossas conversas, encontrando as professoras, na minha disponibilidade para as ouvir e nos textos que lhes devolvi, as estruturas de reflexão de que necessitavam para irem percebendo os cenários em que se moviam, as causas das ocorrências, permitindo-lhes criar novas estratégias de atuação. (GALVÃO, 2005, p. 343).

De acordo com Preskill e Jacobvitz (2001), as narrativas podem desempenhar diferentes características para a formação dos professores, pois funcionam como espécie de crítica social, como aprendizagem de práticas reflexivas, resgate de trajetórias, de esperança e liberdade. Assim, nesta investigação, as narrativas foram adotadas como forma de aprendizagem e reflexão, de modo que os professores socializaram suas histórias nas autobiografias e suas práticas, para colaborarem diretamente com o trabalho e para percepção da origem de sua identidade docente.

Conseqüentemente, a metodologia das narrativas faz com que, na formação, o sujeito seja protagonista da sua própria aprendizagem e consiga a independência, na sua formação continuada.

As narrativas instauram uma maneira mais criativa e uma intervenção diferente na formação continuada, porque ressaltam a criatividade, rompem com o modelo de formação em que o sujeito apenas recebe informações. O sujeito, ao contar a sua história, vai entendendo a origem de onde ele aprendeu, ou em que momentos e situações ele aprendeu, e a partir desse momento as suas experiências são analisadas e questionadas, ele vai ressignificando a sua prática e se tornando independente, compreendendo de onde vieram suas experiências e ações cotidianas.

Logo, como destaca André (2001), a opção por intervir na realidade e dialogar, a fim de propor mudanças nas práticas educativas, decorre da preocupação de melhorar a qualidade da Educação Infantil. Essa questão é muito discutida, mas ainda precisa provocar efetivas

mudanças na realidade educativa, porque envolve não só aprimorar a formação, mas depende também das condições de trabalho, gestão, participação da comunidade etc.

Após a opção pelo emprego da metodologia das narrativas, organizei uma formação a partir da escrita autobiográfica de história de vida e formação, que, segundo Josso (2004), estimula uma aproximação das relações e seu estreitamento, possibilitando a pesquisa acerca da formação.

A formação foi inspirada no modelo dos ateliês biográficos de projetos propostos por Christine Delory-Momberger (2006) e na análise das produções autobiográficas das professoras/participantes, durante o curso. Esse dispositivo foi escolhido, porque, além de reconhecer os saberes subjetivos, rompe com o modelo positivista na pesquisa e auxilia a investigar o contexto e a gênese da identidade do professor de Educação Infantil e quais as experiências e vivências que o formam e constroem sua interpretação e reflexão de si e de ser professor.

Outra razão para a escolha refere-se ao fato de que, ao conhecer o contexto das práticas que os próprios professores consideram significativas, a realização da pesquisa, também permitiu a implementação da formação continuada das professoras/participantes, como enfatizam Nóvoa e Finger (2014, p. 154): “A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação”.

Por se tratar de um objeto complexo, entendi que, para conseguir compreendê-lo, seria necessário conhecer as histórias de vida e formação das professoras/participantes, uma vez que minha hipótese é de que a identidade, a concepção do que é ser professor e a reflexão sobre o trabalho educativo são influenciados por diferentes fatores, mas, principalmente, pelas experiências significativas.

Apresento, a seguir, a origem do dispositivo e sua organização, conforme Delory-Momberger (2006); na sequência, será explicitado como este foi implementado dentro da pesquisa.

### **3.3. Ateliê (auto)biográfico.**

Os estudos e a adoção das narrativas e da autobiografia, segundo Bueno (2002), foram muito comuns nas décadas de 1920 e 1930, nos Estados Unidos, pelos sociólogos da Escola de Chicago. Posteriormente, nos anos seguintes, essa metodologia deixou de ser utilizada, pois predominava entre os sociólogos norte-americanos a pesquisa empírica, de sorte que apenas

nos anos 80 foi retomada e passou novamente a influenciar as pesquisas, nas áreas de humanidades.

Nos últimos anos, a abordagem e a metodologia das narrativas têm ganhado expressividade, no cenário brasileiro, bem como o método autobiográfico, inclusive nas pesquisas em Educação, uma vez que possibilitam compreender os contextos dos processos de formação, tanto do pesquisador como dos professores/participantes. Essa metodologia permite ao participante refletir sobre a sua própria história, compreender sua trajetória e entender como se constituiu professor, tanto no âmbito profissional como pessoal.

A base teórica que fundamenta a pesquisa com o uso dos ateliês biográficos de projeto denominam essa técnica como um dispositivo que deriva da pesquisa narrativa e tem como principal objetivo a produção de autobiografias e de um projeto de trabalho. Segundo já foi indicado, a presente pesquisa foi inspirada nesse dispositivo em que foram tecidas autobiografias e projetos individuais para serem realizados na prática e no contexto da Educação Infantil. Foram realizados cinco encontros, enquanto, no modelo proposto por Christine Delory-Momberger (2006), seriam sete encontros. Também aconteceram os intervalos com períodos diferentes dos propostos por ela. Assim, foram feitas adaptações para a pesquisa, conforme a realidade e o contexto. No entanto, não houve prejuízo no trabalho, pois os procedimentos e as principais atividades de socialização oral, em pequenos grupos (tríades) e no grande grupo, ocorreram de forma que as professoras/participantes se envolveram e relataram suas análises e contribuições.

Como destacado, o ateliê biográfico de projeto é um dispositivo que deriva da pesquisa narrativa, implicando uma organização para a produção de uma autobiografia e também da biografia por parte dos participantes, através do relato oral, da sistematização escrita, da socialização em pequenos grupos (tríades) e no grande grupo (cf. DELORY-MOMBERGER, 2006). Durante a realização do ateliê, é possível que os participantes se apropriem da sua própria história e reconheçam saberes subjetivos e não formalizados, além daqueles saberes formais. Desse modo, através da conscientização desses saberes, conseguem perceber uma nova relação com eles e com sua própria formação, pois, ao refazer ou escrever e reescrever a sua história de vida, o sujeito também se forma.

Ora, nesse processo de reconhecimento dos saberes e conscientização das próprias ações, o ateliê biográfico possibilita ao formador ser um ator responsável por sua própria formação, ou seja, propicia a pesquisa-formação. E, ao buscar os pressupostos teóricos da epistemologia do método, ajuda a compreender, segundo Delory-Momberger (2006), dois aspectos nas histórias de vida: a própria experiência, ou aprendizagem de si e do processo de

formação. Também envolve três dimensões – presente, passado e futuro – porque, a partir da história do sujeito, emerge seu projeto para implementação prática, sendo organizado por um grupo de até 12 participantes, em seis etapas.

Por essa razão, afirma-se que a presente pesquisa se inspirou nesse modelo, uma vez que foram realizadas cinco etapas, mas que compreenderam a essência desse processo em cada etapa e cujo objetivo era primeiramente reconstruir a história do sujeito e, a partir dela, projetar as ações para o trabalho e a vida.

Assim, a primeira etapa realizada na pesquisa envolveu o compartilhamento das informações sobre o procedimento, os objetivos do ateliê, a importância da segurança e do sigilo, a possibilidade do envolvimento das emoções na atividade autobiográfica e a importância de se garantir a objetividade, para não se tornar um momento terapêutico.

Isso pode ocorrer porque a biografia favorece que o sujeito possa interpretar a situação vivida, ou seja, dar significado, compreender, organizar, pois, de fato, ao narrar, o sujeito dá sentido: narra suas impressões sobre o fato e não exatamente o que ocorreu, a narrativa já uma interpretação do que o sujeito vivenciou e depois descreveu oralmente.

A segunda etapa implicou a retomada do contrato biográfico de maneira coletiva. Esta etapa pode ser oral ou escrita, e no caso da pesquisa, o grupo fez uma pausa nos encontros para que pudessem decidir se continuariam no grupo ou não.

Na terceira e quarta etapa, foi realizada a produção da primeira narrativa (auto)biográfica e sua socialização no grande grupo e nos pequenos grupos, os quais pela base teórica, são chamados de tríades, porque cada um destes grupos é composto por três participantes. Para auxiliar na escrita e acionar a memória, os participantes puderam trazer fotos, brasões, montar a árvore genealógica etc. A primeira narrativa foi um esboço do que seria comentado nos pequenos grupos para delinear a escrita da segunda narrativa, no próximo encontro, agendado aproximadamente duas semanas mais tarde. No caso da pesquisa, esse momento, foi agendado para uma semana depois.

A quinta etapa foi o momento da socialização da narrativa autobiográfica, em que cada participante apresentou no grande grupo suas histórias, enquanto os demais fizeram questões sem dar interpretações, a fim de auxiliar o autor a construir sentido a suas histórias, para que fosse possível a compreensão. Nesse momento, o narrador escolheu um escritor do próprio grupo para anotar as suas narrativas e questões, o qual foi chamado de escriba, e ele tinha a função de reescrever e entregar para o narrador o que ele ouviu sobre a história de vida apresentada. O narrador de posse das anotações deveria usar a produção do escriba como apoio com distanciamento para a escrita da sua autobiografia. Após esse momento, os participantes

seguiram individualmente para a sexta etapa, agendada semanas depois, quando apresentaram a redação definitiva da autobiografia. E, por fim, no sétimo encontro, fizeram uma avaliação do processo. No caso da presente pesquisa, a apresentação e a avaliação foram feitas no mesmo encontro.

Assim, segundo Delory-Momberger (2008), o ateliê não é um procedimento para o desenvolvimento pessoal e nem terapêutico, contudo, é um procedimento para objetivação das produções, pois tem um caráter coletivo e de distanciamento crítico e de socialização, o qual é um procedimento inerente na formação. Com isso, a intencionalidade desse dispositivo é formativa e visa ao efeito transformador, no aspecto da socialização dos relatos de vida. Os ateliês, segundo Delory-Momberger (2008), constituem um espaço de formação, porque se pautam em um projeto de formação; o grupo percebe essa condição, durante o processo, e no grupo se torna momento de reflexão, através das representações estabelecidas.

Ao longo do processo de escrita da narrativa, os participantes organizam o vivido, ou a compreensão do vivido, de maneira que a produção da história possibilita o início de uma reflexão. Em acréscimo, a compreensão do contexto ou a hermenêutica não ocorre naturalmente, porque pressupõe um distanciamento crítico, segundo ressalta Delory-Momberger (2006), na capacidade de leitura que o grupo no ateliê enseja, através da socialização e das trocas que acontecem. O participante, ao ouvir e escrever a história do outro e também ao relatar a sua história, para que outro possa registrá-la, precisa fazer essa reflexão crítica, para ser compreendido e, nesse processo, se forma e procura analisar, refletir sobre sua história.

Assim, a intencionalidade do dispositivo é formativa através da socialização do relato de vida, a partir de que o participante procura compreender o outro e também se compreende na história de vida do outro, no momento da socialização. Permite perceber a singularidade do indivíduo e sua constituição em sociedade ou como ser social, pela sua condição de possibilitar encontrar na experiência individual a história e as modificações do meio social.

### **3.4. Relato e descrição da proposta de formação: “Narrativas autobiográficas, repensando práticas e as atividades na Educação Infantil”.**

Para descrever e explicar o processo de desenvolvimento e organização do curso que possibilitou a construção e a elaboração das narrativas autobiográficas com os profissionais da Educação Infantil, é necessário retomar o início da proposta da pesquisa.

Ao elaborar o projeto inicial de pesquisa parti de minha experiência como pesquisadora e de minhas vivências como professora de Educação Infantil. No entanto, durante esse processo, comecei a atuar como coordenadora pedagógica<sup>9</sup> na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. Nesse cargo, uma de minhas atribuições seria a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. Nesse sentido, pude então aliar as questões da pesquisa com o desenvolvimento do meu trabalho.

Assim, para realização da pesquisa, organizei um curso de formação continuada para profissionais da Educação Infantil na rede municipal de ensino, denominado “Narrativas autobiográficas, repensando práticas e as atividades na Educação Infantil”. Os professores e profissionais da Educação Infantil poderiam se inscrever voluntariamente. O curso ocorreria aos sábados pela manhã, com datas pré-estabelecidas, respeitando o formato de intervalos para um ateliê biográfico, como indica Delory-Momberger (2006).<sup>10</sup> Foram oferecidas 20 vagas, contudo, inscreveram-se somente 18 pessoas. No primeiro encontro, dos 18 inscritos, estavam presentes 8 professoras e 5 orientadoras pedagógicas<sup>11</sup>, totalizando 13 pessoas, ou seja, houve uma desistência inicial de 5 inscritos.

Já no início do curso, informei às professoras/participantes<sup>12</sup> a organização, o cronograma e a proposta do curso de cada encontro. Cada participante também falou e apresentou suas expectativas e a motivação na realização da inscrição.

Com o passar dos encontros, finalizaram o curso 7 (sete) profissionais de Educação Infantil, entre professoras e orientadoras pedagógicas. Na sequência será exposto o quadro com as características e formação inicial e continuada das professoras/participantes da pesquisa:

## **Participantes**

A seguir, apresento um quadro com os nomes fictícios para cada professora/participante, os quais foram escolhidos por representarem nomes de pessoas que foram significativas em minha trajetória e formação pessoal: são nomes de professoras e de familiares que marcaram minha história de vida e formação.

---

<sup>9</sup> Coordenadora Pedagógica, no município de Presidente Prudente, apresenta função equivalente a Especialista em Educação, atuando na Secretaria de Educação - SEDUC - Presidente Prudente, cf. Lei 79/1999 – Estatuto do Magistério de Presidente Prudente.

<sup>10</sup> Ateliê biográfico segundo DELORY-MOMBERGER (2006)

<sup>11</sup> Orientadora Pedagógica atua nas escolas – Presidente Prudente, Lei 79/1999 - Estatuto do Magistério de Presidente Prudente.

<sup>12</sup> Usarei o termo *professoras/participantes*, considerando o fato de que apenas mulheres se inscreveram e participaram do curso.

**Quadro 1 – Resumo do perfil biográfico e formação das professoras/participantes<sup>13</sup>**

<b>Denominação/ Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Maria	Orientadora pedagógica	CEFAM	Pedagogia	Pós-Graduação em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Gestão escolar
Nair	Professora de Pré-Escola	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica; Neuropsicopedagogia; Arteterapia e Direito Educacional
Paulina	Orientadora Pedagógica	Ensino Médio	Letras	Gestão escolar
Clarice	Orientadora Pedagógica	Ensino Médio	Pedagogia	Psicopedagogia; Mestrado em Educação
Marta	Orientadora Pedagógica	Magistério	Pedagogia e Direito	Psicopedagogia, Educação especial e Inclusão; Produção de texto e literatura
Camila	Professora Maternal	Magistério	Pedagogia	Mestrado em Educação
Vanda	Professora Maternal	Ensino Médio	Pedagogia	Não informou

Fonte: Elaborado pela autora

### **Perfil biográfico das participantes.**

Todas as participantes da pesquisa eram professoras ou orientadoras pedagógicas da rede municipal de Presidente Prudente, com idade entre 30 e 50 anos. As trajetórias das professoras apresentavam regularidades quanto a experiência profissional, já que todas elas atuavam e tinham experiência na Educação Infantil, seja atuando diretamente com as crianças, ou na gestão das instituições. Todas as profissionais possuíam formação em Pedagogia, apenas a Orientadora Pedagógica Paulina possuía licenciatura em Letras, e a professora Marta, além da Pedagogia, também havia cursado Direito. Todas com mais de cinco anos de experiência profissional e seis delas já haviam atuado ou estavam atuando em cargos de gestão escolar. Outra característica relevante sobre a formação das profissionais participantes refere-se ao fato

<sup>13</sup> Quadro com o resumo do perfil das professoras participantes e da formação conforme preenchimento da inscrição para o curso .

de todas elas já terem cursado algum tipo de pós-graduação, quer *lato sensu*, quer *stricto sensu*, em áreas relacionadas à Educação.

A seguir, apresento um quadro-síntese dos encontros e dos temas que foram discutidos durante o curso, o qual será descrito detalhadamente.

**Quadro 2– Cronograma do curso: Narrativas autobiográficas, repensando práticas e as atividades na Educação Infantil.**<sup>14</sup>

<i>Encontro</i>	<i>Temas e discussões</i>	<i>Ações</i>
1	Apresentação do curso; fundamentação teórica, objetivos e combinados. Apresentação oral da história de vida e formação da formadora para contextualização do caminho percorrido para constituição do curso.	Trazer fotos da infância e uma lista com nomes de pessoas significativas.
2	Retomar os combinados; apresentação das fotos e início das histórias no grande grupo e nos pequenos grupos. Produção da primeira narrativa.	Reescrita da Narrativa/autobiografia.
3	Socialização das narrativas no grande grupo com a colaboração do escriba selecionado, que deveria reescrever a história do outro.	O narrador-autor, de posse da produção do escriba, retoma sua produção e reelabora sua narrativa/autobiografia.
4	Apresentação nos pequenos grupos da narrativa/autobiografia, para reflexão e síntese, para apresentação no grande grupo.	Organização do projeto.
5	Avaliação da incidência da formação no projeto profissional de cada uma das professoras/participantes. Apresentação dos projetos.	Finalização

Fonte: Elaborado pela autora - planejamento do curso

<sup>14</sup> Resumo dos encontros do curso

Feita a exposição dos quadros para síntese, na sequência apresentarei o que aconteceu em cada um dos encontros durante o processo formativo realizado para pesquisa.

### **Primeiro encontro**

Nesse primeiro contato, foi realizada a apresentação pessoal de cada professora/participante e, na ocasião, sobretudo as professoras que exercem função de orientadoras pedagógicas nas escolas expuseram algumas dificuldades encontradas no cotidiano do seu trabalho, no contexto da Educação Infantil do município.

Nos meses de realização do curso, aconteceram algumas mudanças na organização da Secretaria Municipal de Educação, por isso, durante encontros de formações ou períodos de estudos nos quais os profissionais podiam se reunir, para conversar, discutir e expor seus problemas, acabavam utilizando para “desabafar” sobre as dificuldades enfrentadas. Desta forma, em alguns momentos durante o encontro as professoras/participantes, expuseram algumas dificuldades que estavam enfrentando. Tais dificuldades giravam em torno da falta de professores, troca de gestores, falta de tempo para estudar e disponibilidade para organizar as reuniões de HTPC,<sup>15</sup> falta de comunicação, acesso a informações etc.

Os objetivos para o encontro foram atingidos, superando as expectativas, porque, nos momentos das conversas, apresentações e debates, surgiram ideias para a produção final do trabalho. As professoras/participantes e eu, a formadora, estabelecemos uma parceria para posteriormente organizar um material com os projetos e práticas selecionadas, que deixaríamos à disposição da Secretaria Municipal de Educação para consultas e formações, nas escolas. Outra questão relevante que ficou definida no primeiro encontro foi o modo como as participantes definiram que seriam identificadas na pesquisa: elas pediram para que seus nomes fossem resguardados e, por isso, como já exposto anteriormente em nota, irei nomeá-las no texto da presente tese com nomes de pessoas que fizeram parte da minha história e que contribuíram para a minha trajetória pessoal e profissional.

Durante a realização do curso, foi combinado que, após o término da pesquisa, eu organizaria um documento com os projetos desenvolvidos durante o ateliê autobiográfico,

---

<sup>15</sup> HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

atrelado ao trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal, contendo as boas práticas desenvolvidas por professores da rede.<sup>16</sup>

Ainda no primeiro encontro fizemos uma dinâmica de apresentação e eu então relatei a minha história de vida e formação e como toda a minha trajetória havia nos conduzido para aquele momento, que era único e significativo, visto que nos permitiria refletir sobre nossas histórias e relacioná-la com a nossa profissão. Este foi um momento muito marcante do processo do curso, porque as professoras/participantes ouviram a minha história e puderam fazer uma relação com as suas trajetórias, puderam perceber momentos comuns e momentos distintos, regularidades e singularidades. Além disso, constataram que não existem histórias melhores, corretas, erradas ou sem sentido, mas que existem significados para cada uma de nossas histórias, de sorte que cada um constrói a sua, pelas próprias experiências e vivências.

As professoras/participantes receberam informações sobre a pesquisa e os objetivos do trabalho colaborativo, com a perspectiva de formação continuada, ou melhor, de auto-formação<sup>17</sup>, suas dúvidas sobre os procedimentos, as atividades que teriam que desenvolver, durante o curso, e acerca da necessidade do seu envolvimento e participação no trabalho e das produções que teriam que realizar. Por fim, foram estabelecidos combinados e apresentado o cronograma dos encontros e atividades que seriam desenvolvidas.

## **Segundo encontro**

O segundo encontro aconteceu 10 dias depois, e as professoras/participantes trouxeram fotos e músicas de momentos que consideravam importantes na sua vida e formação, a fim de as exibirem para os demais participantes. Este seria o primeiro momento para socializar, nos pequenos e, depois, no grande grupo da narrativa oral, assim como funcionaria como o primeiro rascunho das narrativas e histórias de vida e formação. No final do encontro, as participantes fizeram uma avaliação, relatando o que sentiram, ao escrever sobre suas histórias. As conclusões ensejaram uma reflexão sobre a formação e os caminhos para a autoformação.

---

<sup>16</sup> No entanto, para realizar o trabalho, será necessária a autorização dos gestores, que atualmente estão desenvolvendo outros projetos que também evidenciam as práticas dos professores, como mostra pedagógica e projeto de boas práticas, que visa a divulgar os trabalhos dos professores, educadores e gestores da rede municipal.

<sup>17</sup> Termo usado por Nóvoa (2004) e G. Pineau (2006) que definem a auto-formação como apropriação por cada indivíduo ou sujeito do seu próprio poder de formação, ou seja, o formador que forma a si mesmo, por meio da reflexão de sua trajetória pessoal e profissional. Conceito também defendido por Gomes (2009, p. 56) como sendo ação de formação e pesquisa.

Além da ferramenta das tríades, foi criado um grupo pelo *WhatsApp*, para trocas de informações, o qual também se mostrou uma ferramenta importante, a qual permitiu trocas significativas entre os membros do grupo.

### **Terceiro encontro**

No terceiro encontro, que ocorreu sete semanas após o segundo, houve algumas desistências, mas as profissionais que permaneceram se mostraram motivadas, definindo-se o grupo com sete professoras/participantes. Nesse encontro, fez-se a escolha dos escribas, por cada narrador, a fim de que pudessem tomar nota da narrativa e das intervenções das colegas, no momento da narrativa oral. No final, o escriba reescreveu a narrativa e a entregou para o narrador-descritor.

Para reflexão a respeito dos projetos, foi discutida a BNCC<sup>18</sup> e a estrutura do projeto, para que cada participante pudesse pensar nos objetivos, desenvolvimento e estratégias para o seu trabalho na escola, no segundo semestre. Por fim, foi feita uma avaliação oral com as participantes sobre as atividades do dia.

Uma professora, no momento da socialização e da apresentação, pontuou que pensava em desistir do curso, porque sentia muita dificuldade para escrever. Conversei com ela e disse que não era preciso preocupação, pois a escrita era livre, sem um formato definido e que, nos grupos, todos poderiam trocar ideias. Mesmo assim, essa professora veio a desistir do curso e do processo de formação. Dessa maneira, os relatos dela não serão analisados na pesquisa. Após esse episódio, pôde-se inferir que um dos fatores que teriam contribuído para a desistência tenha sido o intervalo de sete semanas entre os encontros, a fim de que pudessem reescrever e refletir sobre a produção da narrativa da história de vida. Além da dificuldade que se tem em escrever ou produzir material escrito.

### **Quarto encontro**

No quarto encontro, discutimos (participantes e pesquisadora-formadora), sobre o que seriam boas práticas, apoiando-se nos fundamentos da BNCC. A opção por fundamentar essa discussão nesses fundamentos, decorre do fato que a BNCC é um documento mandatório para

---

<sup>18</sup> BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Um documento que, na época, da realização dos encontros ainda estava sendo finalizado e que se propunha orientar as práticas na educação, em todo o país. Esse documento foi homologado em dezembro de 2017 e publicado em 2018.

a construção dos currículos de toda educação básica nacional. As participantes conversaram sobre as boas práticas e práticas que entendiam ser inadequadas; nesses momentos, como pesquisadora-formadora, pude expor ideias de autores e textos que abordavam tais assuntos, fazendo relações com o cotidiano e a experiência delas. Ainda nesse encontro, foram arroladas as dúvidas sobre a elaboração e a apresentação do projeto, a relação com a fundamentação teórica da BNCC e os campos de experiência, um tema muito incipiente para os profissionais da rede, os quais estão iniciando os estudos e leituras. Também foram combinadas as atividades para o último encontro, além das atividades de reescrita e apresentação final.

### **Quinto encontro**

No último encontro, foi exposta às participantes a teoria sobre o ateliê autobiográfico, a formação e a autoformação. As professoras/participantes também fizeram a apresentação dos seus projetos individuais.

Na avaliação, cada participante relatou o que conseguiu perceber sobre a sua prática, através da escrita da sua autobiografia. Fizeram igualmente uma paródia da sua história de vida, com um desenho e um autorretrato. Ao lado dessas discussões, foram expostos os projetos e feita a exposição da fundamentação para sua organização, além das possibilidades de autoformação, através dessa metodologia e dos ateliês, por meio das narrativas e histórias de vida e formação, conforme ressalta Josso (2004).

Nesse encontro, as participantes fizeram discussões nas tríades (pequenos grupos) e coletivamente. Apresentaram seus projetos e os relacionaram com as narrativas elaboradas, fazendo uma avaliação do processo que vivenciaram e uma avaliação geral do curso. Por fim, efetuaram uma análise de como o momento de reflexão sobre a sua história de vida pode incidir na formação e no projeto profissional de cada uma.

O curso culminou na elaboração de projetos profissionais para serem desenvolvidos nas escolas e relacionaram suas trajetórias e vidas, ressaltando o que foi significativo nessa jornada.

As autobiografias foram produzidas na pesquisa, considerando as professoras/participantes como coautoras do trabalho.<sup>19</sup>

Por fim, o último encontro foi finalizado com uma avaliação da formação, na qual as participantes compartilharam o que o processo formativo possibilitou e o que a produção da escrita de sua história permitiu refletir. Uma das participantes que, ao escrever sua história

---

<sup>19</sup> Considerando as professoras como coautoras, no momento de expor as análises e discussões, irei usar a primeira pessoa do plural para representar essa participação e coautoria do trabalho, evidenciando o protagonismo delas.

relatou um sentimento de satisfação ao olhar para a sua trajetória pois percebeu o quando conseguiu conquistar durante sua vida até aquele momento. As falas das participantes durante a avaliação permitiram concluir que o processo formativo alcançou seu objetivo de sensibilizar e promover a reflexão, de modo que esses aspectos se concretizem nas práticas e do trabalho com as crianças.

## I - MEMORIAL DE UMA PROFESSORA: Clarice<sup>20</sup>

Nasci em XX de XXX de 1981 no município de XXXX<sup>21</sup>. Sou a mais velha dos quatro filhos de F (filha de imigrantes, minha avó nasceu no Japão e veio para o Brasil com seus irmãos, tios e mãe aos 7 anos de idade, minha avó é filha de imigrantes italianos, uma bela combinação) e de A (mineiro, o 4º dos sete irmãos, veio com sua mãe e seus irmãos, o mais novo um bebê de colo, para o Paraná aos 7 anos de idade, após a morte de seu pai. Estudava de manhã e à tarde trabalhava na lavoura de café ao lado de sua mãe, que não tinha com quem deixar os filhos e levava até o bebê, colocava-o embaixo do pé de café enquanto trabalhava e nos finais de semana lavava roupa para fora. Minha avó contava que naquele tempo lavava roupa até suas mãos sangrarem, que tomavam banho na bica de água fria e que tinha saudades daquele tempo em que seus filhos eram pequenos, uma matriarca cujo exemplo de força, fé e coragem inspirou filhos e netos.

Quando criança morava em frente a uma escola pública, antes da idade escolar via os alunos passarem em frente de casa com suas mochilas para ir à escola e da janela do meu quarto podia ver a vida escolar fora da sala de aula, o hino nacional, a entrada dos alunos, o recreio e desejava todos os dias que chegasse logo a minha vez.

Meu primeiro dia na escola foi um evento, entrei na escola com 6 anos e fui alfabetizada na 1º série do ensino fundamental. Na escola lia a cartilha Caminho Suave, treinava caligrafia, em casa brincava com minhas primas de escolinha, meu papel preferido era o de professora.

Escolhi o curso de pedagogia após o ensino médio, sabia que queria contribuir com a sociedade por meio de minha profissão, após refletir e pesquisar alguns cursos decidi que a melhor maneira de se ajudar uma pessoa era dar-lhe, como dizia minha avó "algo que ninguém poderia tirar-lhe", educação. Acredito que ela dizia isso por conta das muitas perdas que sofreu na vida, ficou viúva ainda jovem, com sete filhos, desamparada. Assim que fui alfabetizada me tornei escriba para minha avó, que não sabia ler nem escrever, na época não tinha telefone e para manter contato com suas irmãs (retirantes como ela, saíram de Minas Gerais para outros estados do Brasil), me pedia que escrevesse cartas com frequência.

Prestei vestibular para o curso de pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, durante os quatro anos de graduação realizei várias atividades extracurriculares que ajudaram a direcionar a minha formação profissional. Fiz estágios na Educação Infantil, trabalhando junto

---

<sup>20</sup> Sic. Nessa autobiografia a participante também apresentou suas concepções e estudos realizados ao longo da sua história de vida.

<sup>21</sup> A data e o nome da Cidade foram omitidos para garantir o sigilo da identidade da professora/participante.

a uma turma de maternal, na Educação de Jovens e Adultos, fui bolsista de Extensão Universitária pelo grupo de estudos em educação de Jovens e Adultos, cuja proposta de curso era atualização pedagógica para 60 professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos das Redes Estadual, Municipal e outras, tratando de questões teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno adulto. Na época escolhia-se uma das 3 habilitações, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Educação Infantil e Séries Iniciais ao final do 3º ano do curso, a habilitação “nuclear” era “Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino médio”. Escolhi Educação Infantil e Séries Iniciais e no final da graduação, mesmo após a reformulação curricular implementada a partir das orientações Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, proposta na qual são extintas as habilitações, nossa turma conseguiu garantir o currículo no qual fomos aprovados e pudemos assim cursar as outras habilitações. Fiz mais um ano de graduação e optei pela habilitação Orientação Educacional, enquanto estudava comecei a lecionar em uma escola pública após passar no concurso público.

Em 2008 comecei minha especialização em Psicopedagogia na Universidade Estadual de Londrina, a qual teve duração de 18 meses. Na época lecionava em uma 3ª série, minha primeira turma como professora recém formada e começava a sentir as dificuldades do trabalho docente, momento em que o encontro entre o ideal e o real provoca grande tensão tanto nos professores como nos alunos, por causa da inexperiência, das altas expectativas, do conhecimento sobre a real dinâmica das interações escolares e, sobretudo, da tomada de consciência de que as relações escolares são sempre permeadas por aspectos culturais, afetivos, familiares, econômicos, sociais, etc. Como esses são elementos constitutivos dos sujeitos e, portanto, influenciam o processo de construção do conhecimento, desmistificavam a missão do magistério, desvelavam a complexidade do processo de aprendizado e colocavam o desafio de conviver com a tensão sem ocultá-la.

Minha maior dificuldade na época eram as aulas de redação ou produção textual. Os alunos tão acostumados a escreverem textos de uma versão só, para cumprir uma obrigação, ofereciam resistência as propostas de reescrita. A maioria dos textos que produziam pareciam mais um plano de escrita com ideias a serem exploradas, desenvolvidas. A autorregulação da aprendizagem era algo tão distante para estes alunos que não tinham o costume nem mesmo de ler suas próprias produções. Diante deste contexto em que estava inserida meu objeto de pesquisa se definiu, as produções textuais de alunos do ensino fundamental I. A pesquisa, no entanto, não foi desenvolvida com essa turma, nem nessa escola. A pesquisa centrou-se na análise documental das produções textuais de 11 alunos da 4ª série do ensino fundamental produzidas durante aquele ano letivo, teve como objetivo analisar a aprendizagem da linguagem

escrita na escola e refletir sobre o papel do professor no trabalho pedagógico com a escrita, em situações de produção de texto. A especialização me fez perceber que todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado e constituído por valores afetivos e socioculturais distintos e me proporcionou a iniciação a pesquisa científica.

O interesse em pesquisa foi aumentando e em 2013 ingressei no Programa de Mestrado em Educação da UEL, tive a oportunidade de pesquisar à luz teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e da teoria da Enunciação do círculo de Bakhtin, foi possível compreender que a constituição humana ocorre por meio da transformação do biológico em sócio-histórico, na medida em que o cultural se torna parte constituinte do homem no processo de humanização. Por meio da apropriação do conhecimento acumulado historicamente, processo que ocorre de maneira formal e sistematizada na escola ao utilizar atividades mediadas pela linguagem oral e escrita, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores, as quais estão interligadas às formas culturalmente construídas de organização do real. Estes pressupostos focalizaram meu olhar para os processos interativos em sala de aula, frente ao entendimento de que o funcionamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores fundamentam-se nas relações sociais e que a relação do homem com o mundo é mediada por signos. Diante disso, tornou-se importante considerar os lugares sociais ocupados por sujeitos reais, as condições reais de construção conjunta do conhecimento, de significados e sentidos na relação de ensino, entendendo que o sujeito não é, mas está sendo, constituindo-se em sua relação com o outro, apropriando-se de um universo de signos que são sociais e que são a base das referências com as quais nos constituímos na interação com o mundo e com o outro.

Neste sentido, durante a pesquisa me propus a compreender a linguagem escrita para além da sua forma, focalizando o conteúdo trabalhado e produzido em sala de aula, enquanto indícios do processo de alfabetização, registros de momentos da manipulação que o aluno fazia da própria linguagem, da sua relação com o saber, que com ela (re)constrói, (re)significa o mundo à sua volta, a fim de analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e as significações produzidas pelos alunos no e sobre o processo de ensino-aprendizagem, que resultou na dissertação<sup>22</sup>.

Foi um período de grande amadurecimento profissional e pessoal e envolvimento com grupo de pesquisa Escola e Formação/ UEL. Fui bolsista durante o mestrado, tive a oportunidade de participar e apresentar trabalhos em eventos e publicar artigos, escrever capítulos de livros, durante a defesa da minha pesquisa a banca sugeriu a publicação da

---

<sup>22</sup> O título da dissertação foi suprimido para garantir o anonimato da participante.

dissertação em formato de livro, já aprovada para publicação, por se tratar de uma temática e uma abordagem pouco explorada.

Atualmente atuo como orientadora pedagógica de uma E.M.E.I na cidade de Presidente Prudente, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. Vejo todos os dias a potencialidade da primeiríssima infância e me encanto quando encontro alguém que vê nas crianças o mesmo que eu, milhares de possibilidades. E pensar que no jogo simbólico aprendia a valorizar o que meus familiares não puderam alcançar e ensaiava os primeiros passos em direção ao magistério, o qual não vejo como missão, mas uma profissão árdua, que exige aperfeiçoamento, reflexão, autoavaliação, sensibilidade, afetividade, intencionalidade, ética e profissionalismo para oferecer aos nossos alunos educação de qualidade.

## II- A ESCOLA NA MINHA VIDA: Camila<sup>23</sup>

“Quem passa por nós não vai só, deixa um pouco de si e leva um pouco de nós.”

Exupéry, A. de S.<sup>24</sup>

Aos seis anos de idade entrei pela primeira vez em uma escola. Primeiro ano. Para mim foi tudo muito estranho, novo, sem nenhum diálogo prévio ou visita ao prédio escolar. Naquela época, década de 1970, o contato com material escolar era muito difícil, quase raro. Lembro-me de um galpão no terreno onde uma tia morava que também era o quintal de uma família de japoneses. Havia caixotes de livros, e revistas, aquilo era um tesouro onde eu passava horas olhando, cheirando os livros, encantada com aquele universo impresso. Voltando à escola lembro da experiência sofrida e curiosa. Sofrida porque a professora sem muita conversa, ordenava tarefa que eu não compreendia como era para ser realizada, tínhamos que cobrir pontilhados, lembro da onda vai onda vem... rrsrrsrr. Outros exercícios eram passados na lousa e tínhamos que copiar no caderno. Imagine uma criança de seis anos, sem nenhuma experiência anterior e sem alguém para orientar? Percebi que tinha duas opções: a primeira era não fazer, possivelmente levar uma “reguada”, situação absurdamente vexatória e a segunda opção era ser muito curiosa, observar como os coleguinhas faziam e concluir as minhas também. Fiquei com a segunda opção. Comecei aprender ali o exercício da superação. Consegui. Fiquei entre uma das melhores alunas do primeiro ano, com direito a presente no final do ano: uma bola enorme colorida. Minha professora, D.T, uma japonesa extremamente autoritária, deixava um rastro de perfume bom ao passar, com unhas sempre muito bem feitas e esmaltadas, no dedo anular uma aliança e um solitário. Lembro perfeitamente. Conclui o primário, ginásio e no colegial fui pessoalmente à escola fazer minha matrícula. Sabia que queria fazer educação física, mas como seria a inscrição descobriria lá. Enquanto aguardava na fila a minha vez, uma mocinha que estava na minha frente perguntou que curso eu iria fazer? Respondi e ela me sugeriu fazer inscrição no magistério que já sairia com formação para lecionar e depois se preferisse poderia fazer faculdade de educação física. Assim fiz. Por sugestão de uma desconhecida me inscrevi no magistério. Depois, durante os quatro anos de curso, nos tornamos amigas. Foram anos de muito aprendizado. Alguns professores foram marcantes em minha vida. Uma delas foi a profª D. A. D, tinha domínio total da matéria, postura altiva sem ser arrogante que encantava a todos, digo isso porque, quando ela entrava na sala prestávamos atenção em cada fala e gesto. A profª

---

<sup>23</sup> Sic

<sup>24</sup> Citação feita pela professora/participante da pesquisa sem apresentação da fonte ou referência bibliográfica.

D. A. D. foi Secretária de Educação na rede municipal na década de 1990 e também minha professora na faculdade de pedagogia. Tivemos também no magistério a prof<sup>ª</sup> M. R. Posteriormente, em 2014 nos reencontramos na rede municipal, agora como colegas de trabalho. O estágio abriu portas na minha vida profissional. Foi nesse período que conheci duas pessoas que marcaram profundamente a minha constituição profissional e pessoal. Uma delas foi a G. G. que era professora numa escola particular na qual fui escalada para cumprir estágio. Foi lá também que conheci A. B, a prof<sup>ª</sup> da sala de jardim II que fui estagiar. Duas excelentes profissionais. Com A. B, aprendi na prática o que estudava na teoria e com G. G. a admiração nos bate papos durante os horários de intervalo na escola. Prestamos concurso na rede municipal de Presidente Prudente, passamos e fomos trabalhar juntas. A. B professora em sala de pré escola como eu e G. G. ocupou cargo na coordenação pedagógica da rede. Período de grande crescimento profissional. Os anos passaram, me casei, tive dois filhos, sempre trabalhando na rede. No ano 2000 fui cursar pedagogia. Exerci cargos de orientadora pedagógica, vice-diretora e diretora substituta na rede. Digo que esse movimento de ir e vir contribuiu muito para o meu aprendizado. Nas três décadas de docência, muitos erros e muitos acertos fazem parte de uma autoavaliação rigorosa. A necessidade de buscar respostas e embasamento teórico das políticas públicas que incidem no chão da escola, conduziram-me a pós-graduação. No mestrado tive uma experiência ímpar, um crescimento pessoal e profissional para o pleno exercício da cidadania. Nessa articulação entre estudos acadêmicos e escola percebi o quanto é possível ampliar os horizontes e contribuir para com a transformação de nossa realidade. O desejo de buscar conhecimentos, para mim, é uma constância. Quando alcanço um objetivo, descubro outro a mirar, outras metas e perspectivas. Para mim as palavras de Galeano fazem todo o sentido: “Utopia serve para nos fazer caminhar. Ela está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (Eduardo Galeano).

### **III- LEMBRANÇAS DE UMA BELA TRAJETÓRIA: Marta<sup>25</sup>**

Minha história começa com uma frase de Carlos Drummond de Andrade “Sentimos saudade de certos momentos da nossa vida e de certos momentos de pessoas que passaram por ela”. Quando criança brincávamos de escolinha no quintal de minha casa, com uma lousinha e os alunos eram meus irmãos e primos, cada qual com uma folha sentados em caixotes ou banquinhos. Brincávamos muito de escolinha. Iniciei minha vida estudantil já no pré III no Colégio C R, onde com muito esforço meus pais conseguiram a “bolsa de ensino”, tínhamos um cartão de cor azul que era diferente dos outros alunos que não eram bolsistas. Não tínhamos condições, mas meus pais sempre fizeram de tudo para proporcionar bons estudos. Minha professora, D. F., era maravilhosa. Recordo com carinho essa fase.

Como não me identifiquei com o inglês e a física no colegial, optei em seguir o curso do magistério no colégio S. Lá encontrei pessoas que até hoje temos amizade. O magistério trazia bons incentivos, professoras competentes. O próprio curso favorecia em suas dinâmicas o gosto pela profissão. Eu me identifiquei através das aulas práticas com a educação, adorava confeccionar e planejar aulas. Lembro com muita admiração da professora J., responsável pelas aulas práticas e estágios. Aprendi muito com ela.

Também recebia muito incentivo das amigas da época assim como da família. Iniciei meus estágios na escola Z. R., na sala de minha prima M. N., uma excelente professora a qual me orientava muito.

No último ano do magistério, iniciei meu curso superior de Pedagogia em uma faculdade particular, junto com a A e R, amigas de magistério. Também era bolsista neste curso. Estudava à noite, cursava o magistério à tarde e de manhã realizava os estágios.

Em 1987, me formei no magistério. No ano seguinte fui à luta, me inscrevendo na Delegacia de Ensino para participar das atribuições. E nas escolas, para substituir eventualmente. Mas era preciso abrir “sede”, escola que seria responsável por meu pagamento. E na maioria, os diretores não gostavam desse processo, o que impedia de começar a trabalhar. Mas o primo do meu pai que era diretor em uma escola estadual, abriu minha sede. Não parei de substituir. Abriam-se ali muitas portas da profissão para mim. Tudo era precioso para mim. E fui conquistando meu espaço nas escolas e conseqüentemente meus pontos para classificações de inscrição de atribuições. Em 1992, comecei a trabalhar como estagiária remunerada em uma escola Estadual, próxima de casa, no período da manhã. E foi aí que reencontrei minha

---

<sup>25</sup> Sic

professora da pré-escola D. F., que muito me incentivou. Neste ano, à tarde, trabalhava como contratada na Prefeitura de Presidente Prudente – SEDUC, tinha uma sala de pré III na EMEI E. R. Esse contrato foi somente por um ano. Em 1993, continuei como estagiária remunerada e passei a substituir eventualmente à tarde. Substituía muito na própria escola estadual M.

Em 1994, fui convocada pelo concurso público da cidade de Presidente Prudente para assumir com cargo efetivo de professora de pré-escola. Mas quase perdi esse chamado porque não assinava jornal. Foi a professora Gi, também da rede, que fez magistério comigo que leu o edital e foi até minha casa me dar essa informação, e já estava vencendo o prazo de apresentação no Departamento Pessoal. Sou muito grata a ela.

No dia 02/02/1994, me efetivei. Trabalhei o resto do ano como professora eventual no estado. Foi bem difícil, não tinha carro. Aí consegui comprar uma motinha.

Em 1995, decidi ficar somente com a rede municipal, a qual era efetiva porque tínhamos o curso de formação. Era realizado em horário de trabalho. E muito valioso. Tive a oportunidade em trabalhar na educação ambiental na cidade da criança como educadora ambiental. Atendíamos as excursões. Foram muitos anos.

Em 2002, fui convidada pela secretária para orientar um projeto piloto de Ensino Fundamental em período integral na escola da Cidade da criança. De manhã tinham aula formal e à tarde as oficinas do projeto. Foram 2 anos. Devido à política ele se extinguiu. Voltei para sala de aula. Em seguida, me candidatei como orientadora na creche A. T. Fiquei lá por dois mandatos. Depois perdi a eleição, mas não me lamento porque isso abriu portas para novas oportunidades.

Nesse período minha vida pessoal e profissional passou por momentos difíceis. Soube no dia do aniversário da minha mãe que meu pai estava doente. Fiquei adida na escola A. A. No dia da escolha estava sepultando meu pai. Escolhi a creche M. H. O ano de 2012, foi muito difícil. No final deste ano, me inscrevi como diretora substituta. No ano seguinte, 2013, transferi-me para a escola M. E. assumi desde o início desse ano como diretora substituta na escola F. Fiquei lá até setembro, onde pelo concurso foram chegando as diretoras efetivas. De lá fui substituir diretora na escola V. até encerrar o ano.

De janeiro a fevereiro de 2014, fui diretora substituta em uma escola municipal. Em setembro deste mesmo ano fui substituir direção no V, até dezembro, encerrando o ano. Neste período participei da candidatura de orientadora pedagógica na Escola F., onde estou. E ainda não tenho certeza se me recandidato, exatamente pelas dificuldades que nossa educação se encontra com tantos direitos funcionais adquiridos sendo revistos e retirados pela atual

administração. Por outro lado, voltar para a sala de aula implica na minha voz. Sem contar que aprendi muito nessa caminha diversificada.

Lembrando que já efetiva, fui cursar Direito em uma universidade particular. Aí eu já assumia a mensalidade do curso. Foi maravilhoso. Mas não segui a profissão, pela própria insegurança na nova profissão. E como já era efetiva e mais estruturada, permaneci onde estou. Também já conquistei meu primeiro carrinho em parceria com meu irmão, um FIAT 147. Depois consegui ter meu próprio carro.

Hoje, me encontro bem estabilizada na profissão. Também já na reta final. Logo me aposento e seguirei com novas perspectivas profissionais em minha vida. Mas ainda não sei o que farei. Finalizo minha história com a frase que minha nova amiga Nair enviou para mim, com muita admiração sobre minha trajetória, “Sou como você me vê. Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania, depende de quando e como você me vê passar” – Clarice Lispector.

#### **IV- A ESCOLA NA MINHA VIDA: Vanda<sup>26</sup>**

Desde pequena sempre fui atraída pela vida escolar nas brincadeiras de criança com minha irmã mais nova, brincar de escolinha era muito prazeroso ou mesmo quando brincávamos de trabalhar sempre estávamos rabiscando algo.

Entrei na escola no pré I aos 5 anos com a professora S., no qual relembro sua forma carinhosa de trabalhar com os alunos, com historinhas desenhadas, músicas, apresentação, faz de conta na quadra e tudo com certeza contribuiu muito na minha carreira de professora. Minha mãe também contribuiu muito para minha formação, estimulando a aprendizagem através de cartilhas disponíveis, o que resultou em uma alfabetização precoce.

Outra experiência marcante foi a professora I, da primeira série. Seu método de alfabetização era todo pautado na música, tínhamos um livro “Brasileirinho cantor”, adquiridos pelos pais, onde aprendíamos história, geografia e outros conteúdos através de músicas. Fora que as cantigas de roda eram apresentadas em forma de cartazes na sala com a letra e ilustração, era muito agradável e contagiante as aulas.

No fundamental ainda, a professora Le trabalhava com arte, principalmente com papel vegetal e quando fazíamos a tarefa corretamente carimbava desenhos com frases motivadoras. Também nesta mesma escola EM CJ, me lembro com saudades da professora N, pois éramos uma quarta série com 40 alunos arteiros, onde tinha autoridade necessária e a destreza em nos ensinar e disciplinar. Gostava também da entrada onde cantávamos os hinos nacional, de Presidente Prudente e da escola todos os dias.

Na adolescência estudei na escola FC, da quinta série ao Terceiro Colegial. Tive boas experiências, com a professora de artes T, que ensinava releituras de obras de arte e diversas outras atividades super criativas, marcando a minha vida por experiências motivadoras e prazerosas. Nessa época tive algumas experiências ruins e alguns professores que não tinham didática para nos ensinar.

No final da oitava série minha mãe fez a proposta de ir para o CEFAM, pois queria muito trabalhar e lá ofereciam o estudo remunerado. Contrariando o seu desejo optei pelo colegial normal, essa escolha prejudicou um pouco minha carreira. No Terceiro Colegial ganhei acesso à isenção, graças ao meu bom desempenho, porém só poderíamos escolher curso de licenciatura. Queria escolher letras, mas era em outra cidade. Meu pai muito sábio me

---

<sup>26</sup> Sic.

influenciou a escolher Pedagogia, insistindo que era boa em lidar com crianças, que tinha esse perfil.

Consegui passar na UNESP, foi uma alegria enorme para toda família, pois era a primeira pessoa da família que chegava a universidade. Foram 5 anos de muito trabalho, no começo dificuldades, pois precisava amadurecer e adquirir conhecimento. Senti-me um pouco perdida, pois a maioria de minhas colegas haviam feito CEFAM e já tinham algumas experiências. Por isso em vez de participar de projetos, pois precisava de dinheiro resolvi estagiar para adquirir experiência pedagógica, já que tinha um trabalho no comércio.

Minha primeira experiência profissional foi auxiliar de sala de uma escola particular conceituada de Presidente Prudente. Aprendi muito com esse estágio, com erros e acertos, pessoas maravilhosas cruzaram meu caminho, me fizeram evoluir como profissional e aluna da universidade. No penúltimo ano da faculdade passei em um concurso de professor auxiliar para prefeitura de Álvares Machado. Foi uma experiência diferente, pois auxiliava uma professora de primeiro ano, conheci e aprendi com profissionais criativas e dedicadas.

Terminando a faculdade passei no seletivo da mesma cidade para lecionar como professora foi uma sala de 5º ano readaptada, com alunos repetentes que necessitavam de um auxílio quase que individual. Precisei de muita ajuda, pois era minha primeira experiência como professora oficial, a Professora MC, minha vizinha de sala com muita experiência e paciência me auxiliou muito.

Após essas experiências todos os anos era aquela ansiedade, estuda, faz seletivo, atribuições e contratos determinados, fiquei mais um ano em Álvares Machado e depois em 2011 comecei a lecionar na Prefeitura de Presidente Prudente como celetista, quando reencontrei minha professora do pré S como minha coordenadora. Prestei um concurso e tive que largar a prefeitura celetista, pois era uma vaga de uma cidade vizinha. Também encontrei pessoas maravilhosas como a coordenadora AD, que acrescentaram muito ao meu crescimento profissional. Em 2013 consegui a transferência para uma escola em Álvares Machado e após muito estudo passei no concurso da Prefeitura de Presidente Prudente, peguei sede em uma escola de Educação Infantil para conciliar os dois períodos.

Trabalhei dois anos na escola I e na prefeitura, porém em 2014, com o nascimento do meu filhinho ficou um pouco mais difícil, no final desse ano tive que direcionar apenas para a prefeitura, pela saúde dele e minha.

Em 2015 continuei na escola de Educação Infantil, porém só meio período e meu filho me acompanhava todos os dias. Mas o bairro onde ficava a escola é um bairro muito longe de casa, então pedi remoção e em 2016 consegui ir para a EMEI VM, onde estou e pretendo me

aposentar ali. É uma escola pequena, agradável e ótima de se trabalhar, estou todos os dias cercada de pessoas maravilhosas que me ajudam sempre.

Todas as experiências me ajudaram a formar a profissional que sou hoje, um dos aspectos interessantes é que como a arte de maneira geral marcou minhas boas lembranças da escola e apesar de me achar um pouco desastrada, creio que essa influência me ajuda todos os dias a lidar com os pequeninos. Como digo as minhas companheiras, ainda estou engatinhando, pois sou a mais nova da rede Municipal da minha cidade e sempre que possível agrego os ensinamentos delas.

## V- RELATO AUTOBIOGRÁFICO: Maria<sup>27</sup>

Recordo-me dos primeiros anos escolares com sorriso nos lábios, do uniforme e da bolsa que usava, do menino valente da pré-escola que bate em todo mundo, da menina que rasgava os cadernos da turminha, do recreio e das brincadeiras de roda, os grupinhos de amigas, dos apelidos, da merenda, das professoras, de tudo que foi bom e ruim também. Todas essas lembranças são bem guardadas em minha memória e no coração.

Só não imaginava que um dia eu estaria do outro lado da situação: de aluna a professora! Mas acredito que de alguma forma todas essas vivências contribuíram para a minha escolha profissional. Desde criança já demonstravam interesse pela figura do professor, gostava de brincar de escolinha e de ser professora, dava “aulas” para as minhas bonecas, lia muitos livrinhos e gibis...

Minha mãe era bibliotecária da escola onde eu estudava e isso favorecia meu interesse e acesso pelos livros, fazendo com que tornasse, antes de tudo, uma leitora!

Na adolescência me dediquei ao estudo musical por cinco anos, estudando piano clássico no conservatório municipal e cheguei a acreditar que seguiria profissionalmente esta via artística. A música era muito presente em minha vida, porém, ao ingressar no magistério tive que fazer uma escolha, pois os horários dos dois cursos se coincidem e eu escolhi a Educação.

O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) era o auge para todos que queriam estudar e sair formados, tendo uma profissão a seguir. Dessa forma, eu larguei a partitura e segurei o giz para nunca mais soltar!

Foram quatro intensos anos de estudos integrais. Quatro intensos anos de dedicação, cansaço, alegrias e tristezas, choros e risadas, amizades e conquistas que me acrescentaram tanto, que me fizeram crescer, aprender e me descobrir como pessoa.

Consequentemente escolhi o curso de pedagogia para dar continuidade a minha formação e lá fui eu atrás da tão sonhada faculdade pública: UNESP.

E assim aconteceu passei na UNESP e cursei por cinco longos anos de aulas noturnas, e tanta coisa aconteceu nesse período: namorei, noivei e casei, engravidei, tive meu filho, frequentei aula com ele nos braços... Hoje eu olho para tudo isso e percebo como as coisas foram difíceis, mas eu persisti, segui e consegui chegar à conclusão do curso.

---

<sup>27</sup> Sic.

Após a faculdade, através de concurso público municipal em Presidente Prudente efetivei como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (antigo ADI, hoje educador infantil) e trabalhei por 9 anos, passando por algumas escolas.

Neste período aconteceu uma das situações mais difíceis que enfrentei na vida até hoje, a morte do meu marido. Como foi doloroso... Meu coração chora até hoje ao lembrar, mas aos poucos superei esse momento de luto e continuei a vida.

Então, num segundo concurso público municipal me efetivei como professora de Educação Infantil no ano 2010, na escola municipal Q.

Hoje em dia estou assumindo o cargo de Orientadora Pedagógica, tendo uma experiência bem diferente do que tinha tido até então, pois ao invés de lidar com as crianças tenho que preparar estudos e orientar os profissionais da escola. Há três anos ocupo essa tão difícil e responsável função.

Encerro minha biografia escolar afirmando que foi de degrau em degrau que cheguei até aqui. Cada conquista aumentava meu desejo de crescer mais, tanto quanto pessoa como profissional.

Não sei se contei cada detalhe vivido e não sei se minhas palavras fazem fazer valer o real peso da minha história, só sei dizer que hoje sou uma pessoa grata pelas minhas conquistas; grata a Deus em primeiro lugar sempre, grata a minha família que sempre me ajudou, pelas experiências que vivenciei e pelos amigos que conquistei ao longo dos anos.

## VI - COMPONDO A MINHA HISTÓRIA: Nair<sup>28</sup>

A infância é uma das fases mais marcantes em nossas vidas, muitas coisas são constituídas nela e nem nos damos conta. A minha não foi diferente e se passou em Presidente Epitácio. Eu tinha uma tia professora, que sempre trazia giz, livros, lápis e eu adorava brincar de escolinha, como não tinha lousa, escrevia na porta de um guarda-roupa laranja que tinha no meu quarto, passava horas trancada nesse espaço brincando.

Adolescência é uma fase de transformações, a gente fica muito confusa e novamente minha tia Y foi a grande influenciadora na minha trajetória profissional, incentivou minha amiga e eu a nos matriculamos no curso de Magistério, que foi uma experiência riquíssima em nossas vidas, essa minha amiga AR, já estudava comigo desde a pré-escola, por isso, foi importante ter ela comigo também.

Saindo do curso do magistério iniciei um estágio no colégio O. E durante o período em que trabalhei como estagiária, conheci uma professora que teve um papel importantíssimo na minha vida. a professora EL. Ela era famosa na cidade por ser uma excelente alfabetizadora, ela amava o que fazia e esse amor transparecia em tudo que preparava e eu fui me apaixonando cada vez mais pela profissão. Eu adorava ir em sua sala de aula, fizemos uma amizade muito bonita e verdadeira. Um tempo depois ela abriu uma escola de Educação Infantil e me convidou para trabalhar com ela, como professora, mas acabei indo assim que ela abriu a escolinha para ajudá-la com as matrículas e demais documentos e por fim acabei ficando na secretaria da escola. Nossa parceria era muito boa, e deu muito certo, aprendi muito nesse período, em muitos momentos fiquei responsável pela escola, mas não podia assinar documentos porque não tinha pedagogia e nem crescer profissionalmente dentro da escola. A EL foi uma grande inspiração tanto na vida profissional quanto na vida pessoal e me incentivou muito entrar novamente na faculdade, pois já havia começado e por questões financeiras tive que trancar o curso. Foi quando novamente minha amiga AR e eu entramos para a faculdade e a conquista de diploma tão suado fez toda a diferença na minha vida. Trabalhava o dia todo na escolinha da EL em Presidente Epitácio e a noite viajava para uma cidade próxima para cursar a faculdade. E com meu trabalho pagava a faculdade, nessa época já tinha uma bebezinha que dependia de mim para tudo, eu era mãe e pai e isso também me incentivou a não desistir mesmo quando estava tão difícil.

---

<sup>28</sup> Sic.

Em 2008, no último ano da faculdade a EL vendeu a escolinha e nesse mesmo período fui aprovada em um processo seletivo da Prefeitura de Presidente Epitácio. Peguei minha primeira sala de aula mesmo, pois já tinha dado aula particular e reforço no estado por um pequeno período. No primeiro dia de aula pensei em desistir, minha sala quando os alunos foram embora estava de pernas para o ar, chorei muito, a vice-diretora da escola chegou neste momento e me disse algo que nunca mais esqueci: “não tire o resto do ano por esse primeiro dia”, me senti tão acolhida, e isso me marcou profundamente e realmente ela estava certa, me apaixonei pela turma, por ensiná-los, por aprender a cada dia com eles, e isso se tornou uma experiência inesquecível na minha trajetória.

Em 2009 trabalhei tanto como professora contratada em uma cidade vizinha e também foi muito bom, nessa época eu prestava concurso público em vários lugares, pois sabia que precisava de uma estabilidade não importava aonde. Em 2010 vencendo o meu contrato em nessa cidade, fiquei muito preocupada, mas acabei sendo aprovada em primeiro lugar para professora coordenadora da Educação Infantil de outra cidade da região, e também fui convocada no concurso de agente de segurança penitenciária, mas resolvi continuar na educação. Fiquei cinco anos nesta cidade, no início foi bem difícil, orientar professores (era um grupo bem polêmico, os mais antigos da cidade), mudar de cidade, ficar longe da família, um cargo diferente, mas aos poucos fui conquistando meu espaço profissional e me encantei pelas pessoas da cidade, sair foi uma das decisões mais difíceis que tive que tomar na minha vida. A saudade às vezes machuca, mas precisava pensar na minha família que construí neste período também.

Foi então que em 2015 me mudei para uma cidade da região metropolitana, onde assumi um cargo de professora na prefeitura municipal, por concurso público. Estranhei muito, não tanto pelo fato de estar um tempo fora de sala de aula, mas pela rede trabalhar muito diferente do que o estava acostumada, sofri muito nos 9 meses em que fiquei lá, porque não tinha autonomia e nem liberdade para desenvolver o meu trabalho, não podia falar de Deus na sala de aula, nem fazer uma oração. Muita coisa que eu sempre acreditei não era valorizado, a gente apenas executava o que a coordenadora mandava, atividades, bilhetes, cantigas, tudo. E o fato de estar longe da família também mexeu com meu emocional, não consegui me adaptar. Foi quando em 2016 fui convocada no concurso público de Presidente Prudente, no início fiquei em dúvida porque a diferença salarial era muito grande e a gente tem os nossos compromissos, mas por outro lado estaria mais próxima da minha família e tinha um bebê a caminho. Então resolvi voltar e estava gostando de trabalhar nesse município, porém os últimos acontecimentos,

onde estão querendo tirar nossos direitos, tem me deixado desanimada e até arrependida da troca que fiz.

Atualmente trabalho em uma sala multisseriada de pré I e pré II, um novo desafio na minha carreira, mas tem sido muito prazeroso estar à frente dessa turma de 30 alunos, na escola municipal B. Gosto muito da escola e dos professores que atuam lá. Tenho tido a oportunidade de desenvolver várias práticas que consideram boas para aprendizagem das crianças e que tenham aprendido ao longo de toda a minha vida profissional. O único problema é o atual momento que estamos vivendo com a nova administração.

A música “Tocando em Frente” do Almir Sater retrata um pouco a minha história, que hoje ando devagar porque já tive muita pressa, muita ansiedade de querer que as coisas acontecessem. Hoje trago um sorriso, porque já houve muitas lágrimas. “Só levo a certeza de que muito pouco eu sei ou nada sei”, estamos sempre aprendendo, na verdade mais aprendemos do que ensinamos. A música ainda fala que é preciso amor em tudo que fazemos e cada um compõe a sua história e carrega o dom de ser feliz, somos responsáveis pelas escolhas que fazemos.

Sei que poderia ter feito muita coisa diferente ao longo da minha vida, mas olhando para trás, tenho orgulho de tudo que conquistei, pois foi tudo com muita luta e assim fui compondo a minha história, a minha trajetória profissional.

## VII- AS MUDANÇAS NA CAMINHADA: Paulina<sup>29</sup>

Paulina é filha da professora, a senhora C, que lecionava em escola de zona rural. Paulina, por viver no meio escolar, foi alfabetizada em casa, mesmo antes de frequentar a escola. Iniciou pela pré-escola. Acompanhava seus pais na escola rural, onde a mãe além de dar aula cuidava da merenda dos alunos. Seu pai levava a mãe e acabava ajudando-a com os alunos e a filha junto.

Todos os dias Paulina e o pai estavam ali na escola ajudando a professora C. O que lhe proporcionou participar mais da vida escolar.

A professora C, mãe de Paulina, era muito conhecida e temida por ser tão exigente. Inclusive pelos colegas de Paulina, que não iam à sua casa com “medo” da professora C. E foi estudando em uma escola da cidade, que ela percebeu o quanto a sua mãe era temida por todos. Sua mãe também foi diretora nesta escola. E ela por ser a filha da diretora era bem tratada por todos na escola.

Em sua caminhada, Paulina pensou em ser professora. Mas quando lembrava da fama da sua mãe, mudava de ideia. A professora C. tinha o sonho de que sua filha cursasse o CEFAM, mas ela não queria pelo fato de a mãe ter conquistado a fama de ser a diretora e professora brava e temida por todos.

Com 16 anos de idade, cursando o 2º ano do ensino médio, engravidou e casou-se com um policial. Tinham um comércio de produtos veterinários que ela cuidava enquanto o esposo trabalhava. Terminando o ensino médio, optou em cursar letras, que foi incentivada pela professora de português, dona MS que desde a 5º série a acompanhava.

Em 2007, ingressou no estado e foi convidada pela diretora para assumir a vice direção porque o vice-diretor tinha se aposentado. Mas não pode assumir porque precisava ter 5 anos de efetivo exercício e sua contagem não dava esse tempo, mas no município podia e por isso, foi trabalhar como vice-diretora em uma escola municipal. A diretora se afastou. Ela assumiu a direção. Quando a diretora voltou a função, a secretária de educação municipal Dona D., a convidou para auxiliá-la na secretaria. Ficou lá por 3 anos. Dona D. saiu e Paulina foi convidada a assumir o cargo de secretária da educação, mas como era professora de português e inglês no estado em uma escola na cidade de B, à noite, teria que optar, pois daria acúmulo de cargo. Pela legislação o cargo de secretário municipal não pode ter acúmulo. Então tinha que abrir mão do

---

<sup>29</sup> Sic. Esta não é uma autobiografia, é uma biografia produzida por uma das colegas que se ofereceu para ser escriba no momento da tríade e relatar a história da colega Paulina. Apenas, Paulina não entregou a sua autobiografia, mas autorizou a publicação de sua biografia de autoria da colega, Marta, integrante do grupo.

estado. E não o fez. A partir disso, avaliando melhor o plano de carreira e magistério do município, percebeu que poderia assumir o cargo de diretora de departamento. Aceitou por 1 ano e meio.

Em 2016 passou pelo processo de separação conjugal. E surgiu o concurso em Presidente Prudente, o qual exerce a função de orientadora do ensino infantil. Diz que aceitou essa função para mudar de “ares”. Nunca trabalhou com ensino infantil, está sendo uma experiência. Sua função a faz refletir sobre sua prática. Ainda nos revela que se tivesse passado pela Educação Infantil antes, teria tido outros olhos para a educação. Ela sempre fez concursos na área da educação. Sua vasta experiência como gestora. É o que gosta de fazer. E está estudando para concursos. Continua com suas aulas noturnas até hoje.

Paulina deixa claro que sua habilidade e gosto estão na gestão. Seus incentivos à profissão foram valiosos tanto da família como de sua professora MS agora é seguir buscando sempre o melhor para si profissionalmente.

Termine meu relato sobre Paulina com a frase: “Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade” Clarice Lispector.

## VIII- MEU RELATO E MINHA HISTÓRIA: Joana.<sup>30</sup>

Meu nome é Joana, nasci na cidade de Presidente Prudente e, desde pequena, gostava de brincar de escolinha; muito cedo dizia que queria ser professora, pois, quando fui alfabetizada percebi que minha avó materna não sabia ler e nem escrever. Meu desejo era ensiná-la e, para isso, precisava ser professora.

O tempo passou e sempre fui muito dedicada aos estudos, mas, quando pensei na minha carreira profissional, titubeei na escolha pela docência, porque sempre me diziam que era uma profissão com pouco prestígio. No entanto, pensei e decidi que iria fazer Pedagogia, pois esta realmente era a minha vontade e primeira opção.

*Continuando meu relato...*

No ano de 2000, iniciei minha formação acadêmica no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT/UNESP de Presidente Prudente. Meu interesse pela pesquisa começou já no primeiro ano da Graduação, na disciplina Orientação e Estudo para o Trabalho Científico. Através dessa disciplina, tive a oportunidade de elaborar um pré-projeto, com o título “A teoria de Piaget na prática do professor”, o qual permitiu pensar e descobrir as possibilidades de ser uma pesquisadora. Esse trabalho foi o primeiro passo para a minha trajetória acadêmica e profissional.

Após a finalização do projeto, fui direcionada, pela professora responsável pela disciplina, a procurar e apresentar o trabalho à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy Garms, que seria no futuro a minha orientadora e grande responsável por meu crescimento acadêmico e profissional. Nossa parceria começou durante a leitura do pré-projeto e continuou durante toda a Graduação, quando realizei a pesquisa, um momento decisivo e de grande relevância para minha formação, porque, depois dele, nunca mais deixei de ser pesquisadora e sempre continuei a buscar respostas para inquietações e problemas vividos na escola, tanto no Mestrado como, atualmente, no Doutorado.

Ainda com as mesmas perspectivas, no ano de 2003, continuei a realização da pesquisa, todavia, nesse momento, sendo subsidiada financeiramente no projeto de Iniciação

---

<sup>30</sup> Esta autobiografia contém os nomes e locais reais pois é de autoria da pesquisadora/formadora e participante da pesquisa, a autobiografia também foi analisada e suas informações serão discutidas ao longo da tese juntamente com as demais autobiografias e biografia já apresentadas nessa seção.

Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (processo 03/03956-6), com o título “A pedagogia ativa e o cotidiano da Educação Infantil (4-6 anos)”. Dedicava-me a coletar os dados e fundamentar minhas hipóteses de que a formação inicial dos professores era determinante para as práticas diretamente com as crianças, ou seja, a formação inicial influencia as concepções que acabam concretizando-se nas práticas do cotidiano da Educação Infantil.

No final do ano de 2003, terminei a Graduação e finalizei as pesquisas. Nesse momento estava motivada e com muita vontade de colocar em prática tudo o que havia estudado e visualizado nas pesquisas, de modo a eu mesma pudesse aplicar todos os conhecimentos e teorias.

No entanto, embora tivesse interesse pela Educação Infantil, o Curso de Pedagogia da FCT/UNESP não previa a habilitação para lecionar nessa área. Assim, resolvi participar do processo seletivo do Curso de Habilitação para Educação Infantil oferecido pela própria Universidade, para alunas já graduadas. No ano de 2004, frequentei esse curso, no período noturno. Concomitantemente, comecei a exercer a profissão de professora de forma efetiva, pois fui contratada para lecionar em um colégio particular em Presidente Prudente, em uma sala do segundo ano do Ensino Fundamental.

Essas duas experiências foram extremamente relevantes e marcantes, na minha vida profissional e pessoal. Durante o Curso de Habilitação para Educação Infantil, desenvolvi estágios, realizei observações e procurei levar essa aprendizagem para minha atuação como professora. Apliquei e realizei um projeto diretamente com as crianças, o que possibilitou um olhar diferente de tudo que já havia vivenciado, compreendendo realmente a criança como um ser ativo e participante do seu processo de aprendizagem.

O Curso de Habilitação para Educação Infantil e a atuação como professora foram experiências importantes para meu crescimento e amadurecimento, porque pude lidar com a realidade e atuar, não só como estudante, mas como professora e profissional da Educação. Tudo isso representou um novo olhar para a realidade e para o contexto educacional e, assim, senti-me mais embasada para trabalhar e para atuar como pesquisadora.

Considero que minha experiência profissional teve início, quando ainda estava na Graduação, com a realização das atividades da pesquisa de Iniciação Científica e com a prática exercida no estágio de docência, no Ensino Fundamental.

Entretanto, minha experiência efetiva como professora principiou em 2004, conforme frisei, quando lecionei em um colégio particular em Presidente Prudente, assumindo uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental, durante um ano letivo.

Já no início do ano de 2005, ingressei no Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, na UNESP de Presidente Prudente, onde tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa intitulada “Atividade na pré-escola: concepções teóricas e prática docente”,<sup>31</sup> vinculada à então linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação” e subsidiada financeiramente pela CAPES, oportunizando o tempo e disponibilidades necessárias para dedicação exclusiva à pesquisa. A metodologia da pesquisa envolveu aplicação de questionários, que foram enviados via correio para todas as ex-alunas do Curso de Habilitação para Educação Infantil da UNESP de Presidente Prudente até a data, além da realização de entrevistas, pesquisa nos arquivos da SEDUC (Secretaria de Educação de Presidente Prudente), para verificação do quadro de funcionários da Prefeitura de Presidente Prudente e comparação com a lista de ex-alunas do Curso de Habilitação para Educação Infantil da Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente.

Após esse momento, foi implementado um extenso trabalho de campo, aliado a uma pesquisa bibliográfica consistente. Durante a pesquisa, acompanhei as aulas de três professoras formadas pelo Curso de Habilitação para Educação Infantil, durante um período contínuo, a fim de conseguir compreender a dinâmica e a rotina de cada grupamento estudado. Ao longo do processo, realizamos trocas e entrevistas com as professoras, para conhecer suas concepções e verificar se estas estavam de acordo com suas práticas.

Os resultados apontaram que a modificação ou as ações da prática não dependem apenas da formação inicial, que, embora seja importante e marque as práticas, a mudança de postura ou o trabalho que favorece a ação da criança requerem uma posição ativa do professor, com intencionalidade nas suas práticas e propostas.

Após esse momento, no ano de 2005, deixei de lecionar, a fim de realizar as atividades do Mestrado com exclusividade, durante quase dois anos. No período do Mestrado, tive a oportunidade de atuar como representante discente no Conselho de Pós-Graduação, possibilitando conhecer melhor a realidade, os enfrentamentos para execução das pesquisas e da organização do curso. Além disso, no ano de 2006, fiz estágio de docência, durante seis meses, na disciplina Psicologia da Educação Infantil, no Curso de Habilitação para Educação Infantil.

Voltei a atuar como docente no ano de 2007, trabalhando como professora de Ensino Fundamental em uma sala de quarto ano em uma cidade da região. No ano de 2008, continuei

---

<sup>31</sup> Durante o período de realização, a pesquisa foi apresentada sob a forma de comunicação oral, além de ter sido publicada em diversos congressos de áreas correlatas: “Formação de Professores, Educação Infantil e Prática de Ensino”.

a trabalhar nessa mesma instituição, mas em uma escola na cidade de Presidente Prudente, com uma turma de terceiro ano. Já em 2009, atuei com uma turma de segundo ano, assim como em 2010.

Também frequentei, nesse período, cursos de formação continuada e, como recém-formada, sentia a responsabilidade de realizar um bom trabalho – e foi assim que procurei exercer a função. Busquei prosseguir com as atividades e participação no grupo de pesquisa FORPREI, pois, embora estivesse atuando no Ensino Fundamental, sempre tivera vontade de ingressar na Educação Infantil.

Durante esse período, participei de concursos nos quais tive aprovação, porém, pela disponibilidade de horário e pela localidade e oferta de vagas, tive que realizar algumas escolhas. Mas tinha a perspectiva e vontade de atuar na Educação Infantil, que foi satisfeita no ano de 2010, quando foi convocada pela Prefeitura Municipal de Presidente Prudente a assumir uma vaga para o cargo de professora de Educação Infantil referente ao concurso público que eu havia prestado há alguns anos atrás. Comecei a atuar como professora de uma turma do Maternal I no período da manhã e, concomitantemente, como professora de segundo ano no período da tarde. Esta foi uma grande mudança e alteração na minha rotina de preparação de aulas, de realização de Horário de Trabalho Coletivo (HTPC) etc. Pude então perceber a dificuldade que a maioria dos professores enfrenta, assumindo carga horária dupla e, mesmo assim, procurando manter e cumprir seu papel com competência.

Em 2011, também uma conquista muito importante e marcante em minha vida foi o nascimento da minha filha Beatriz, que certamente modificou muitas concepções que existiam dentro de mim. No ano de 2012, voltei a participar do Grupo de Pesquisa e retomar as atividades de pesquisa. Em 2013, cursei duas disciplinas como aluna especial do Doutorado em Educação da Pós-Graduação da FCT/UNESP e publiquei artigos decorrentes de investigações efetuadas sobre minha prática na Educação Infantil.

*Sobre a atuação profissional e a formação continuada: de professora a formadora...*

No ano de 2011, deixei de atuar no Ensino Fundamental e passei a lecionar apenas na Educação Infantil, que era meu grande sonho e desejo. Pude então realizar projetos com as crianças pequenas e colocar em prática tudo aquilo que já havia estudado e refletido, ou seja, a pedagogia que privilegia a criança ativa, seus interesses e necessidades. Certamente, preciso afirmar que me deparei com diversos desafios, como a infraestrutura, a organização do espaço

escolar, concepções de colegas, convicções e expectativas dos pais, a visão assistencialista da educação e muitos outros fatores que influenciaram e continuam influenciando minhas práticas.

Dessa forma, percebi que não bastava apenas uma boa formação, mas também que são necessários outros fatores para se fazer um trabalho que privilegie a ação da criança, como concepções, história de vida, experiências etc.

Também entre 2010 e 2011 frequentei um Curso de Pós-Graduação *lato sensu* à distância sobre Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, tendo em vista que, em minha formação inicial, não possuía essa habilitação. Esse curso possibilitou conhecer ferramentas tecnológicas e outras estruturas de formação que, inicialmente, me causaram estranheza, mas que me abriram a possibilidade de aprender e compreender sua importância para minha própria formação. Fiquei muito satisfeita com a aprendizagem ao longo do curso e percebi que, através dessa metodologia, poderia administrar melhor meu tempo de estudo.

No ano de 2013, cursei duas disciplinas como aluna especial da Pós-Graduação em Educação (Culturas Infantis e Culturas Juvenis no Contexto Escolar e Seminário de Pesquisa I: Epistemologia do Professor e o Cotidiano da Escola), as quais me ajudaram a retomar leituras e entrar em contato com novas bibliografias, pesquisas e teorias. Diante de tantos desafios encontrados como profissional da educação, senti-me mais uma vez determinada a prosseguir meus estudos e a concretizar uma pesquisa que pudesse ser significativa e que vislumbrasse a realidade da educação, servindo de suporte para essa superação de problemas, numa perspectiva otimista de podermos melhorar e contribuir efetivamente para o avanço educacional.

No ano de 2014, tive minha segunda filha, Isabela, que também veio para alegrar nossa família. Continuei a atuar na Educação Infantil e, no ano de 2015, ingressei como aluna regular do Doutorado do Programa de Pós-Graduação da FCT/UNESP.

Todavia, no ano de 2016, uma mudança em minha trajetória profissional aconteceu: de professora passei a ser formadora, pois fui chamada para assumir o cargo de coordenadora pedagógica da SEDUC (Secretaria Municipal de Educação), obtido por concurso, tendo como uma das principais atribuições a formação continuada dos profissionais da rede. Nesse sentido, meu objeto de pesquisa também sofreu mudanças e as influências da minha nova atuação. Passei a refletir sobre os objetivos que tinha, no começo da pesquisa. Com o desenvolvimento da pesquisa, também pude refletir na prática e no meu trabalho e nas formas de organização das formações.

Minhas experiências e trajetória de vida profissional e acadêmica foram decisivas, a fim de que pudesse vislumbrar uma continuidade em minha formação, de modo que a realização da pesquisa também influenciou e marcou a minha vida pessoal. No ano de 2017, já

cursando o Doutorado e atuando como formadora, tive meu terceiro filho, Daniel, que completou nossa família. Nessa jornada entre família, trabalho e estudos, pude encontrar obstáculos, mas que me fortaleceram.

*Sentimentos durante a minha trajetória...*

Desde a minha infância, quando interpelada sobre qual a profissão que iria seguir, sempre dizia que seria professora. E, durante minha trajetória, caminhei para que esse desejo se concretizasse. Não imaginava quantos desafios teria que enfrentar, porém, hoje, trabalhando como formadora de professores, percebo que posso contribuir muito, não só atuando diretamente com as crianças, mas também na formação de outros profissionais.

A realização do curso superior, com a formação em Pedagogia pela UNESP de Presidente Prudente, foi a concretização desse sonho, que abriu portas para outros sonhos e projetos – sempre com o apoio de minha família, que celebrou comigo cada conquista.

Assim, todo o histórico traçado até então, cujas emoções e alegrias vividas jamais poderiam ser expressas em poucas linhas, permitem sonhar com a realização e a titulação do Doutorado em Educação.

#### **4. Cruzando histórias e analisando trajetórias no contexto de uma pesquisa-formação.**

Nesse capítulo serão analisadas as trajetórias de vida por meio das narrativas autobiográficas das participantes no contexto da pesquisa-formação. O texto foi estruturado de modo a manter a ideia de ‘histórias cruzadas’. Sendo assim, ao cruzar as histórias de vida e formação das sete participantes e também a minha, na condição de mediadora, formadora e participante, serão analisadas sete autobiografias e uma biografia. Para o cruzamento e análise irei tecer as regularidades presentes nas narrativas, ao confrontar cada uma das trajetórias, a fim de compreender a origem da identidade do profissional de Educação Infantil e seus saberes. Partindo do cruzamento das narrativas, as regularidades, na análise compreensiva-interpretativa da investigação-formação, seguirão os princípios explicitados por Souza (2014, p. 43):

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

As análises e discussões das narrativas das oito professoras/participantes e de conversas havidas durante o curso, incluem a participação e contribuições de respostas elaboradas concernentes ao tema e registradas durante o curso e nas tríades de formação. Assim, nas análises irei cruzar a minha história como professora, pesquisadora e formadora com as histórias de vida e formação das professoras/participantes.

Tenho como ponto de partida o fato de que todas as professoras/participantes já demonstraram um comprometimento com o seu trabalho, uma vez que a participação no curso era voluntária e visava ao aprimoramento e à formação continuada, de maneira espontânea. Por esse motivo, considera-se que já se mostram professoras comprometidas com seu trabalho e qualidade do atendimento para as crianças. Oliveira *et al.* (2011) mencionam que a formação possibilita a oportunidade aos professores de serem ouvidos no processo de mudança, garantindo dimensões éticas da atuação docente.

Esses aspectos estão associados ao comprometimento com o trabalho docente, que tem relação com a aprendizagem das crianças, recaindo sobre a profissionalidade docente, a qual, conforme destaca Oliveira-Formosinho (2002), envolve a ação integrada desenvolvida junto às crianças e famílias, com base nos conhecimentos da professora, suas competências e sentimentos, de forma a assumir a dimensão moral da profissão.

Assim, irei elencar os quatro eixos norteadores que apresentam as regularidades das narrativas e que representam as semelhanças nas trajetórias e os elementos comuns nas histórias de vida das professoras/participantes, seguido de um tópico especial concernente aos projetos:

- 1- Infância e escolha profissional
- 2- Formação inicial e início de carreira
- 3- Formação continuada e dificuldades na profissão
- 4- Sentimentos e reflexões
- 5- Projetos<sup>32</sup>

Esses eixos terão como enredo central minha história de vida e formação, para explicitar a análise da pesquisa-formação, nesse processo de mudança e formação ao longo da vida e das experiências e na constituição de ser professor e também formador de professores.

**Pesquisa-formação: minha história de vida, como trajetória para a análise e discussão.**

#### **4.1. Infância e escolha profissional.**

As experiências se tornam mais significativas para o trabalho docente, a partir do momento em que a formação, quer inicial, quer continuada, apresenta uma relação direta com o trabalho educativo, com a prática do professor. Quando a formação não está atrelada à realidade, apenas discute a realidade, não parte ou não problematiza a realidade, não faz sentido para o profissional.

Ao narrar a sua trajetória de vida e formação, as professoras/participantes destacaram a importância das pessoas que influenciaram as suas escolhas e as incentivaram, na opção pela carreira e profissão de professora. Para Maria, foi a presença da mãe bibliotecária da escola, enquanto, no caso de Nair, foi uma tia que era professora, ou a influência das professoras da Educação Infantil, as quais cativaram pelo trabalho com metodologias diferenciadas, através de músicas, histórias etc.

---

<sup>32</sup> Os projetos, entregues no final do curso pelas professoras/participantes, não foram transcritos, mas os temas estão descritos em um quadro, juntamente com a análise, no item 4.5.

As trajetórias mostram regularidades entre as participantes, no que se refere às boas lembranças com relação à escola e ao interesse pelas brincadeiras de “escolinha”, como aponta Gomes (2009, p. 67), quando afirma que a escola marca e produz nos estudantes uma forma de acordo com os significados que cada um atribui ao processo formativo. Logo, os profissionais da área da Educação, antes de optarem ou iniciarem suas carreiras, já tiveram uma formação anterior à formação inicial ou universitária, o que configura e vai delineando concepções sobre a profissão que poderão guiar suas ações e práticas, na atividade docente.

Oliveira-Formosinho (2005, p. 4) aponta:

O ofício de aluno permite aprender, ainda que implicitamente, muito sobre o desempenho prático docente. O posterior processo de formação profissional poderá desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou simplesmente estabiliza-las. A natureza do processo de formação profissional, o projeto que a oriente e monitoriza, a sua constante análise e transformação poderão servir a inovação ou a tradição.

Também é possível notar regularidades diante de experiências negativas nas lembranças da infância e escolha profissional, na autobiografia de três professoras. Uma delas, a professora Camila, faz referência aos castigos e “reguadas”. A professora Paulina menciona que sua mãe era temida por ser uma professora muito rígida e, por isso, as outras crianças não se aproximavam dela. Por fim, a professora Vanda recorda-se de professoras que não tinham didática e que não despertavam interesse em suas aulas. Esses relatos demonstram o histórico da profissão de professor e concepções que caracterizam o trabalho docente, no cenário brasileiro.

Ainda nesse eixo sobre a infância e escolha profissional, é possível perceber que condições de vida e situação econômica delimitaram suas escolhas pela profissão. Isso fica claro, quando relatam o esforço feito pelos familiares em mantê-las na escola, ou a opção pelo CEFAM e magistério, considerando o fato de poderem receber uma bolsa (auxílio financeiro) para estudarem.

Nóvoa (2007, p. 8), no prefácio da segunda edição do livro *Vidas de Professores*, menciona a desvalorização da profissão de professor e como jovens não têm se interessado, segundo também aparece nos relatos das professoras/participantes:

[...] é preciso não esquecer a forma relativamente desvalorizada como os professores sentem que a sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação de nível superior, a degradação da maior parte dos seus locais de trabalho (quantos técnicos com formação superior aceitariam trabalhar sem gabinete, sem secretárias, sem pessoal de apoio, etc.) e, sobretudo, o sentimento de que caem sobre eles as críticas principais quanto à situação do ensino.

A escolha ocorreu pela identificação, já na infância, com a profissão e as opções presentes na cidade onde cada uma vivia ou próximo de onde viviam; dessa maneira, quatro participantes cursaram magistério ou CEFAM antes da Pedagogia e três frequentaram o Ensino Médio ou colegial (como era chamado) e depois ingressaram nas licenciaturas, especialmente Pedagogia; apenas uma das professoras cursou Letras – as demais fizeram Pedagogia.

Segundo Gatti (2018), no início dos anos 1980, foram criados os CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que foram implantados em vários estados do Brasil, oferecendo formação em tempo integral e bolsas para os estudantes. Contudo, a autora acrescenta que esses centros, mesmo sendo bem-sucedidos na formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, foram extintos aos poucos, a partir da LDB (BRASIL, 1996a) quando se instituiu a formação do professor em nível superior.

Nesse sentido, as professoras que estudaram nesses centros ressaltam a sua importância para o exercício da profissão, haja vista o que a professora Vanda destaca, quando diz que sentiu dificuldades e arrependimento por não ter escolhido cursar o CEFAM, como a mãe orientara. Essa afirmação deve-se ao fato de notar que suas colegas que tinham passado por esse processo não tiveram as mesmas dificuldades e insegurança que ela, no início da carreira. As questões da insegurança e dificuldades no início de carreira ficam evidentes, quando a professora Vanda salienta que admirava a prática da sua professora de infância, a qual utilizava música para alfabetizar, apontando a questão da vinculação.

Assim, para o trabalho educativo possibilitar o aprender, é necessário o envolvimento do aluno; isso está presente nas teorias, porém, o que realmente fez sentido foi a realidade ou a teoria sendo comprovada através de ações. Desse modo, enquanto a formação estiver distante ou apenas criticar e não evidentemente problematizar e também apresentar caminhos para o trabalho na Educação Infantil, as experiências serão mais preponderantes na formação e no trabalho do professor que necessita de uma aplicação ou transposição para realidade.

Nesse sentido, quando finalizei minha Dissertação de Mestrado, realçando os problemas da formação inicial, na qual não necessariamente a formação específica propicia uma prática. Ficou claro que a origem dessa questão está na falta de vinculação ou de evidências da aplicabilidade da teoria e, assim, a experiência e as vivências, que, por sua vez, trazem teorias e acabam sendo neutralizadas por sua falta de aplicabilidade perceptiva.

## 4.2. Formação inicial e início de carreira.

Durante a formação inicial, tanto na escola como no magistério ou CEFAM, as professoras descreveram suas experiências, contando suas contribuições e seu significado. Referiram-se a ações de suas professoras que marcaram suas histórias e trajetórias; com efeito, a atenção ao domínio dos conteúdos, a organização e a disciplina nos fazem compreender o contexto de uma escola tradicional, mas que passou por mudanças, vindo a possibilitar a participação das crianças e a compreensão do processo de aprendizagem.

Gatti *et al.* (2019) tratam do papel e da importância do formador como protagonista de práticas na formação inicial, cujas ações, representações, práticas, formas de atuação e concepções interferem e marcam a constituição, pois são modelo profissional ao futuro professor.

As professoras/participantes relataram experiências no início das suas carreiras, realçando as inseguranças. Nair foi convidada a trabalhar em uma escola particular como secretária, Maria, logo que se formou, passou em um concurso para educadora infantil em uma escola municipal, Marta lecionou como professora substituta, Paulina trabalhou em um comércio próprio e as demais trabalharam como estagiárias, pois, segundo Vanda, no seu caso, isso era importante para que pudesse adquirir experiência, porque se sentia perdida pelo fato de não ter cursado o magistério. Em todas essas narrativas percebeu-se a importância e significado dos modelos de como ser professor ou de como exercer a profissão docente.

Há outros relatos sobre a insegurança no início da carreira, como o pedido da professora Camila para assistir as aulas de uma outra professora mais experiente. Ela também conta que, depois desse episódio, as famílias escreveram uma carta, pedindo que ela fosse mantida na sala, para continuar sendo professora dos seus filhos.

Outro ponto importante a ser destacado no início da carreira das participantes, foi o apoio das famílias, na verdade, a família ofereceu o apoio para que elas não desistissem, nesse início da carreira: Nair comenta: “Tive muita dificuldade para estudar, meu sonho de se formar na faculdade”. Oportunidades que surgiram e das quais não se arrepende, incluindo sua gratidão porque a mãe não a deixou desistir do curso.

Além do apoio da família, um aspecto que aparece com frequência nos relatos no início das carreiras das professoras são as mudanças de escolas, cidades e empregos.

Uma singularidade pode ser apresentada com respeito à professora Clarice, que foi a única que mencionou envolvimento com pesquisa, durante a formação inicial; as demais faziam estágios durante o dia e estudavam à noite.

O começo da carreira de Nair foi marcado por experiências difíceis, nas quais pensou em desistir da carreira, mas, com o apoio de colegas, conseguiu superar os desafios. Outra dificuldade que expôs estava relacionada à mudança de função e aos enfrentamentos, quando foi coordenar um grupo que se mostrava resistente às mudanças. A professora Vanda afirma que se sentia perdida no início da carreira e que precisou de muita ajuda. Salienta erros e acertos na sua trajetória e também que o apoio de profissionais com mais experiência foi importante e significativo para ela.

Imbernón, (2001, p. 63) afirma que “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.” Isso nos faz pensar que práticas de formação vivenciadas na formação inicial corroboram os modelos e a imagem da profissão que foi sendo construída, ao longo da história de vida de cada um, contribuindo para a construção de um pensamento sobre a educação.

Esses modelos de cooperação na formação são modelos e caminhos interessantes a serem traçados para a formação inicial, os quais possibilitam a troca e parceria entre as instituições de formação e as escolas.

Atualmente, vemos, no cenário brasileiro, a desvalorização da carreira e a licenciatura não mais como a primeira opção dos jovens, o que acaba atraindo para a carreira de professora não mais os alunos estudiosos e dedicados, mas aqueles que não conseguiram outra opção.

As professoras Clarice e Nair descrevem momentos no princípio de suas trajetórias que são marcantes e indicativos da necessidade da articulação da formação inicial com a realidade das escolas, ao lado da necessidade do acompanhamento dos professores em início de carreira, por parte dos profissionais mais experientes. Nóvoa (2007, p. 3) enfatiza a relevância da

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante. Tudo isto faz parte de um discurso que se tornou dominante e para o qual todos contribuimos. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem.

A identidade do professor vai sendo construída e delineada pelas suas experiências, pela sua formação, pelos modelos, contudo, diante disso, as professoras em suas narrativas autobiográficas, indicam os saberes que consideram necessários para um professor de Educação Infantil.

Em minha trajetória profissional senti a necessidade do apoio de profissionais mais experientes que no início da minha carreira me ajudaram e me apoiaram nessa construção do saber fazer aliado aos conhecimentos que eu havia adquirido na formação inicial. Foram as palavras de animo, o apoio com exemplos de dinâmicas ou projetos a serem realizados, conselhos, ou o compartilhar de músicas ou brincadeiras, materiais que possibilitaram e me deram suporte para constituição do fazer e do ser professor.

Também no relato da professora Vanda, ela menciona uma professora que, lhe serviu de modelo pois observou que mesmo tendo alunos “arteiros”, tinha a autoridade necessária e a destreza em ensinar e “disciplinar” a turma. Para a professora Vanda, esse é um saber necessário para se constituir professor na Educação Infantil, manter a disciplina da sala e o domínio do conteúdo; ela ainda explica que, quando atuou como estagiária, aprendeu com profissionais mais experientes que eram criativas e dedicadas.

Além desses saberes, o professor na Educação Infantil precisa também de saberes não apenas relacionados à teoria ou a prática, mas saberes éticos. Assim disposto nas DCNEI (2010) que apontam que as propostas pedagógicas deverão seguir princípios éticos, estéticos e políticos. Os princípios éticos: “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (Brasil, 2010, p. 16).

A professora Nair apresenta um relato muito significativo sobre o impacto do primeiro dia de trabalho como professora:

*No primeiro dia de aula pensei em desistir, minha sala quando os alunos foram embora estava de pernas para o ar, chorei muito, a vice-diretora da escola chegou neste momento e me disse algo que nunca mais esqueci: “não tire o resto do ano por esse primeiro dia”, me senti tão acolhida, e isso me marcou profundamente e realmente ela estava certa, me apaixonei pela turma, por ensiná-los, por aprender a cada dia com eles, e isso se tornou uma experiência inesquecível na minha trajetória.*

O apoio do professor mais experiente e o papel do profissional mais experiente ligado à teoria, à prática e à realidade são importantes para a constituição da identidade e da profissionalidade do professor.

A professora Clarice deu o seguinte depoimento:

*Minha primeira turma como professora recém-formada e começava a sentir as dificuldades do trabalho docente, momento em que o encontro entre o ideal e o real provoca grande tensão tanto nos professores como nos alunos, por causa da inexperiência, das altas expectativas, do conhecimento sobre a real dinâmica das interações escolares e, sobretudo, da tomada de consciência de que as relações escolares são sempre permeadas por aspectos culturais, afetivos, familiares, econômicos, sociais, etc. Como esses são elementos constitutivos dos sujeitos e, portanto, influenciam o processo de construção do conhecimento, desmistificavam a*

*missão do magistério, desvelavam a complexidade do processo de aprendizado e colocavam o desafio de conviver com a tensão sem ocultá-la.*

Nesse trecho, Clarice expõe as dificuldades e a idealização da profissão que Huberman (1995) aborda, ao tratar do ciclo de vida dos professores, apresentando as fases na carreira de “sobrevivência” e “descoberta”<sup>33</sup> que também chama de “choque do real” na entrada na carreira. Essa fase da sobrevivência envolve

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...]

Já a fase da descoberta abrange o entusiasmo inicial com a profissão, a responsabilidade por assumir a primeira turma, mas existem perfis que podem tender para descoberta ou para sobrevivência; quando a sobrevivência é dominante, é possível notar diferentes posturas diante da profissão, como a indiferença, a frustração, a falta de opção na escolha profissão. São essas características e perfis que vão delineando ações, tomadas de decisões e posturas na atividade docente, compondo a identidade do professor.

Nas narrativas das participantes todos estes perfis foram observados por meio do relato da professora Marta quando diz que cursou outra faculdade mas continuou sendo professora porque o cargo lhe oferecia estabilidade e segurança financeira ou quando Paulina menciona que relutou em ser professora pelo fato de que sua mãe tinha “fama” de ser muito brava e temida pelos alunos. Estes são exemplos de perfis ou de uma etapa na história de vida profissional que ficou caracterizada pela necessidade e a sobrevivência. Em minha trajetória nos primeiros anos de docência mesmo na fase da descoberta e do entusiasmo com a profissão passei por situações em que precisei me adaptar ou modificar ações ou a forma que gostaria de trabalhar para ser aceita pelo grupo de professoras. Ouvi por parte da equipe gestora que seria testada para observarem se de fato eu “aguentaria” uma sala de aula, pois no imaginário delas o fato de ser recém-formada em pedagogia em uma universidade e não ter passado pelo magistério não teria me preparado para docência.

O sentimento de frustração também fez parte em alguns momentos de minha história de vida e profissão, quando percebia que algumas famílias não davam a devida importância para o papel da educação infantil não se importando com o que os filhos, ou seja, as crianças,

---

<sup>33</sup> Nesse aspecto, Huberman (1995) cita os seguintes trabalhos: FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental perspective. *American Educational Research Journal*, v. 6, p. 207-226, 1969; FIELD, K. Teacher development: A study of the stages in the development of teachers. Brookline: Teacher Center Brookline, 1979.

estavam aprendendo ou desenvolvendo na instituição. A professora Marta também descreve esse sentimento quando diz que percebe problemas na administração da secretaria de educação, ou quando Nair repensa se realmente fez uma boa escolha em mudar de cidade assumir o concurso como professora no município. Estes são exemplos de situações que as professoras vivenciaram ao longo de histórias de vida e que desencadeiam diferentes tipos de sentimentos.

### 4.3. Formação continuada e dificuldades na profissão.

Nas tríades do segundo encontro, as professoras e orientadoras fizeram relatos sobre as dificuldades encontradas no trabalho, o momento em que viviam, aludindo a seus medos e cobranças, também vindas dos familiares. Semelhantemente, nas autobiografias, Nair, Marta e Camila também mencionam suas preocupações com o momento vivido politicamente, na rede municipal, falam sobre a retirada de direitos e de influências da mudança de gestão no seu trabalho. Nessa perspectiva, as professoras relatam que as decisões administrativas das Secretarias afetam o trabalho e suas vidas, gerando um sentimento de desvalorização profissional.

Outra dificuldade associada à profissão é relatada pela professora Nair, que descreve um contexto no qual atuou e se sentiu sem autonomia para realizar seu trabalho com as crianças: trata-se novamente de um sentimento de desvalorização. “A gente apenas executava o que a coordenadora mandava, de atividades, bilhetes, cantigas, tudo”.

Outra dificuldade relacionada à profissão é descrita pela professora Marta, que fala dos problemas com a voz, problemas administrativos e políticos que envolvem direitos conquistados. Ela salienta:

*E ainda não tenho certeza se me recandidato, exatamente pelas dificuldades que nossa educação se encontra com tantos direitos funcionais adquiridos sendo revistos e retirados pela atual administração. Por outro lado, voltar para a sala de aula implica na minha voz. Sem contar que aprendi muito nessa caminhada diversificada.*

Nóvoa (1995, p. 8), no prefácio da segunda edição do livro *Vidas de Professores*, escreve:

O mal-estar que atinge os professores ameaça tornar-se crônico. Há medidas que é urgente tomar, no exterior e no interior da profissão docente. As abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação.

De acordo com Schön (1995), é frequente a culpabilização dos professores, sem a busca de soluções. Em alguns casos, os professores podem ter falhas e erros, porém, existem problemas que desmotivam e dificultam a ação docente, que nem sempre são levados em conta pelos pesquisadores. Na verdade, correspondem a sentimentos de uma crise, que, segundo Barroso (2005), são três: desencanto, receio e culpa. Resumidamente, esses sentimentos podem ser explicados respectivamente pela desconfiança das mudanças nas políticas, pelo temor de mudar práticas, métodos e valores e, por último, pela atribuição e responsabilização dada aos professores pelos males e, em alguns casos, depositando neles todas as esperanças para a solução dos problemas educacionais.

Desta forma, propostas de formação ou pesquisas são realizadas e muitas vezes desconsideram todo esse contexto profissional, o que gera uma desconfiança ou descontentamento por parte dos professores quando são oferecidas formações ou são convidados a participarem de pesquisas, o que pode justificar o motivo da desistência por parte de algumas professoras em prosseguirem participando do curso que conduziu o processo de formação desta pesquisa.

Por outro lado, a análise sobre os desafios da profissão permite observar que as trajetórias das professoras apresentam regularidades: seis delas já atuaram ou atuam em cargos de gestão e, por isso, destacaram desafios encontrados nesse trabalho, como, por exemplo, quando Maria afirma que “hoje assumiu esta difícil e responsável função”, quando se referia ao cargo de gestão que ocupava no momento da escrita. Clarice também menciona que considera o magistério uma “ádua profissão que exige constante aperfeiçoamento, reflexão, autoavaliação, sensibilidade, afetividade, intencionalidade, ética e profissionalismo...”

Não apenas pelo fato de terem atuado como gestores e conseqüentemente terem algum tipo de experiência e contato com a formação de professores, cada participante também constrói, ao longo de sua história de vida e formação, concepções de formação a partir da sua formação universitária, mas também em função dos modelos e experiências.

Assim, Vanda menciona alguns saberes necessários – forma carinhosa, carimbo com frases motivadoras, autoridade e destreza de ensinar e disciplinar. Mas continua sua história, afirmando que se acha desastrada, pois possivelmente se compare com as professoras que teve. Sua narrativa permite compreender que vivenciou, em sua trajetória, momentos em escola tradicional e também momentos com metodologias construtivistas, considerando as duas formas importantes, mas demonstrando procurar um equilíbrio. Essa é uma característica do processo histórico da Educação Infantil, no Brasil, que teve mudanças em poucos anos, com a entrada de concepções distintas nas leis e práticas educativas.

A respeito dos saberes e influências teóricas sentidas no contexto da Educação Infantil, a professora Clarice menciona que iniciou a vida escolar com 6 anos e foi alfabetizada no primeiro ano do ensino fundamental por meio da “Cartilha Caminho Suave”. Nesse aspecto, a formação continuada é essencial para levar o professor a refletir sobre esses cenários e contextos, a fim de encontrar caminhos para a constituição de uma prática significativa.

#### **4.4. Sentimentos e sensação: esforço, gratidão.**

As professoras/participantes ressaltam os sentimentos e o esforço para se formar na faculdade. Maria relata:

*Quatro intensos anos de dedicação, cansaço, alegrias e tristezas, choros e risadas, amizades e conquistas que me acrescentaram tanto, que me fizeram crescer, aprender e descobrir-me como pessoa. [...] Hoje olho para tudo isso e percebo como as coisas foram difíceis, mas eu persisti, segui e consegui chegar à conclusão do curso.*

Nas tríades, outra professora/participante que foi escriba, ao comentar a história de Maria, escreve: “para Maria, cada desafio foi [...] um degrau para conquistar e alcançar o topo e tudo que ocorreu em sua vida auxiliou no seu crescimento pessoal e profissional”.

Eis outro trecho da professora/participante que foi escriba da narrativa de Maria: “[...] passou por diversas escolas e obteve muitas experiências que ajudaram a ser a profissional de hoje... pois sozinha precisou se tornar independente...”

As participantes, durante os encontros, mostraram-se envolvidas, de modo que foi possível observar a relação da sua profissão e de suas práticas com as suas histórias de vida (presente, passado e futuro).

A professora Nair, ao fazer seu relato, enfatizou: “Escrever sobre minha história de vida e formação me fez pensar sobre a caminhada para chegar onde estou e me fez ver quem me influenciou e o quanto eu conquistei”. Na autobiografia escrita por Maria ela também pontua a reflexão que fez ao escrever sobre sua história de vida pois diz que ao encerrar o texto consegue fazer algumas afirmações como: “... foi de degrau em degrau que cheguei até aqui”. Maria continua dizendo que percebeu as conquistas realizadas ao longo da sua trajetória e finaliza compartilhando que não sabe se conseguiu contar ou escrever cada detalhe vivido e se conseguiu relatar o real peso de sua história. Com isso, demonstra que compreendeu a riqueza e profundidade da sua história de vida. A professora Camila também finaliza sua autobiografia falando sobre o constante desejo de buscar conhecimento e de caminhar em direção aos objetivos.

O professor, no cotidiano, em alguns momentos não se dá conta de como aprendeu, de quanto conquistou e ampliou seu mundo, mas a formação por meio das narrativas favorece que se conscientize dessa trajetória e possa olhar para sua profissão de maneira mais abrangente.

De acordo com a professora Vanda, na sua atuação, hoje, reproduz as boas práticas que viveu como aluna, ao passo que Maria conseguiu perceber como cresceu e buscou novas perspectivas na sua história e a independência, na vida que a profissão lhe proporcionou. Paulina superou a concepção de professora ligada ao isolamento social, pois não se relacionava com as outras crianças que tinham medo da sua mãe.

Assim, segundo Josso (2004), nesse processo de formação, os aprendentes e o formador/coordenador produzem conhecimentos sobre os seus próprios processos de aprendizagem e de formação. Isso é relevante na formação continuada dos professores, porque estes passam a se dar conta de como e por que executam seu trabalho e sua prática de uma maneira e não de outra, tendo a possibilidade de analisar se existe coerência das suas ações com o que concebem teoricamente, assim como se essa prática está alinhada com a sua visão de mundo. Isso propicia uma ação consciente, com objetivos e coerência.

Como pesquisadora e formadora de gestores e professores no município, nesse processo de escrita e elaboração das narrativas, pude compreender a trajetória dos professores e as mudanças que ocorreram na organização da rede municipal, ao longo do tempo, através dos relatos de momentos e períodos vividos na singularidade e o reflexo das mudanças macro e até do cenário nacional. Tais mudanças marcaram a constituição da maneira como a formação continuada dos professores acontecia, no município. No entanto, é importante salientar que a metodologia das narrativas e história de vida é singular e não possibilita generalizações, mas reflete as singularidades da vida de cada um possui relação com o social e o geral.

Nesse percurso, que iniciei como professora e hoje caminho como formadora, muitas mudanças aconteceram internamente: as concepções sobre como organizar o trabalho, sendo ponto de partida não só os temas, os problemas e necessidades da escola, mas a tomada de consciência de concepções que só são evidenciadas por meio das histórias de vida e formação.

Souza (2006) pontua:

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

Diante do processo vivido durante o curso de formação e da escrita das autobiografias foi possível perceber que as professoras/participantes se sentiram em uma relação colaborativa e não hierarquizada como aponta Cunha (2012).

Elas também perceberam em suas trajetórias as dificuldades e a superação, valorizando o que viveram e as aprendizagens, compreendendo e interpretando de outra forma a profissão, sua identidade e superando pontos em que são culpabilizadas pelos problemas educacionais.

Maria faz uma análise e sabe que o peso de sua história não pode ser expresso por palavras, mas conseguiu perceber seu valor:

*Não sei se contei cada detalhe vivido e não sei se minhas palavras fazem fazer valer o real peso da minha história, só sei dizer que hoje sou uma pessoa grata pelas minhas conquistas; grata a Deus em primeiro lugar sempre, grata a minha família que sempre me ajudou, pelas experiências que vivenciei e pelos amigos que conquistei ao longo dos anos.*

Vanda também menciona que:

*Todas as experiências me ajudaram a formar a profissional que sou hoje, um dos aspectos interessantes é que como a arte de maneira geral marcou minhas boas lembranças da escola e apesar de me achar um pouco desastrada, creio que essa influência me ajuda todos os dias a lidar com os pequeninos. Como digo as minhas companheiras, ainda estou engatinhando, pois sou a mais nova da rede Municipal da minha escola e sempre que possível agrego os ensinamentos delas.*

Estas análises das professoras demonstram que ao escrever sobre suas experiências e histórias de vida, elas perceberam como se constituíram como profissionais.

Conforme Nóvoa (2007) as identidades são explicitadas ao longo da vida quando são narradas, assim como as experiências, as vivências da infância também sustentam as explicações para a compreensão de concepções e práticas.

Por meio da escrita das autobiografias as professoras vão percebendo a origem de algumas de suas práticas e em qual momento de suas vidas elas foram se constituindo, através de exemplos, modelos que foram marcantes e importantes.

Os processos de ensino e aprendizagem fazem parte da formação, que implica em um desenvolvimento pessoal através da pesquisa-formação. Como professora, pesquisadora e formadora pude a partir das análises e do cruzamento das histórias notar a relação significativa com o saber profissional, durante o momento em que construíamos as histórias. Ao analisar as histórias de vida e formação foi possível estabelecer esta relação, entre o saber e as histórias de vida, a ponto de compreendermos conforme os objetivos como se estabelece a autoformação e então considerar que o professor consegue rever sua prática e pensar sobre ela e relacionar com a sua vida compreendendo as razões de suas ações.

Neste sentido, a presente pesquisa usa as duas formas agir e pensar e ao analisar minhas mudanças como professora, pesquisadora e formadora percebo que ocorreram mudanças significativas durante esse processo. Percebi o envolvimento das participantes e uma aproximação pois durante a pesquisa estabeleceu-se uma relação de confiança entre todos os participantes inclusive com a formadora. O diálogo e a aproximação entre formador e os participantes é primordial para desvelar concepções e possibilitar a reflexão, bem como a análise das próprias práticas para reestruturá-las ou aprimorá-las. Modelos de formação continuada que não proporcionam esta aproximação ou uma real relação de confiança acabam gerando barreiras e muitas vezes os professores não conseguem se identificar e, por isso, não assimilam os conhecimentos discutidos por considerar algo impositivo.

A seguir será apresentada a análise e discussões dos projetos escritos pelas professoras/participantes que deveriam relacionar a prática pedagógica com as suas histórias de vida e formação.

#### 4.5. Projetos.

Conforme apresentado no início da seção, serão analisados os projetos que as professoras/participantes apresentaram durante os encontros de formação. Os projetos poderiam apresentar uma intenção de realização ou um trabalho já realizado com as crianças da Educação Infantil. Os projetos deveriam expressar em forma de prática pedagógica as influências e a história de vida e formação de cada uma delas.

A seguir, apresento o quadro síntese com os títulos e temas dos projetos apresentado por cada uma das participantes.

**Quadro 3- Temas e projetos realizados pelas professoras/participantes**

Nome	Título	Temas e resumo do projeto
Nair	Brincando e aprendendo com o Guto	Boneco de pano levado para casa pelas crianças, com a finalidade de envolver a família e despertar o gosto pela leitura.
Maria	Músicas para profissionais da Educação Infantil	Nas reuniões de HTPC, a professora participante introduzia novas músicas e atividades rítmicas, para que as professores e educadores aumentassem seu repertório musical com as crianças. Foram abordadas diferentes músicas e formas de cantar e usar os sons e ritmos.
Marta	A magia da contação de histórias	Durante as reuniões de HTPC, as professoras, orientadas pela participante,

		confeccionaram materiais e atividades de contação de histórias, com o uso de diferentes técnicas e histórias para utilizarem com as crianças, com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura.
Camila	As bandeiras de Volpi	A partir das leituras das obras e vida do pintor Volpi, as crianças recriaram seus quadros e discutiram, orientados pela professora, sua relação com a cultura brasileira.
Vanda	Alimentação saudável	Por meio da leitura de histórias, o tema da alimentação foi introduzido e passou a ser abordado nos momentos da refeição, a fim de incentivar as crianças a experimentarem diferentes sabores; levaram ainda a temática para as famílias, para que pudessem abordar a alimentação saudável também em casa.
Clarice	Releitura de grandes obras	A professora participante orientou ações com as professoras quanto a atividades para apreciação e depois releitura e recriação de obras de arte de diferentes temas e pintores, através de fotos, pinturas e desenhos.
Paulina	Não entregou	_____

Fonte: Elaborado pela autora

O processo de pesquisa-formação envolveu diferentes etapas como já descritas e analisadas anteriormente, mas também abrangeu a escolha, descrição e reflexão sobre a própria prática pedagógica através da apresentação de projetos desenvolvidos pelas participantes.

Os projetos apresentados pelas professoras/participantes foram escolhidos por elas e poderiam ser um relato de uma prática já vivenciada ou que pretendiam aplicar. Cada uma delas teve a liberdade de escolher o que considerou mais significativo e que lhes permitiram envolvimento. A análise geral dos projetos leva a entender que as professoras conseguiram resgatar suas histórias, e esse caminho é possível para uma estrutura de formação continuada nas escolas, como vemos pelo trabalho da professora Nair, que busca incentivar a leitura através do boneco Guto. Ela procurou desenvolver algo significativo para as crianças, valorizando o gosto pela leitura e também, em seu projeto, articulou uma forma de vínculo com a família nesses momentos, demonstrando que considera a importância da família no processo educativo, quando salienta suas lembranças da escola, da professora que lhe dava giz, da tia que a incentivou e de como passava horas brincando de ensinar e aprender (escolinha):

*Gosto muito da escola e dos professores que atuam. Tenho tido a oportunidade de desenvolver várias práticas que considero boas para aprendizagem das crianças e que tenham aprendido ao longo de toda a minha vida profissional.*

Nesse trecho, a professora Nair fala de como gosta de contribuir com a educação e também das razões para o desenvolvimento do projeto que apresentou. Afirma que realiza em seu cotidiano práticas que considera boas, demonstrando preocupação em desenvolver um trabalho que vai além da transmissão de conhecimentos, mas que promovam a aprendizagem e que permitem a participação das crianças no processo e inclusive das famílias, consequentemente gerando empatia e respeito ao adaptar às necessidades individuais das crianças.

Segundo Gomes 2009 (p. 67-68)

Sabemos – pela literatura existente sobre o assunto, por recorrentes inventários produzidos entre estudantes e, ainda, pelo que a escola produziu em nós mesmos – que a instituição escolar *forma* o estudante em muitos aspectos por meio das significações que ele atribui a seu percurso formativo. No caso dos profissionais da educação, essa matriz identitária construída na condição de estudantes pode representar uma pré-profissionalização que vai marcá-los em suas futuras trajetórias profissionais. Diferentemente do que ocorre com o percurso do conhecimento em outras profissões, os professores – submetidos, sem exceção, à experiência escolar como estudantes – desenvolvem maneiras de construir relações com a escola que decerto podem servir para guiar atitudes e práticas profissionais.

Os projetos que as professoras/participantes desenvolveram apresentam temas relacionados às suas histórias de vida e experiências significativas de formação. Um exemplo disso é a professora Maria, que organizou um projeto de formação continuada sobre música com as professoras e educadoras da escola onde trabalhava. Isso demonstra que ela considera a música importante, tanto para o desenvolvimento profissional como para as crianças, crendo ser esse saber necessário para o trabalho docente na Educação Infantil.

Além de Maria, Marta e Clarice também desenvolveram trabalhos de formação, pois estavam como orientadoras pedagógicas das escolas nas quais trabalhavam. Nos projetos de Marta e Clarice, é possível perceber que organizaram o trabalho para introduzir novas técnicas para as práticas das professoras nas escolas em que atuavam: esta também é uma necessidade que compõe a identidade do professor e os saberes para a formação continuada.

As professoras/participantes Vanda e Camila apresentaram projetos com temáticas distintas, porém, que evidenciaram na forma da condução concepções que remetem às suas histórias de vida e formação. A professora Camila frisou a importância de oportunizar novos conhecimentos para as crianças, contudo, de forma que possuam uma compreensão do que estão realizando. Isso fica evidente quando, em sua história de vida, menciona: “Sofrida, porque a professora, sem muita conversa, ordenava tarefas que eu não compreendia como era para ser realizada, tínhamos que cobrir pontilhados, lembro da onda vai, onda vem...” Ela preocupa-se, na sua prática descrita no projeto, contextualizar os conhecimentos, para que as crianças pudessem ver sentido nas suas ações.

A professora Vanda, ao articular um projeto acerca de alimentação saudável e pela forma como descreveu a condução desse trabalho, permitiu que pudéssemos relacionar as suas concepções sobre o papel do professor como motivador, de forma a tornar o aprender algo prazeroso, porque destaca que esses momentos marcaram sua vida. Também demonstrou que as práticas ruins de alguns professores que conheceu são as práticas de profissionais que não tinham “didática para ensinar”. Dessa maneira, entendemos que seriam práticas desvinculadas do como ensinar ou como fazer, em que o professor domina o conteúdo, mas desconsidera a aprendizagem e como a criança aprende.

Por fim, a professora Paulina não apresentou o projeto, pois não pôde participar do último encontro, quando os projetos deveriam ser expostos e entregues. No entanto, foi possível articular e fazer uma análise geral das práticas descritas nos projetos com as histórias de vida e formação das professoras/participantes.

A análise geral possibilita verificar o que Oliveira-Formosinho (2002) apresenta como a especificidade da Educação Infantil, quando trata da preocupação com as características da criança pequena, que implica, por parte do adulto, reconhecer a vulnerabilidade, mas também o respeito às competências da criança. Esse reconhecimento aparece na preocupação de temáticas que fazem parte da realidade e do cotidiano das crianças, de temas interessantes que provoquem o envolvimento. Assim, a diversidade das temáticas vai desde alimentação e bem-estar da criança, passando pelas práticas que permitam experiências com obras de artes, música, contação de histórias, caracterizando a Educação Infantil nas suas múltiplas intenções educativas postas aos profissionais.

Desse modo, os projetos indicaram a relação das interações com outros contextos de vida da criança (pais, familiares e comunidade), característica que Oliveira-Formosinho (2002) aponta como elemento importante para compor o perfil profissional.

Após a realização das análises e discussões serão apresentadas as considerações finalizando esta etapa da pesquisa-formação diante dos objetivos propostos para o percurso.

## Considerações

A trajetória da presente pesquisa, entrelaçada com a minha história de vida e formação, a qual, por sua vez, está cruzada com as histórias das professoras participantes, permitiu pensar caminhos para formação continuada, identidade do professor de Educação Infantil e práticas educativas.

A partir do percurso apresentado ao longo deste estudo apresento as considerações possíveis, com relação à formação continuada, em que analisou-se que, quando realizada nos moldes de uma réplica da formação inicial, não proporciona a reflexão, a empatia, pois desconsidera a realidade e principalmente os saberes que foram construídos na experiência. Isso quer dizer que formações meramente estruturadas e organizadas com a finalidade de transmitir informações ou conteúdos sobre como o professor deve exercer a sua prática e o seu trabalho dificilmente possibilitam um real comprometimento por parte dos docentes não atingindo de fato os objetivos. Pelo contrário, formação continuada que não articula os conteúdos, informações e a teoria com a prática e a experiência provoca descontentamento e falta de envolvimento pois os profissionais não veem sentido ao que é proposto e oferecido e se não percebem a articulação com a prática e a realidade que vivem a formação deixa de cumprir o objetivo e não possibilita a transformação ou melhoria do trabalho docente pois a falta de articulação com a prática se torna uma barreira para o acesso a novos conhecimentos e concepções.

Com relação a identidade do professor considera-se que ela é construída ao longo da vida e a narrativa é um dispositivo que ajuda a acessar essa identidade tornando consciente para o profissional, ou seja, o professor se apropria e compreende a origem das concepções que regem suas ações e práticas.

Diante deste cenário retomo a questão inicial que foi discutida no percurso da pesquisa percorrendo sobre a minha tese que propõe o uso das narrativas autobiográficas como forma de possibilitar a reflexão e a compreensão da identidade do profissional da educação infantil como proposta de formação docente que realmente possibilite o envolvimento e a relação com a realidade da educação.

As discussões e análises nos ajudaram a vislumbrar uma possibilidade que se configura como pertinente para a formação continuada, a formação que problematiza a realidade e também é realizada a partir de discussões reais, sobre a prática e sobre o cotidiano, associadas aos conhecimentos e teorias existentes sobre os temas. As autobiografias evidenciam que a maneira como as professoras dão significado para suas ações, histórias, parte das formas que

organizaram para resolver e atuar na realidade. Nesse modelo de formação, o professor faz muito mais que ouvir prescrições de como agir, a partir de teorias e práticas que nem sempre lhe fazem sentido ou verdadeiramente se relacionam com a realidade, capazes de construir e marcar suas identidades como professoras.

Tardif (2002), no seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, afirma que “[...] a formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar os conteúdos modalidades da formação inicial.”

A prática pedagógica apresenta diferentes nuances, e as narrativas autobiográficas favoreceram que as professoras/participantes olhassem para o seu fazer, de forma reflexiva, destacando e compreendendo a gênese das influências na sua história de vida e sua prática docente.

Essa é uma abordagem que auxilia o professor/participante a refletir, através das discussões em grupo e da sua narração, levando o pesquisador a compreender as singularidades da realidade e garantindo a colaboração entre pesquisador e participante.

Ao escrever a sua história de vida, sua (auto)biografia, as professoras/participantes puderam compreender sua identidade docente, conforme aponta Souza (2006) “É deste lugar e desta implicação teórica-epistemológica que entendo ser a biografia educativa um recurso fértil para compreender a singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente.”

Os resultados evidenciaram que algumas professoras procuram reproduzir práticas vivenciadas enquanto alunas ou durante a formação inicial; outras aprenderam com seus pares e copiam modelos e práticas de pessoas que admiram ou práticas de quando percebem que obtêm resultados positivos e interessantes, por parte das crianças. No entanto, mesmo diante dessa tomada de consciência das professoras sobre a origem das práticas, é preciso analisar se estas realmente são práticas que favorecem a aprendizagem da criança ou simplesmente satisfazem a ação do professor.

O contexto em que os professores aprendem e reproduzem práticas que tiveram como referência e que essas práticas são realmente comprometidas com um trabalho de modo que permita a real aprendizagem das crianças, fazem considerar que é preciso oferecer bons modelos para os professores, ou seja, é preciso oferecer formações que alinhem a prática com os saberes teóricos ligados ou articulados com a realidade.

Pesquisas realizadas no ano de 1997, nos Estados Unidos, conforme destaca Campos (1997), já mostravam que a formação inicial não é o fator mais determinante para a qualidade da prática do professor, embora esse tipo de afirmação pareça complicada, uma vez que pode

suscitar a legitimidade da vocação para profissão ou a constituição de professores leigos. É importante considerar que o professor recorre muito mais às suas experiências e vivências para fundamentar sua prática do que puramente à sua formação acadêmica. É por essa razão que tomar consciência do que o influencia é tão importante e necessário, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, porque é através desse processo que o professor conseguirá refletir sobre as suas ações, conscientemente, tendo uma compreensão e delineando a intencionalidade educativa das suas ações e práticas na educação.

Considero que, a partir das análises das (auto)biografias, foi possível uma compreensão mais aprofundada sobre a identidade dos professores/participantes, as quais revelaram, em suas histórias e concepções que, às vezes, estão arraigadas e não se tornam conscientes. A identidade docente das profissionais que participaram da pesquisa indicam o que Moita (1995) apresenta como a pluralidade do processo de formação: “Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

Por essa razão, com o objetivo de identificar as concepções e a identidade dos professores para a Educação Infantil, verificou-se que as histórias de vida possibilitam essa reflexão sobre as mudanças e a pluralidade de concepções que existem em uma mesma prática, ou que a prática docente é marcada por diferentes nuances e concepções.

Essa identidade plural está em práticas que são elogiadas na garantia da ordem e na valorização da criatividade e conhecimentos da criança; ademais, está na busca de novos conhecimentos, mas também na segurança das experiências significativas.

Outro resultado da pesquisa que nos leva a pensar na identidade refere-se à identidade pessoal e à identidade profissional, as quais se imbricam, demonstrando que, quando a formação partiu das histórias de cada professora, conseguimos visualizar o contexto da Educação Infantil no município e depois pudemos pensar em possibilidades de avanços, tendo em vista os obstáculos já vencidos em outras etapas da vida. Com isso, o trabalho permitiu alicerçar práticas de valorização, recuperando a autoestima dos professores, através da formação.

As trajetórias das professoras também revelam aspectos da identidade pessoal que marcam o profissional; ao socializar suas autobiografias, percebem seu esforço para se formarem, levando o filho para faculdade ou trabalhando para pagar mensalidade, observam os desafios que enfrentaram e se conscientizam das conquistas e lutas para conseguirem a estabilidade no emprego ou ter que ficar longe da família, mas que as fortaleceram, pois não desistiram. Essas trajetórias tornam evidente o compromisso com o trabalho educativo, na Educação Infantil, esse papel e identidade social da profissão, que, embora não seja valorizada, também é entendida como importante para a sociedade. Moita (2007) afirma: “Elas veem na

profissão um meio privilegiado de contribuição no sentido da mudança e por isso empenham-se nela fortemente”.

Ao retomar a sua história as professoras buscam o que as levaram a escolha profissional ou quais foram as razões que as mantiveram na profissão ou ainda o que veem de relevante em seu trabalho ou em sua vida profissional. Isso permite que possam ressignificar seus sonhos iniciais que remetem a pensamentos de altruísmo de poder colaborar com a formação ou até mesmo retomarem seus sonhos quando estavam no início da carreira. Ao olhar tudo que conquistaram de maneira a valorizar o percurso auxilia olhar o presente de uma maneira mais significativa pois se sentem respeitadas e valorizadas pessoal e profissionalmente.

Como afirma Josso (2004, p. 218), nesse aspecto, narrar a sua história de vida, escrever e reescrever sua autobiografia conferem ao professor/participante um distanciamento que é necessário para analisar e conhecer o contexto que propicia a reflexão das suas práticas. Por isso, acredito que a formação, nessa perspectiva, é um caminho possível, quando organizada e conduzida de modo a favorecer a reflexão dos professores/participantes, a fim de que também consigam a autonomia profissional.

A partir do início das análises, é possível verificar que escrever sobre a própria história de vida permite que o professor reflita sobre sua prática e reconheça a importância de sua trajetória, os modelos e a origem de suas concepções. Também se pôde começar traçar uma forma de organização para a formação continuada de professores, partindo das experiências, produzindo conhecimento e aprofundando os estudos sobre teorias que embasam a prática educativa.

O conhecimento produzido no bojo da prática e da realidade da escola e da Educação Infantil permite o aprimoramento e a melhoria da qualidade, pois se origina da necessidade e move o interesse dos professores.

Para a formação de professores e a melhoria da qualidade e atendimento da Educação Infantil, não basta apenas investimento na formação dos professores ou condições de trabalho: é preciso investir em políticas que englobem e compreendam a criança como um todo, sendo fundamental o envolvimento das Secretarias de Educação, integrando parcerias num diálogo e pensando em todos os aspectos. Tais ações de formação possibilitarão esse entendimento, por parte dos professores, desvelando caminhos possíveis, de acordo com a realidade de cada escola e cada bairro e atendendo às demandas, conforme as necessidades. As experiências que marcaram as histórias de vida dos professores de uma escola serão a base de sustentação para a organização de planos e projetos para a escola e para a Educação Infantil, considerando a realidade e o contexto do professor e das crianças com as quais trabalham.

Pensar que apenas a formação continuada irá resolver todos os problemas educacionais é um grande equívoco, políticas que se estruturam e se sustentam por este pilar não produzem o efeito desejado, que é a melhoria da prática no cotidiano das instituições escolares. A formação continuada não é a única frente que deve ser melhor estruturada para atingir a melhoria das práticas e conseqüentemente possibilitar a aprendizagem das crianças. Quando se pensa que a formação é a única medida que deve ser realizada para melhoria da aprendizagem coloca-se uma “cortina” nos reais problemas ou dificuldades da educação.

Existem outros fatores que também precisam de investimento como as condições de trabalho, salário, estrutura, coerência, estrutura curricular etc. Todas estas questões ou condições dão segurança para o professor realizar seu trabalho para a criança aprender de forma significativa.

A utilização da metodologia das narrativas e da escrita autobiográfica auxilia o professor a reconhecer a sua trajetória. Essa é a formação do ponto de vista de quem está aprendendo e está atuando diretamente com as crianças. Assim, consegue relacionar as experiências com os conhecimentos e com os novos conceitos com os quais vai tendo contato. Trata-se de uma formação continuada abrangente, a qual envolve diferentes aspectos do sujeito e propicia a formação, enquanto o participante narra ou expressa seu pensamento sobre as suas experiências e sobre o seu conhecimento.

Na linha da formação continuada, é necessário partir dos conhecimentos do professor, respeitando sua trajetória e resgatando sua história, para primeiramente fazer com que perceba, em seu caminho, as dificuldades e a superação exigida para chegar onde se encontra. Nesse sentido, os profissionais poderão assumir uma postura, compreender o seu comprometimento e avaliar a importância de suas escolhas, em sua vida pessoal e profissional, de maneira a compreender o seu entrelaçamento.

Em perspectiva diversa, por conseguinte, o professor que, muitas vezes, ao participar de ações de formação continuada, se coloca em posição de defesa ou exibe uma postura de que já conhece ou já sabe tudo sobre os assuntos a serem tratados, não se abre aos novos conhecimentos e discussões propostas, porque os moldes mais comuns o remetem às fórmulas de formação inicial.

No curso desenvolvido como objeto para a presente pesquisa, foi possível observar uma postura diferente, desde o momento em que os professores foram convidados a falar de suas histórias e trajetórias de vida e de profissão. Após as conversas, nas tríades,<sup>34</sup> com as

---

<sup>34</sup> Pequenos grupos para discussão e diálogos, formados por até três pessoas.

apresentações das narrativas e momentos intercalados com discussões teóricas e definição das ações e escolha dos projetos a serem desenvolvidos, criou-se um ambiente favorável ao debate acerca da prática pedagógica, das dificuldades do cotidiano, as quais avançaram, na medida em que foram propostas alternativas e projetos a serem implementados.

As trocas de experiências entre as profissionais foram significativas e, ao final do curso, no momento da avaliação, as professoras destacaram que conseguiram constatar as dificuldades para conquistar o diploma, o trabalho, respeito profissional, compreendendo aquilo que precisaram abrir mão e o que conseguiram atingir.

Através das narrativas, foi possível perceber que diversos fatores influenciam as boas práticas, na Educação Infantil:

- a) Políticas
- b) Condições de trabalho
- c) Estrutura física

Além da influência desses fatores, outros também colaboram para as práticas, como a ação positiva da família, a admiração e o respeito dos pais pelos professores, a valorização do profissional etc. Entretanto, quando os professores sentem a frustração, ao não conseguem realizar o que foi planejado ou quando as famílias das crianças não se envolvem, esses fatores dificultam as boas práticas.

Assim, a falta de políticas coerentes e as poucas condições de trabalho acabam gerando dificuldades para a prática pedagógica. Embora esses problemas sejam reais, verifica-se, pelos relatos, que as dificuldades não podem ser utilizadas como justificativa ou meio de impedimento ou acomodação do professor para a efetivação das boas práticas.

Observou-se que mesmo diante das dificuldades ao longo da história de vida os professores sempre procuraram melhorar e aprimorar sua prática e trabalho, haja vista que se voluntariaram a participar de um curso de formação em seu dia de folga. Assim outro aspecto que ficou evidente, refere-se a visão de mundo desses profissionais, que muitas vezes não é expressa claramente em palavras mas se traduz nas ações, no comprometimento com a educação. A visão de mundo que o profissional tem é determinante para o seu comprometimento com a educação pois é por meio dela que o professor vai refletir sobre suas ações e desejar ou propor mudanças.

Os resultados da pesquisa permitem apontar para uma formação que se inicia pelas histórias de vida do profissional, resgata e respeita a sua trajetória e enseja a organização da sua prática, através da tomada de consciência da origem de suas ações. Ou seja, projeta-se o futuro, considerando-se as experiências, reestruturando-se o que não foi positivo e melhorando o que

já deu certo, no trabalho educativo. No entanto, observa-se que há uma dificuldade para a formação em serviço, nesses moldes, tendo em vista como estruturar e organizar esse tipo de formação nas redes.

Contudo, a análise das narrativas possibilitou compreender que a formação, por meio da metodologia das narrativas, é importante, porque favorece que o professor seja sujeito e não apenas espectador, tomando consciência de sua trajetória. A formação continuada, através do resgate da história de vida e da autobiografia, é transformadora, já que leva a uma reflexão ampla sobre as experiências, entendendo se foi ativa, marcada por lutas.

Essa formação é necessária, porque o professor/participante pode entender o processo pelo qual passou e como este se constituiu, a fim de se reorganizar e articular suas experiências, aprendendo a identificar, no seu cotidiano e na prática, as oportunidades para melhoria da Educação Infantil.

A relevância deste estudo perpassa a realidade docente, a qual, tantas vezes criticada, mostra-se resistente a práticas de formação continuada. Assim, a pesquisa possibilitou o resgate das histórias de vida dos professores, fazendo a vinculação das práticas e da experiência com os conhecimentos científicos sobre a Educação Infantil. Esse é um caminho para a pedagogia ganhar sustentação como uma área de conhecimento mais independente de outras áreas, partindo da realidade e sendo constituída por quem atua na escola todos os dias.

Por fim, considero que todo esse processo e durante a pesquisa compreendi como formadora que o trabalho de formação precisa passar pela confiança, empatia e conseqüentemente, um diálogo em que o professor precisa se identificar e perceber a necessidade de aprimoramento. Não basta para o formador estar bem preparado, precisa despertar o anseio no outro em querer aprender. E o disposto das narrativas possibilita essa reciprocidade e mostra ser um caminho possível para as mudanças na formação docente para Educação Infantil.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001a.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001b.
- BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais do [...]**. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70: Personal Martins, 1977.
- BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil desafios colocados. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 37, p. 7-21, 1995.
- BARROS, F. A. M. de. **Manual de direito civil: lei de introdução e parte geral**. São Paulo: Método, 2005. v. 1.
- BARROSO, J. Os professores: imagens profissionais, formação e mudança. *In*: BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005. cap. VII, p. 173-196.
- BORGES, C. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como *locus* central da formação inicial. *In*: ENS, R. T *et al.* (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 43-81.
- BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13120-livreto-versao-internet-final-pdf-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13120-livreto-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.edinfantil.mec.gov.br/copia-plataforma-gestao-do-acesso>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BUENO, O. B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. XI-XXIII.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/754>. Acesso em: 7 jun. 2016.

CAMPOS, M. M. *et al.* **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2444/2784>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CAMPOS, M. M. *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, A. B. *et al.* Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 203-231.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-148.

CUNHA, J. L. da. Pesquisa com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGI, M. da C. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 95-113.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço do curso de licenciatura. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 103-116, 2001.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In*: KRAMER, S. *et al.* **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 77-99.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARMS, G. M. Z. A ação como instrumento essencial para aprender: tributo piagetiano para a pedagogia da infância. *In*: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 61-89.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GOMES, M. de O. R. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, M. de O. R.; REIS, M. Notas sobre o campo disciplinar e de conhecimento da infância e a formação de professores para a educação infantil. *In*: PARENTE, C. M. D. *et al.* (org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 75-84.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-95.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e política. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.) **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p.67-88.

LEPRE, R. M. *et al.* Contribuições da epistemologia genética para a construção do conhecimento na educação infantil. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 4, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/2395/1948>. Acesso em: 7 maio 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 9-32.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **Comunicações**. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. p. 21-28. Disponível em: [https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida\\_3.pdf](https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf). Acesso em: 20 de set. de 2019.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p.143-176.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, M. F. R. *et al.* **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília, DF: UNESCO: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Barueri: Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora. p.133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. *In*: GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para educação infantil**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 03-31.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. *et al.* Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. *In*: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. (org.). **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 13-28.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PEREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-112.

PERRELLI, M. A. de S. *et al.* Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, p. 275-298, 2013.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINEAU, G. **Vies des histoires de vie**. Montreal: Universidade de Montreal, 1980.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PLACCO, V. M. N de S.; SOUZA, V. L. T. de. Saberes e trabalho do professor: que aprendizagens? Que formação?. *In*: ENS, R. T. *et al.* (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 81-98.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar nº 79/99, de 14 de dezembro de 1999**. Estatuto do Magistério Público Municipal. Presidente Prudente: Paço Municipal, 1999. Disponível em:

[http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis\\_decretos\\_detalhe.xhtml?t=3&a=1999&n=79&c=](http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=3&a=1999&n=79&c=). Acesso em: 12 mar. 2019.

REIS, J. A. B. de O. **Atividade na pré-escola: concepções teóricas e prática docente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

REIS, P.; CLIMENT, N. **Narrativas de profesores: reflexiones entorno al desarrollo personal y profesional**. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia**, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de educação infantil. *In*: Guimarães, C. M. (org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 87-101.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, A. S. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, Cambridge, MA, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005. Disponível em: [https://www.amacad.org/sites/default/files/daedalus/downloads/Daedalus\\_Su05\\_Professions-and-Professionals.pdf](https://www.amacad.org/sites/default/files/daedalus/downloads/Daedalus_Su05_Professions-and-Professionals.pdf). Acesso em: 18 de ago. 2019.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C.; FORNARI, L. M. S. Memória, (auto)biográfica e formação. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2010. p. 88-99.

SOUZA, E. C.; OLIVEIRA, R. C. M. de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 182-203, jun./out. 2016. Edição especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506/18103>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 10 set. 2018.

TALAMONI, A. C. B.; BERTOLLI FILHO, C. Possíveis contribuições metodológicas da fenomenologia de Merleau-Ponty às pesquisas em educação em ciências. *In*: BASTOS, F. (org.). **Ensino de ciências e matemática III: contribuições da pesquisa acadêmica a partir de múltiplas perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 92-108. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nwyv/pdf/bastos-9788579830860-05.pdf>. Acesso em: 24 de set. de 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, L. R. M. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. *In*: REBOLO, F. *et al.* (org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.109-134.

## Bibliografia consultada

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 1 set. 2019.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CLAPARÈDE, E. **A Educação funcional.** 5. ed. São Paulo: Nacional, 1958.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com crianças na educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25; n. 2, p. 283-302, ago. 2009.

NASCIMENTO, B. da S. F. do. **(Boas)práticas na creche:** miradas emergentes sobre a criança e a infância. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1677/2/BeatrizNascimento.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018.

NONO, M. A. Identidade do professor de educação infantil. *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de formação:** formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 01-04. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/232>. Acesso em: 10 set. 2019.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Forense, 1970.

PINAZZA, M. A. Formação de professores da educação infantil. *In:* UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Dicionário de verbetes.** Belo Horizonte, 21 ago. 2020. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=12>. Acesso em 10 abr. 2019.


SANTO AGOSTINHO. **Confissões.** São Paulo: Paulus, 2000.


SILVA, C. A. de F. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./jul. 2011.

SILVA, M. J. A. **Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.** 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1512>. Acesso em: 10 ago. 2018.

## ANEXOS

**ANEXO A** – Portaria de regulamentação do Curso para Professores e Orientadores Pedagógicos.

 **Município de Presidente Prudente**  
Secretaria Municipal de Educação  
Coordenadoria de Gestão Educacional

 PRESIDENTE PRUDENTE

Portaria interna nº65/2017

Regulamenta o curso: *"Narrativas autobiográficas repensando práticas e as atividades na Educação Infantil"*, para professores e orientadores pedagógicos efetivos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente que atuam na Educação Infantil.

**ANTONIO LUIZ MELLO**, Secretário Municipal de Educação, no âmbito de suas atribuições legais,

**Resolve:**

Art. 1º - Fica autorizada a Coordenadoria de Gestão Educacional a promover o curso *"Narrativas autobiográficas; repensando práticas e as atividades na Educação Infantil"*, destinado a Professores e Orientadores Pedagógicos de Educação Infantil, que estejam em efetivo exercício em escolas da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente.

Art. 2º - O curso tem por objetivo contribuir para a formação continuada dos professores e Orientadores Pedagógicos da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente; bem como: ampliar conhecimentos teóricos e práticos sobre os tipos de atividades e o trabalho pedagógico na Educação Infantil através das narrativas autobiográficas.

Art. 3º - O curso terá carga horária total de 30 (trinta) horas, dividido em 5 (cinco) encontros presenciais de 4 horas e entrega de atividades correspondentes a 10 horas.

§ 1º - Será organizado em 1 (uma) turma com 20 (vinte) vagas, aos sábados das 8h às 12h.

§ 2º - O curso será ministrado pela Coordenadora Pedagógica da SEDUC, Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis.

Art. 4º - O curso será realizado na seguinte conformidade:  
**Dia da semana:** Sábado  
**Dia do Mês:** 27 de maio de 2017, 03 de junho de 2017, 29 de julho de 2017, 05 de agosto de 2017 e 02 de setembro de 2017.  
**Horário:** 8h às 12h.  
**Local:** CEFORPPE "Profª Maria do Carmo Ferreira Paula".

Art. 5º - O curso versará sobre os seguintes assuntos: Autobiografias, histórias de vida, práticas pedagógicas e tipos de atividades na educação infantil.

§ 1º - As vagas serão preenchidas por ordem de chegada das inscrições e serão distribuídas da seguinte forma:

a) 15 (quinze) vagas para professores de Educação Infantil efetivos na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente.

1



**Município de Presidente Prudente**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Coordenadoria de Gestão Educacional**



b) 5 (cinco) vagas para Orientadores Pedagógicos que atuam em escolas de Educação Infantil.

§ 2º - As vagas não preenchidas pelos professores da Educação Infantil poderão ser destinadas aos Orientadores Pedagógicos supracitados e vice-versa.

Art. 6º - As inscrições deverão ser feitas no período de 23 de maio até às 12h00 (meio dia) do dia 25 de maio de 2017, unicamente pelo formulário on-line, acessado através do link enviado por e-mail para as escolas:

[https://docs.google.com/a/presidenteprodente.sp.gov.br/forms/d/e/1FAIpQLScDiOLow9cJvkFrRxRKvWLVJwTRpwsj\\_OqLyhb0ZVT4T-RpMw/viewform?e=0&w=1](https://docs.google.com/a/presidenteprodente.sp.gov.br/forms/d/e/1FAIpQLScDiOLow9cJvkFrRxRKvWLVJwTRpwsj_OqLyhb0ZVT4T-RpMw/viewform?e=0&w=1)

§ 1º - A lista de contemplados será divulgada através de e-mail para as escolas.

Art. 7º - Cada participante terá direito a 1 (um) certificado de 30 (trinta) horas.

§ 2º - Só receberá o certificado do curso o participante que obtiver 85% de frequência nas aulas presenciais e ainda entregar os trabalhos e atividades solicitadas de acordo com os requisitos pontuados pela ministrante, até o prazo estipulado no cronograma do curso.

§ 3º - As entradas com atraso e saídas antecipadas serão contabilizadas no cômputo geral da frequência.

§ 4º - Atestados de qualquer natureza não abonarão as faltas do curso.

Art. 8º - A coordenação do curso estará sob a responsabilidade da Coordenadoria de Gestão Educacional, sob a orientação da coordenadora pedagógica Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis, que resolverão em conjunto os casos omissos nesta Portaria.

Programação do curso conforme o quadro abaixo:

Encontro	Data	Conteúdo
1º	27 de maio	Introdução e apresentação do cronograma e objetivos do curso e abordagem sobre os tipos de atividades na Educação Infantil.
2º	3 de junho	Atividades em grupo, produção de narrativa.
3º	29 de julho	Discussão do texto sobre narrativas, socialização das produções.
4º	05 de agosto	Debate sobre projetos e práticas na Educação Infantil
5º	02 de setembro	Fechamento com apresentação dos trabalhos e incidência do curso na formação no projeto pessoal de cada um.

Presidente Prudente, 22 de maio de 2017.

*Antonio Luiz Mello*  
 Secretário Municipal de Educação

Sueli de Silva Florizante  
 Nº: 22.015.304-9  
 Diretora Depto. de Educação Infantil

**ANEXO B – Termo de compromisso livre e esclarecimento.****Termo de consentimento livre e esclarecimento**

Título da Pesquisa:

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS/PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.****Doutoranda: Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis****Orientadora: Profª Drª Gilza Maria Zauhy Garms**

1. Natureza da pesquisa: Cada inscrito no curso “Narrativas autobiográficas, repensando práticas e as atividades na Educação Infantil”, está sendo convidada a participar desta pesquisa com a finalidade utilizar a produção de narrativas em uma perspectiva auto-formatadora com os profissionais que atuam na Educação Infantil, além de compreender quais os fatores que cooperam para as práticas bem sucedidas/significativas na Educação Infantil.
2. A pesquisa ocorrerá com a participação de profissionais da Educação Infantil do município de Presidente Prudente.
3. Envolvimento na pesquisa: cada participante deste estudo permitirá que a pesquisadora, coordenadora do curso, tenha acesso as produções narrativas e faça uma análise destas informações garantindo sigilo dos nomes de pessoas e locais específicos. Serão realizadas nos encontros a produção de narrativas e momentos de socialização em pequenos grupos (triades) e grande grupo. Além disto, todos os participantes firmaram um compromisso e combinados para participar dos encontros.
4. Esclarecimentos: A participação nesta pesquisa não infringe as normas e os procedimentos legais e éticos, obedecendo critérios estabelecidos.
5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e a pesquisadora e sua orientadora se comprometem a manter o sigilo ao publicar resultados desta pesquisa.
6. Benefícios: ao participar desta pesquisa o participante não terá nenhum benefício direto. Entretanto, o curso ao qual a pesquisa vincula-se permitirá que este trabalho possibilite uma realização de trocas e colaboração entre participantes e coordenador do curso/pesquisadora. Os resultados obtidos serão divulgados e socializados, respeitando e garantindo o sigilo, como já mencionado.
7. Pagamento: o participante não terá nenhum tipo de despesa, bem como não será pago para participação.

O participante do curso é convidado para a pesquisa, tem a liberdade de se recusar a participar, sem nenhum prejuízo. Também poderá solicitar informações e esclarecimentos durante o curso e a pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: assine o termo apenas após esclarecer todas as suas dúvidas.

#### **Consentimento livre e esclarecido**

**Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.**

**Nome Completo do participante da Pesquisa:**

---

**Assinatura do participante da pesquisa:**

---

**ANEXO C – Regras e combinados estabelecidos com as professoras/participantes sobre o curso.**

**Curso: Narrativas autobiográficas, repensando práticas e as atividades na Educação Infantil.**

**Coordenadora Pedagógica: Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis.**

**Regras e combinados**

**Objetivo: fixar regras de funcionamento e enunciar a intenção auto-formadora do trabalho e oficializar a relação consigo e com o grupo como uma relação de trabalho.**

- ⊗ Cada participante e o coordenador tem responsabilidade sobre o uso da palavra respeitando informações que serão faladas e escrita com ética.
- ⊗ Os participantes e o coordenador se comprometem a participação dos encontros nos dias estipulados garantindo as produções e a revisão das narrativas.
- ⊗ Os participantes e coordenador se comprometem a ter sigilo das informações, tais como: como nomes de pessoas e locais específicos, usando nomes fictícios nestes casos.
- ⊗ Todos compreenderam que as trocas e socialização das Histórias de vida envolvem emoções mas não são momentos terapêuticos.
- ⊗ Discrição e reserva sobre os relatos pessoais das vida dos colegas.
- ⊗ Atribuir autoria nos trabalhos e resultados dos projetos e uso de pseudônimos nas produções e narrativas.