



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ALICE PISONI

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CÍRCULOS DE CULTURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
XANGRI-LÁ/RS**

**Osório
2022**

ALICE PISONI

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CÍRCULOS DE CULTURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE
XANGRI-LÁ/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de avaliação no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Universitária Litoral Norte/Osório – UERGS.

Linha 1: Currículos e Políticas na Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dra. Viviane Maciel
MachadoMaurent

Osório

2022

Catálogo de Publicação na Fonte

P678f Pisoni, Alice.
Formação permanente de professoras da educação infantil:
círculos de cultura em uma escola pública do município de Xangri-Lá /
RS / Alice Pisoni. – Osório, 2022.
130 f.

Orientadora: Prof. Viviane Maciel Machado Maurenre.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande
do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte
- Osório, 2022.

1. Formação permanente. 2. Educação infantil. 3. Círculo de
cultura. 4. Escola pública. I. Maurenre, Viviane Maciel Machado. II.
Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

Só o amor é capaz de nos fazer passar pelas maiores dificuldades com um sorriso no rosto. É por isso que agradeço e dedico essa tese ao amor da minha vida, minha filha Melissa, pois sem o seu sorriso diário, nada disso seria possível. Dedico essa dissertação e toda minha jornada a você.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha filha, Melissa, que mesmo tão pequenina compreendia os momentos em que a mamãe precisava se ausentar para estudar, e que com o seu sorriso me mostrou o quanto tudo é possível.

À minha família, que sempre me apoiou em meus sonhos e que esteve comigo em todos eles.

A todos aqueles que, de alguma forma, me encorajaram e me apoiaram durante esta caminhada. Agradeço, especialmente, às amigas que estiveram sempre presentes.

Agradeço a todos os educandos que passaram por minha vida, que me ensinaram muito e que me ajudaram a me constituir a educadora que sou hoje. Vocês são o motivo de toda a pesquisa, de toda a busca, de um esperar por um mundo melhor.

Ao PPGED/UERGS - Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional da UERGS, assim como a cada professor que se fez presente nessa trajetória, agradeço pela oportunidade e por todo o aprendizado e carinho dedicados.

Às professoras participantes da banca: professoras Elisete Enir Bernardi Garcia, Laurinda Leite e Carolina Gobbato, agradeço por toda a amorosidade com que leram este estudo e por suas contribuições para sua qualificação, que foram de muita importância.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão as profissionais da Educação do município de Xangri-lá participantes dos círculos de cultura que construíram comigo este momento tão importante, contribuindo com suas experiências, suas angústias, seus desafios e sua alegria por estarem no chão da escola, mobilizando em mim sentimentos de admiração, respeito e de juntas esperarmos um amanhã melhor. Muito obrigada por dizerem a “sua palavra” e escutarem a “minha palavra”.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, Viviane Maciel Machado Maurenre, por toda sua dedicação, carinho, paciência e por caminhamos juntas nesta pesquisa. Sou muito grata ao seu comprometimento e dedicação e, mais importante, ao ser humano incrível que você é, levando a palavra de nosso mestre Paulo Freire que tanto nos inspirou nessa pesquisa e que me

motiva a ser uma educadora melhor a cada dia, preservando eu a consciência do meu inacabamento.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mais, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (Paulo Freire, 1996)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação permanente de professores de educação infantil que atuam no município de Xangri-lá/RS. Pauta pela formação permanente ao longo da vida por sermos seres inacabados (FREIRE, 1996). Objetiva, ainda, pesquisar sobre uma formação em que o educador reflita sobre sua prática, em um movimento de práxis, ação-reflexão-ação, baseado em escuta, diálogo e problematização que resulte em muitos benefícios individuais e no coletivo da escola. Este estudo tem como questão central: O que pensam os educadores em relação à formação permanente dos professores que atuam na educação infantil no município de Xangri-lá. A pesquisa, ainda, teve como objetivos identificar quais são as expectativas dos professores de Educação Infantil em relação à formação permanente; compreender se a formação permanente oferecida pelo município contempla a especificidade da educação infantil e; contribuir, socializando os resultados acerca de elaboração de uma formação permanente. A pesquisa bibliográfica contou com um estudo de pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Plataforma da Central do Capes, como também por meio de pesquisas em artigos de revistas acadêmicas. A pesquisa embasou-se no referencial Freireano e em autores que estudam a formação de professores, como as Imbernón (2020), Tardiff (2011) e Nóvoa (1991; 1995; 1999). bem como em autores que abordam as especificidades da Educação Infantil. Optou-se por uma pesquisa qualitativa inspirada na teoria de Paulo Freire, utilizando a pesquisa bibliográfica e a pesquisa participante como procedimentos metodológicos. Para a produção dos dados, foi utilizado o círculo de cultura, realizado com sete professoras de uma escola educação infantil de Xangri-lá, foram realizados quatro círculos de cultura. Para análise das falas nos círculos de cultura, foi utilizada a análise textual discursiva. Como resultados, percebeu-se a importância de ouvir os professores para que escolham as suas formações, além da relevância da escuta sensível das angústias e ideias destes profissionais. Percebemos o quanto a escola e estes círculos podem contribuir com a formação dos educadores, bem como para a prática pedagógica, como também sinalizar a importância de as formações estarem atentas às singularidades da educação infantil. A pesquisa apresenta como produto final uma proposta de uma formação permanente baseada

nos círculos de cultura com inspiração freireana para as formações de docentes no cenário das escolas do município de Xangri-lá.

Palavras-chave: formação permanente; educação infantil; círculo de cultura; escola pública;

ABSTRACT

The present research has as its object of study the permanent training of early childhood educators who work in the municipality of Xangri-lá/RS. Guide for permanent training throughout life as we are unfinished beings (FREIRE, 1996). It also aims at a training in which the educator reflects on his practice, in a movement of praxis, action-reflection-action, based on listening, dialogue and problematization that results in many individual and collective benefits of the school. This study has as its central question: What do educators think about the permanent training of teachers who work in early childhood education in the municipality of Xangri-lá? The research also had as objectives to identify what are the expectations of Early Childhood Education teachers in relation to permanent training; to understand if the permanent formation by the children and the municipality contemplate a specificity and; contribute, socializing the results of the elaboration of a permanent formation. The bibliographic research outlines the state of knowledge carried out in the Brazilian Library of Theses and Dissertations and in the Capes Platform, as well as through research in journal articles. The research was based on the Freirean framework and on authors who study teacher training, such as Imbernón (2020), Tardiff (2011) and Nóvoa (1991; 1995; 1999). We opted for a qualitative research inspired by Paulo Freire's theory, using bibliographic research and participatory research as methodological procedures. For the production of data, the culture circle was used. To analyze the speeches in cultural circles, discursive textual analysis was used. As a result, we realize the importance of giving voice to teachers to choose their training, in addition to the relevance of sensitive listening to the anxieties and ideas of these professionals. We realized how much the school and these circles can contribute to the formation of educators, as well as to the pedagogical practice, as well as signaling the importance of the formations being attentive to the singularities of early childhood education. The research presents as a final product a proposal for a permanent training based on culture circles with Freirean inspiration for teacher training in the scenario of schools in the municipality of Xangri-lá.

Keywords: continuing education; early childhood education; dialogue; listening; problematization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases percorridas para a análise textual discursiva.....	29
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1–Diálogos das professoras 1	95
Quadro 2 - Diálogos das professoras 2	96
Quadro 3 - Diálogos das professoras 3	97
Quadro 4 - Diálogos das professoras 4	97
Quadro 5 - Diálogos das professoras 5	98
Quadro 6 - Diálogos das professoras 6	100
Quadro 7 - Diálogos das professoras 7	100
Quadro 8 - Diálogos das professoras 8	101
Quadro 9 - Diálogos das professoras 9	102
Quadro 10 -Diálogos das professoras 10	102
Quadro 11 - Diálogos das professoras 11	104
Quadro 12 - Diálogos das professoras 12	106
Quadro 13 - Diálogos das professoras 13	107
Quadro 14 - Diálogos as professoras 14	108
Quadro 15 - Diálogos das professoras 15	110
Quadro 16 - Diálogos das professoras 16	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de descritores	21
Tabela 2 - Pesquisas selecionadas para análises- Descritor 1	22
Tabela 3 - Pesquisas selecionadas para análise - Descritor 2	23
Tabela 4 - Pesquisas selecionadas para análise- Descritor 3	23
Tabela 5 - Artigos de revistas acadêmicas selecionados para análise	23
Tabela 6 - Dissertação de Mestrado- Descritor 2 BDTD.....	24
Tabela 7 - Dissertação de Mestrado Descritor 1- BDTD.....	26
Tabela 8 - Dissertação de mestrado - Descritor 1 BDTD.....	28
Tabela 9 - Dissertação de mestrado descritor 1 - BDTD	29
Tabela 10 - Dissertação de mestrado descritor 1- BDTD	31
Tabela 11 - Dissertação de mestrado descritor 1- BDTD	33
Tabela 12 - Dissertação de mestrado descritor 3- CAPES.....	35
Tabela 13 - Dissertação de mestrado descritor 3- CAPES.....	38
Tabela 14 - Dissertação de mestrado descritor 3- CAPES.....	40
Tabela 15 - Artigos de revistas acadêmicas	43
Tabela 16 - Artigos de revistas acadêmicas	45
Tabela 17 - Perfil dos educadores	89
Tabela 18 - Organização dos círculos de cultura	90

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EI	Educação Infantil
LDBNE	Lei e Diretrizes e bases da educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de educação
TCL	Termo de consentimento Livre e esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Estudos analisados	21
2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	48
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO	48
2.2 OS VÁRIOS TERMOS PARA DENOMINAR A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES.....	60
3. ESCUTA, DIÁLOGO E PROBLEMATIZAÇÕES: conceitos freireanos	74
3.1 A ESCUTA.....	75
3.2 O DIÁLOGO	76
3.3 A PROBLEMATIZAÇÃO	78
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	80
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA	80
4.2 CONTEXTO e SUJEITOS DA PESQUISA	81
4.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	82
4.4 PESQUISA PARTICIPANTE	82
4.5 CÍRCULO DE CULTURA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	83
4.6 A ANÁLISE QUALITATIVA TEXTUAL DISCURSIVA	86
4.7 APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA e como ocorreram os círculos de cultura	89
4.8 CUIDADOS ÉTICOS	93
5 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	95
5.1 SER PROFESSOR – A CARREIRA E MOTIVAÇÃO	95
5.2 AMOROSIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU ENCANTAMENTO.....	96
5.3 A ESCUTA E O DIÁLOGO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR	99
5.4 FORMAÇÃO PERMANENTE E A ESCOLA COMO CENÁRIO DE FORMAÇÃO	103
5.5 EMANCIPAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO	107
5.6 O CÍRCULO DE CULTURA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL para FORMAÇÃO PERMANENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	109

6 PRODUTO FINAL.....	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A - ROTEIRO DOS CÍRCULOS DE CULTURA	126
APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE..	127
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS CÍRCULOS DE CULTURA.....	128

INTRODUÇÃO

Iniciar um processo de escrita sempre desacomoda, o que me levou a uma profunda reflexão, de como me construí, mulher, mãe, professora. Venho de uma família humilde de agricultores, cujos filhos mais velhos nem concluíram o ensino fundamental. Morei no município de Caraá até meus quinze anos. Estudante de escola pública, sempre tive o anseio de seguir meus estudos e, assim que terminei o Ensino Fundamental, arrumei um trabalho e fui morar com minha madrinha em uma cidade próxima, onde havia maiores condições de trabalho.

Cursei o Ensino Médio em diferentes instituições. Concluí-o e não dei continuidade aos meus estudos, pois fui trabalhar no setor de produção de um frigorífico de alimentos, com uma jornada de trabalho exaustiva. Porém, mesmo naquelas condições contrárias ao estudo, sempre com o sonho de entrar em uma faculdade, e por conta da situação, um sentimento de frustração não me deixou de continuar estudando me acompanhava.

Quando ingressei no Curso de Pedagogia pela Faculdade Cenecista de Osório em 2011, não tinha certeza se estava no caminho certo, era um esforço grandioso, mensalidades caras, e com minha jornada de trabalho daquela forma, estudar tornava-se muito cansativo, mas, ao mesmo tempo, libertador, pois a faculdade abriu as portas da minha mente em todos os sentidos. Na época, dependíamos de um transporte coletivo que me deixava em casa quase meia noite, sendo que às quatro horas e trinta minutos da manhã meu turno iniciava. Para fazer os trabalhos, nós não tínhamos internet e nem computador, por isso, utilizava uma empresa no período do meio dia. Não foi uma época fácil, mas me fez mais forte.

Após algum tempo, fui nomeada em um concurso em Capão da Canoa/RS como auxiliar de Educação Infantil, momento em que iniciei as experiências da docência, descobrindo que seria professora. São nossas escolhas que nos definem e, por acreditar no que queria, decidi percorrer 70 quilômetros por dia, ter uma diminuição bem significativa no salário (o que dificultou o término da formação, diminuindo as disciplinas) em nome da experiência e de estar em um trabalho que eu amo e que me dava forças para continuar.

Após esta experiência, fui participando de vários concursos até ser nomeada professora de Educação Infantil no Município de Xangri-lá/RS. Amo o que faço e faço com amor. Ao ingressar como docente nesta etapa da Educação compreendi que

estamos em constante formação. Quando falo em formação, não a entendo apenas como uma busca por cursos fora da escola, mas compreendo que a troca de experiências e de relações dentro da própria escola nos possibilitam momentos de formação. Nesse caminho, Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo do desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e que prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Em meio à busca por formação permanente, e em meio às angústias da minha profissão, surgiu a possibilidade de cursar a Pós-Graduação na Uergs em Atendimento Educacional Especializado, onde tive conhecimentos muito relevantes. Há seis anos, sou professora de Educação Infantil no Município de Xangri-lá, muito realizada com minha profissão, sendo neste nível de ensino que quero fazer a diferença. A fim de qualificar minha profissão, venho buscando estudos para compreender e para aprofundar nessa área, e o mestrado em educação veio para corroborar com essa busca.

Nesse caminho, o foco desta dissertação de mestrado foi a formação permanente dos professores que atuam na Educação Infantil. O interesse na pesquisa relacionada à formação permanente de professores de Educação Infantil tem justificativas acadêmicas, sociais e pessoais. As sociais não se distanciam das razões pessoais, pelo fato deste tema nascer de minha experiência profissional, a partir das minhas vivências na Educação Infantil, ao entender que essa é a primeira etapa da Educação Básica, com suas particularidades entre elas a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, como nos traz Freire, quando nos diz que existe uma forte ligação entre uma boa formação quando no diálogo com a prática. De acordo com Henz (2015, p.45),

Nesse sentido, é fundamental que se tenha a consciência de que, mesmo havendo possibilidades de articular prática e teoria na formação inicial, existem saberes experienciais próprios, que somente serão construídos quando o professor assumir de fato a responsabilidade e os desafios da profissão docente, entendendo que sua missão vai além de propagar saberes e que seu propósito maior é o de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade, criando possibilidades para que possam ser mais gente.

A pesquisa realizada, em relação íntima com meu percurso pessoal e profissional, ao discutir a formação docente do município em que atuo, talvez, venha contribuir para transformar práticas de uma formação bancária em uma formação dialógica e problematizadora. As formações docentes, ao longo dos seis anos em que estou no município, configuram-se como modelos padronizados de palestras e de conferências realizadas por formadores de diferentes locais que muitas vezes não conhecem a nossa realidade, formações essas que englobando todas as etapas da Educação Básica.

Estar na sala de referência, no chão da escola, na realidade da educação infantil, trouxe-me a sensibilidade e a preocupação com os processos formativos, com um olhar em práticas significativas que reflitam a realidade de atuação dos professores de educação infantil. Sobre isso, Cancian (2016, p.27) afirma a importância de: “sair do lugar de quem tem o saber e se colocar em diálogo com a realidade, com o contexto”.

A autora anteriormente citada nos alerta sobre as políticas de formação e a importância de estas serem voltadas aos docentes, ao contexto, aos desafios da sala de aula que subsidiem aos docentes a serem sujeitos que aprendem, que estudam as suas práticas. Tais políticas precisam ter continuidade e apoiar a especificidade das infâncias (CANCIAN, 2016).

De acordo com Nóvoa (1999), a formação de professores é a área mais sensível das mudanças em curso na educação, pois por meio dela não se formam somente professores, mas se produz uma profissão. Necessitamos de formações pensadas e pautadas na escuta e no diálogo com os professores, formações contextualizadas com a realidade em que atuamos, que discuta, que problematize que envolva, que discuta a teoria e a prática em busca de uma transformação. Nesta perspectiva, surge a decisão de trazer o tema para a pesquisa dentro do município em que atuo.

A formação permanente de professores para esta etapa da educação básica não pode ser dissociada da historicidade da Educação Infantil, que só foi ser reconhecida e tomou contornos de ser direito da criança de 0 a 6 anos a partir da Constituição de 1988, porém só foi ser validada como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, discorre sobre o direito do atendimento da criança em creche e pré-escola, sendo a educação direito da

criança e não apenas da família. Em 1996, a LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 26, sustenta esta afirmação e enfatiza a finalidade do desenvolvimento integral da criança.

Após a LDB, foram surgindo documentos que orientam o trabalho do professor da Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) revisadas em 2009 e a mais recente Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2019). E no que se refere a formação permanente de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2002, 2015, 2019), além da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, 2020).

A publicação desses documentos procura garantir o direito à educação e pautar sobre a oferta de um atendimento com qualidade. Atendimento que, por sua vez, está estabelecido no parágrafo V, do Artigo 11 da LDB, que determina aos municípios a incumbência de oferecerem a Educação Infantil em creches e pré-escolas. Lembrando que União, Estados e Municípios, em regime de colaboração, organizam seus respectivos sistemas de ensino, como estabelece o Artigo 8 da LDB (LDB, 1996). Assim, os municípios oferecem a educação infantil, providenciando sua organização e garantindo os recursos materiais e humanos, bem como promovendo a formação continuada do professor de Educação Infantil por meio da parceria de colaboração.

Todos os avanços em termos de legislação buscaram fazer da Educação Infantil um espaço educacional e não somente de assistência. Atualmente, os estudos sobre a infância vêm nos mostrando a importância do diálogo e da escuta nessa fase da vida, por meio de uma escuta sensível do educador, percebendo as necessidades da criança. Então, pensamos: Porque não falar em escuta a estes profissionais que atuam na Educação Infantil? Trazemos o conceito de escuta conforme Paulo Freire (2001), de “escuta ativa”, escuta de suas angústias, de seus enfrentamentos, de seu dia a dia, de suas dificuldades e desafios, dos problemas vivenciados no cotidiano da sua escola. Nessa perspectiva, todos têm direito à sua fala, porque não se pode dialogar sem escutar. Freire (2001, p. 43) diz que:

É preciso que falem a nós, de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário". (FREIRE, 2001, p. 43).

Considerando os aspectos envolvidos na formação de professores, Imbernón (2011) aponta a importância de ações que provejam o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como a criação de instrumentos intelectuais que possibilitem a reflexão sobre a própria prática docente, que permitam que eles aprendam a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social. Para o autor, a formação deve estar centrada no desenvolvimento profissional que ocorre tanto nas práticas de sala de aula como na instituição de forma coletiva.

Compartilhando dessa ideia, Nóvoa (1995) aponta que a formação continuada deve oferecer aos professores os meios para um pensamento autônomo, fornecendo subsídios para a reflexão crítica na experimentação, inovação e ensaios de novos modos de trabalho pedagógico. Para o autor, a formação passa pela investigação diretamente articulada com as práticas pedagógicas. Neste viés e compreendendo que é uma formação permanente de professores, estabelecemos a nossa pesquisa, que traz como questão central: O que pensam as professoras de uma escola de Educação Infantil em relação a formação permanente dos professores que atuam na educação infantil no município de Xangri-lá?

Além disso, para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos o seguinte objetivo geral: Compreender o que pensam as professoras de uma escola de Educação Infantil em relação à formação permanente dos professores que atuam na educação infantil no município de Xangri-lá. Como objetivos específicos, apresentamos: identificar quais são as expectativas dos professores de Educação Infantil em relação à formação permanente; compreender se a formação permanente oferecida pelo município contempla a especificidade da educação infantil e; contribuir socializando os resultados acerca de elaboração de uma formação permanente.

A fim de discutir e dialogar com os objetivos propostos, a dissertação apresenta a introdução a questão da pesquisa, os objetivos bem como a trajetória da pesquisadora. O primeiro capítulo busca fomentar as discussões acerca da formação permanente de professores da Educação Infantil, a partir de estudos que se aproximavam do tema a ser pesquisado, sendo produzido a partir da análise de dissertações e teses presentes em bancos de dados (Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações e Plataforma de Teses e Dissertações da Capes), além de artigos de revistas acadêmicas.

O segundo capítulo discute a formação permanente de professores, seu contexto histórico e legal e também apresenta as diferentes nomenclaturas para a formação permanente ao longo do tempo. Na sequência, no quarto capítulo, conversaremos sobre infância e a legislação referente à formação de docentes. Nesta etapa da Educação Básica, as especificidades do trabalho com as crianças são abordadas, sendo estabelecidas reflexões sobre a realidade dos professores de Educação Infantil.

No terceiro capítulo, abordaremos conceitos freireanos de “escuta, diálogo e problematização” como um caminho possível para a formação permanente de professores da educação infantil.

O quarto capítulo traza os caminhos metodológicos, explicando a abordagem da pesquisa qualitativa, os instrumentos de construção de dados que foram os círculos de cultura inspirados em Paulo Freire (1996), a fim de dar ouvir os professores que participaram da pesquisa. Neste capítulo, ainda apresentamos a análise que foi realizada, a análise textual discursiva, que contou com o apoio teórico de Moraes e Galiazzi (2006).

Em seguida, no quinto capítulo discutiremos os dados construídos na pesquisa e as categorizações de análise trazidas para discussão à luz de teóricos como Paulo Freire, Franciso Imbernón, Antônio Nóvoa, Maurice Tardiff, entre outros. Por último, mas não finalizando - pois entendemos que sempre temos mais a acrescentar - abordaremos a sugestão de produto, que constará de uma proposta de formação permanente destinada aos professores da Educação Infantil do município de Xangri-lá a partir da escuta do coletivo de educadores.

1 SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS ANALISADOS

Este é um estudo sobre as pesquisas já publicadas sobre a temática o que possibilita uma visão do que está sendo produzido sobre o tema a ser pesquisado e permite a orientação dos caminhos a serem percorridos de acordo com pesquisas já publicadas academicamente. Compreendendo que circulam inúmeras pesquisas sobre a temática estudada, a saber, a formação permanente de professores, realizamos este capítulo para analisar alguns destes trabalhos acadêmicos.

Entendemos que esse tipo de estudo contribuiu para situar nossa pesquisa nos espaços e tempos de discussão sobre a formação permanente para professores da Educação Infantil.

A composição dessa pesquisa bibliográfica foi realizada em dois bancos de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e a plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, em um espaço temporal entre 2015 a 2020. A fim de ampliar o leque de discussões, também foram selecionados dois artigos de revistas nacionais, por meio da Revista Práxis Educacional¹, um periódico em fluxo contínuo, eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Esta revista publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, e a Revista Humanidades e Inovação², editada pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), que tem como escopo a difusão de estudos e pesquisas na área da Educação. Os artigos foram selecionados porque se aproximavam da nossa temática e por terem Qualis A2. Procurando ampliar as possibilidades desta busca, foram usados 3 descritores nas plataformas pesquisadas.

Tabela 1 - Relação de descritores

1. Formação Permanente de professores da Educação Infantil	BDTD
2. Formação permanente de educação infantil e políticas públicas	BDTD
3. Formação permanente de professores	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

¹ Revista eletrônica disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/about>>. Acesso em: 12 set. 2022.

² Revista eletrônica disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/about>>. Acesso em: 12 set. 2022.

Na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações no descritor 1 “formação permanente de professores da Educação Infantil”, foram encontradas 65 pesquisas de diferentes universidades. Após análise minuciosa, destacamos 5 trabalhos, que mais se aproximaram de nossa temática de estudo. Para o descritor 2 “formação permanente de Educação Infantil e políticas públicas”, encontramos 16 estudos e, desses, selecionamos 1 para dialogar com nossa pesquisa.

Na plataforma da Capes, utilizamos o descritor 3 “formação permanente de professores”, onde foram encontrados 58 trabalhos que se aproximavam ao tema desse estudo. Lendo o resumo e considerações, conseguimos diminuir este número para 3 pesquisas que mais dialogaram com a nossa temática, e serão aqui analisadas neste estado da arte.

E nas revistas revisitadas foram capitaneados artigos que discutiam a área da Educação/Qualis A. Um dos artigos discutia a educação infantil e outro a formação de professores, ambos de acordo com a proximidade da temática estudada e com o referencial teórico que guiou nossa pesquisa.

Tabela 2 - Pesquisas selecionadas para análises- Descritor 1

Título do trabalho	Autor	Programa/Mestrado/Doutorado	Ano
Contribuições do teatro do oprimido para a formação permanente de professoras da Infância: Atos de uma experiência Viva	PARDIM, Pereira Renata	Mestrado em educação PUC- SP	2018
Formação permanente de professores de educação infantil numa diretoria regional de educação de São Paulo: Sentidos, contextos e práticas	PEREZ, Patrícia Santana Freire	Programa de mestrado em Gestão e práticas educacionais (PROGEP) Universidade nove de julho, São Paulo	2020
O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	OLIVEIRA, Carmo Elizangela	Mestrado profissional em educação: formação de formadores (PUC-SP)	2017
Formação continuada de professoras da educação infantil: uma análise a hora-atividade	RAUTERNBERG, Jéssica	Mestrado em educação	2018
A formação continuada de professoras de Educação Infantil em municípios da região de Laguna SC	SOUZA, Fileti Eloísa	Mestrado em Educação	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, apresentamos as pesquisas relacionadas ao descritor 2.

Tabela 3 - Pesquisas selecionadas para análise - Descritor 2

Título do trabalho	Autor	Programa/Mestrado/Doutorado	Ano
A geografia e a Educação infantil: as estratégias de formação do professor pelos poderes públicos municipal e estadual na região da 5 coordenadoria Regional de Educação	PIEPER, Carmen Isabel.	Dissertação de Mestrado acadêmico em Geografia, dissertação.	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, apresentamos as pesquisas relacionadas ao descritor 3.

Tabela 4 - Pesquisas selecionadas para análise - Descritor 3

Título do trabalho	Autor	Programa/Mestrado/Doutorado	Ano
Desafios Teóricos e Metodológicos para a humanização da formação permanente de professores	ROSA, Ferreira Cláudia Ana	Mestrado em educação	2015
Círculo de cultura enquanto espaço de formação permanente de professores	ANCHIETA, Ortiz Tierre	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina	2019
Vínculos Afetivos na educação Infantil: desafios na auto(trans) formação permanente de professores	PIGATTO, Carolina Zasso	Mestrado em educação	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, apresentamos as pesquisas selecionadas nas revistas acadêmicas consultadas.

Tabela 5 - Artigos de revistas acadêmicas selecionados para análise

Título da pesquisa	Autores	Revista	Ano
Formação continuidade professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freireanas	COELHO Livia; MENEZES Claudia; CRUZ, Liliam.	Revista Práxis Educacional	2021
Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil	DELGADO, Ana Cristina, BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina	Revista Humanidades e inovação	2019

	Simoni	
--	--------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, apresentamos as dissertações de mestrado consultadas.

Tabela 6 - Dissertação de Mestrado- Descritor 2 BBTD

PIEPER, Carmen Isabel.	Dissertação 2015	Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas,RS	Descritor 2 BBTD
------------------------	------------------	---	------------------

A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: As Estratégias de Formação do Professor pelos Poderes Públicos Municipal e Estadual na Região da 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

A presente pesquisa parte do pressuposto que a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte. Dessa forma, a investigação teve por finalidade abordar o Ensino da Geografia na Educação Infantil, haja vista sua notória importância desde as idades mais tenras, por contribuir para o desenvolvimento de noções de representação, orientação, paisagem, lateralidade, lugar e espaço. Considerando o contexto exposto, a presente pesquisa destina-se a responder a seguinte questão: fundamentando-se nas propostas de políticas públicas para a educação infantil, quais são as orientações existentes para qualificar seu ensino de geografia no âmbito da 5ª CRE, realizadas pelos municípios e estado? Para respondê-la, objetivou-se compreender o que está sendo proposto pelos poderes públicos nas esferas estadual e municipal em Pelotas e seu entorno para o ensino de Geografia na Educação Infantil. Seu quadro conceitual foi composto majoritariamente pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com ênfase nas propostas curriculares para a Educação Infantil, e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, aprofundando-os com teóricos da geografia que discutem séries iniciais e Educação Infantil, além de alguns autores que trabalham com conceito de ludicidade. A análise foi centrada no conceito de espaço, lugar, paisagem, corpo e lateralidade. Compõe a metodologia entrevistas semiestruturadas, aplicadas com as servidoras responsáveis pela da Educação Infantil nas cidades já determinadas e na sede da 5ª CRE. Com a conclusão da pesquisa, constatou-se que há uma descaracterização da atividade docente enquanto profissional da Educação Infantil, fazendo com que o conhecimento geográfico seja trabalhado com as crianças calcado no *espontaneismo*, desprovido de claros objetivos a serem atingidos. Averiguou-se também que o RCNEI carece de aprofundamento e atualização, no que se refere à ciência geográfica, o RCNEI a aborda de forma demasiadamente simplificada e sem aprofundamentos, sobretudo quanto a caros e fundamentais elementos que subsidiam o entendimento do espaço. E, por fim, constatou-se a necessidade de uma *formação permanente* do professor da Educação Infantil. Portanto, torna-se muito difícil ainda, nessa conjuntura, acreditar que as estruturas de pensamento das crianças sofrerão mudanças significativas que repercutam na possibilidade de elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-los, como bem aconselhou o Referencial.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação Infantil; Políticas Públicas; Ludicidade.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020).

Nossa pesquisa se aproxima do estudo analisado porque também pretenderefletir sobre as políticas públicas na formação de professores. Em seu primeiro capítulo, Pieper (2015) traz as políticas existentes para a Educação Infantil em um estudo minucioso sobre as diretrizes curriculares e o referencial curricular, fazendo um breve estudo de todos os volumes. Em um subcapítulo traz a discussão de que as políticas não são neutras. (PIEPER, 2015). “Nãoexiste educação neutra. Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida.” (FREIRE, 1996).

A autora faz alguns apontamentos sobre o Referencial Curricular da Educação Infantil, destacando que o professor deve valorizar o conhecimento prévio das crianças. Outro apontamento é a não fragmentação de conteúdos, inserindo-os na realidade concreta da escola a partir de problematizações na organização das unidades didáticas. A autora concorda que o Referencial é um documento com objetivos significativos, que orientam e apoiam o professor de Educação Infantil e que, como qualquer material utilizado, não deve ser o único.

No capítulo 4, Pieper (2015) traz a formação permanente de professores, o que se aproxima de nossa pesquisa. Dialoga com Nóvoa (2009) e Freire (2006), ao se referir que o professor deve refletir sua prática durante sua formação docente. O estudo aponta que as formações continuadas vigentes geralmente são baseadas em um treinamento, ou seja, num movimento que treina os docentes para atingir certos resultados. Reforça que a formação permanente deve estar atrelada ao projeto político pedagógico da instituição e que os docentes devem ser sujeitos da própria formação. Para a autora a formação se dá em uma junção entre ensinar, aprender e pesquisar. Por isso, defini essa formação como formação permanente, ao invés de chama-la de formação continuada. Concordamos com as percepções da autora, indo ao encontro de sua investigação com o tema de nossa pesquisa e com o conceito freireano de formação permanente (1996):

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 44).

Em suas considerações finais, Pieper (2015) sinaliza para uma carência de fundamentação teórica por parte dos docentes pesquisados (sujeitos da pesquisa), percebendo que estes profissionais precisam de momentos para debates, reflexão e

estudos sobre as políticas vigentes, pois as próprias políticas sugerem adaptações para trabalhar dentro da realidade de cada município.

Cabe aqui refletirmos, conforme nos aponta Imbernón (2010 p. 58), que a formação docente deve descobrir, organizar, fundamentar, revisar e constituir a teoria, deve recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os teóricos que os sustentam. São momentos de reflexão sobre nossas políticas, sobre nossas realidades que podem definir uma prática pedagógica mais problematizadora, mais dialógica, mas centrada na criança.

Outra constatação que este estudo percebeu foi uma descaracterização desses profissionais, ressaltando ainda que os referências que norteiam a Educação Infantil a nível nacional precisam ser mais compreendidos e que também precisam ser estudados pelos profissionais em âmbito municipal.

Neste contexto Paulo Freire (2016) nos chama à atenção de que “a educação só é um instrumento válido se estabelece uma relação dialética com o contexto social em que o homem está enraizado”. Sem esta relação de diálogo, com o contexto e a realidade inseridos, nossa prática apenas reproduz, não transforma, não desacomoda, não problematiza, apenas nos engessa.

Tabela 7 - Dissertação de Mestrado Descritor 1- BBTD

Pardim, Pereira Renata	Dissertação 2018	PUC- SP	Descritor 1 BBTD
------------------------	---------------------	---------	------------------

CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO DO OPRIMIDO PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA INFÂNCIA: Atos de uma Experiência Vivida

Esta pesquisa teve como objetivo principal resgatar uma experiência de formação docente vivida no interior de uma EMEI da cidade de São Paulo, refletindo sobre as contribuições que o teatro do oprimido proporcionou a este momento formativo. Realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual utilizamos a análise dos livros de registros de formação e a entrevista coletiva com professoras envolvidas que aceitaram participar. Para fazer a análise dos dados coletos, utilizamos uma trama conceitual, na qual destacamos os principais conceitos de Augusto Boal e Paulo Freire, que poderiam contribuir no diálogo entre os dados e nossas referências teóricas. A análise dos dados demonstrou que a formação vívida deixou memórias nas participantes, sobretudo, a atividade de teatro-fórum. Outros dados relevantes foram a consciência das profissionais da infância acerca das opressões cotidianas que ocorrem no interior da escola e como são os mecanismos para a superação destas. Demonstrou, também, o quanto a mecanização dos corpos e mentes acaba por interferir na prática docente. Outro achado da pesquisa foi acerca do reconhecimento dos “saberes de vida feito” das professoras, algo que nos diz muito acerca da formação permanente que desconsidere esses saberes. Por fim, apreendemos que a formação permanente pode provocar transformações na prática docente quando

desenvolvida dentro de um processo que seja significativo para as participantes. O TO pode ser potente tanto na formação permanente docente, quanto em outros espaços formativos da escola. O diálogo entre Boal e Freire pode contribuir para as reflexões sobre muitos aspectos do cotidiano escolar, não só das escolas de educação infantil, como em outros espaços formativos da escola. O diálogo entre Boal e Freire pode contribuir para as reflexões sobre muitos aspectos do cotidiano escolar, não só das escolas de educação infantil, como em outros segmentos, conforme demonstrado no último capítulo do trabalho.

Palavras chave: Boal; formação Permanente; Freire; Infância; Teatro do oprimido.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020).

Logo na introdução, Pardim (2018) aponta que os docentes necessitavam falar de suas práticas, de seus saberes e experiências, o que se assemelha com nosso estudo e a pretensão da pesquisa de ouvir os docentes da educação infantil.

Mediante o exposto, baseamo-nos também nas contribuições de Tardif (2020 p. 39) que, ao refletir sobre a importância dos saberes experienciais, esclarece que estes saberes nascem das experiências dos professores, e não somente das instituições de formação, e são considerados saberes práticos. Estes saberes não se encontram em doutrinas ou teorias, “eles constituem a cultura docente em ação” (TARDIF, 2020 p.49), são experiências importantes que somadas aos estudos da infância coroam a formação de educadores da educação infantil.

Pardim (2018) embasada no pensamento de Imbernón (2000) e sustenta que somente um documento institucional não é suficiente para que os professores assumam um compromisso de refletir sobre as suas ações práticas reais. Os professores necessitam de um espaço constante para esta reflexão, confrontando com documentos ou com referenciais. A pesquisa de Pardim (2018) se aproxima da nossa proposta de formação, uma vez que procuramos pensar uma formação que esteja ligada a reflexão das práticas educativas, e que também esteja sendo discutida com os teóricos da educação e com os documentos legais, em uma proposta de reflexão-ação-reflexão.

De acordo com Imbernón, (2011, p.58),

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Neste enfoque, a escola se torna um espaço onde a formação, focada no processo de ação-reflexão-ação, potencializa o trabalho docente em grupo, por meio da partilha do contexto individual de cada docente para que, no coletivo, possa-se construir uma caminhada docente sólida, com foco na transformação individual e também coletiva.

Tabela 8 - Dissertação de mestrado - Descritor 1 BDTD

PEREZ, Patrícia Santana Freire	Dissertação 2020	Universidade nove de julho, São Paulo 2020	DESCRITOR 1 BDTD
--------------------------------	------------------	--	------------------

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: Sentidos, Contextos e Práticas

A presente pesquisa tem como objetivo de estudo a formação permanente, na educação infantil, oferecida pela divisão pedagógica, departamento de Educação Infantil, da diretoria de Educação de Jaçanã/ Tremendé, da Secretaria municipal de educação de São Paulo. A formação permanente é essencial para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos profissionais da educação e imprescindível para superar a possível fragilidade na formação inicial. Considerando o contexto escolar, a escuta do professor, a prática efetiva e o aprimoramento do coletivo no ambiente de trabalho e a formação permanente resultam em muitos benefícios individuais e coletivos. Este estudo busca responder as seguintes perguntas: O que a formação permanente pretende e propõe? Como é realizada a formação das formadoras? Quais metodologias são utilizadas? Como é avaliada? São realizadas sondagens e levantamento das necessidades formativas? O objetivo é analisar os sentidos, as estratégias, as abordagens e a avaliação da formação oferecida pela diretoria regional de educação- Jaçanã/Tremendé nas ações desenvolvidas nas Unidades educacionais. Os objetivos específicos da pesquisa são: identificar o que a formação permanente pretende e propõe; analisar como é a formação dos formadores, metodologia utilizada e avaliação; investigar se e como são realizadas as sondagens e levantamento de necessidades formativas. Os participantes da pesquisa foram três formadoras da divisão pedagógica de Jaçanã/Tremendé e duas coordenadoras pedagógicas. A metodologia será de cunho qualitativo, cujos instrumentos de coletas de dados serão: análise de documentos oficiais e entrevista. Os referenciais teóricos utilizados são Bernadette Gatti; Francisco Imbernón; Antônio Nóvoa; Maurice Tardiff; para grupos colaborativos: Michel Fullan e Andy Hargreaves.

Palavras-chave: Formação permanente. Educação Infantil. Divisão pedagógica. Sentidos .Metodologias formativas.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020).

Destacamos a passagem em que Perez (2020) ressalta a importância de uma formação permanente e eficaz, que fortaleça a identidade do profissional. Complementa que a reflexão, em grupos desta prática supera o individualismo gerando um trabalho coletivo, criando um sentimento de pertencimento. A autora

ressalta que as formações deveriam ser pensadas com mais atenção pelos governantes, visto que o professor tem um papel fundamental na construção das futuras gerações.

Nesse contexto, entendemos que as formações devem ser contextualizadas e permanentes em um trabalho colaborativo, o que se torna fundamental para que o professor se sinta valorizado, ouvido, motivado para exercer sua profissão.

A pesquisa concluiu que toda formação deve ter uma escuta sensível, e ativa, com atitudes e ações desenvolvidas dentro e fora da escola, sendo a escuta o aspecto mais importante do processo de formação permanente.

Entende-se também que a formação é na verdade autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, p.11).

A seguir, continuaremos as análises das dissertações.

Tabela 9 - Dissertação de mestrado descritor 1 - BDTD

OLIVEIRA, Carmo Elizangela	Dissertação 2017	PUC, São Paulo	Descritor 1 BDTD
----------------------------	---------------------	----------------	------------------

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE DE MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as ações que o coordenador pedagógico desenvolve em seus processos formativos possibilitando-o ser um agente de mudanças na prática docente. As questões norteadoras desse estudo são: como o CP deve lidar com os sentimentos dos professores em relação às mudanças? Como a implantação de novas concepções, pautadas na reflexão sobre a prática, podem ser mediadas por este profissional? E como este CP pode ser um agente de mudança da prática docente? O referencial teórico está fundamentado em autores que abordam o papel da coordenação pedagógica e, principalmente, a visão de escola como espaço de transformação: Placco, Almeida e Souza (2008, 2009, 2010, 2011), Imbernón (2010, 2011), Tardif (2010), Freire (1996), Nóvoa (1997, 2002, 2009) e Fullan e Hargreaves (2000). A metodologia assumida foi a abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos metodológicos de entrevista semiestruturada e análise documental. Os sujeitos participantes são quatro coordenadoras pedagógicas e quatro professoras de rede pública municipal em escolas de Educação infantil, na zona leste de São Paulo. A análise dos dados construídos nas entrevistas contempla a ótica das coordenadoras pedagógicas e das professoras, e foi organizada de forma a possibilitar a construção de cinco categorias de análise: concepções, formação, relações interpessoais e profissionais, saberes da Identidade Docente e resistência como instrumento de trabalho. Como resultados, a pesquisa aponta o coordenador pedagógico como um agente de mudanças e a importância da relação do seu ofício e dos seus fazeres

com a prática pedagógica. E nesse processo de mudanças, as relações interpessoais são fundamentais para a construção das ações do CP, tendo o papel de facilitador ou dificultador. Este profissional utiliza as resistências, que, estão sempre presentes em seu caminho, como um instrumento de trabalho de reflexão da ação docente. Evidencia-se a formação continuada em serviço como um espaço permanente de reflexão e de significabilidade na ação do professor junto aos seus educandos, contribuindo para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, por meio de diferentes estratégias e instrumentos formativos. Assim, a pesquisa revela a importância do trabalho do CP em parceria com gestores e professores na construção das mudanças necessárias para a transformação do contexto escolar a partir da qualificação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação continuada. Mudança. Prática Docente.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020).

Com a pesquisa de Oliveira (2017), podemos refletir que a formação docente não se encerra na graduação, mas é um processo contínuo e permanente o qual defendemos em nossa pesquisa. De acordo com a autora, “nos fazemos educadores permanentemente na prática e na reflexão da prática”. E foi com o auxílio de Nóvoa (2002) e Imbernón (2010) que a autora levantou esta discussão.

Oliveira (2017) discute a função do coordenador pedagógico em despertar os saberes do professorado, saberes estes compreendidos através de Tardif (2010) como plurais:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente, mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2010, p.36).

Oliveira (2017) ressalta a função articuladora do coordenador pedagógico em criar problematizações, debates e discussões que resultarão em reflexões importantes ao professorado.

A pesquisa evidenciou a necessidade de formações que priorizem a escuta e diálogo com os docentes, enfatizando a importância do trabalho do coordenador pedagógico. Para colaborar com esta discussão, a escuta em Freire (2016 p. 117) significa “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Paulo Freire (1979) já nos alertava acerca da importância da educação na promoção do diálogo entre os sujeitos, partindo do princípio que é por meio dele que os sujeitos conseguem realizar a transposição para níveis de consciência cada vez mais elevados, proporcionando “[...] aos homens meios de superar suas atitudes,

mágicas ou ingênuas, diante da sua realidade”. (FREIRE, 1989, p. 107). Assim, a conscientização é o centro para promover a autonomia e, em consequência, o exercício da democracia.

Nesse sentido, [...] ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 1979, p. 43).

A seguir, continuaremos a analisar as dissertações encontradas.

Tabela 10 - Dissertação de mestrado descritor 1- BDTD

RAUTEMBERG, Jéssica	Dissertação 2018	Universidade Regional de Blumenau FURB	Descritor 1 BDTD
---------------------	---------------------	---	------------------

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO Infantil: em Análise a Hora-Atividade

Esta pesquisa vincula-se ao GPFORPE (Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas), faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau e teve como objeto de investigação a hora-atividade. A hora-atividade efetivou-se na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC pelo Decreto Municipal nº 9645/2012 e foi instituída para organizar o trabalho docente, sendo a formação continuada uma de suas atribuições. O objetivo geral foi compreender as implicações da hora-atividade como um tempo/espço de formação continuada de professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. Mais especificamente, objetivamos: (a) evidenciar as condições de tempo/espço para a realização da formação continuada na hora atividade de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau; e (b) analisar as atividades desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau na hora-atividade, averiguando a presença de momentos significativos à formação continuada. De abordagem qualitativa, o campo de investigação foram doze CEIs (Centros de Educação Infantil) de diferentes regiões de Blumenau. Os instrumentos e procedimentos metodológicos de geração dos dados foram: realização de entrevista semiestruturada com uma professora de cada CEI, registros de observações em notas de campo e consultas aos Projetos Políticos Pedagógicos dos CEIs investigados. Como aporte teórico principal utilizamos Nóvoa (1992, 1999, 2009); Imbernón (2010, 2011, 2016); Kramer (1982, 2005, 2013), Gatti *et al* (2011) e Gomes (2009). A análise dos dados ocorreu através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), organizada em duas unidades definidas *a priori*: “Quando e onde: tempos e espaços de hora-atividade e de formação continuada” e “O que e como: atividades desenvolvidas nos momentos da hora-atividade relacionadas à formação continuada”. Em cada unidade foram definidas três categorias *a posteriori*. Na primeira, as categorias foram: “Tempo/espço da hora-atividade no CEI”; “Tempo/espço da formação continuada na hora-atividade” e “Tempo/espço de outros processos formativos”. Na segunda, foram: “Formação continuada promovida pela SEMED na hora-atividade”; “Formação continuada

promovida pelo CEI na hora-atividade: perspectivas individuais x perspectivas colaborativas” e “O papel do coordenador pedagógico diante da formação continuada na hora-atividade”. Os resultados evidenciaram que o tempo destinado à hora-atividade está definido por lei, mas o espaço adequado ainda não é realidade em todos os CEIs. A formação continuada na hora-atividade acontece em muitos CEIs, mas predomina uma perspectiva individualizada de formação. De acordo com os sujeitos, há falta de relação entre teoria e prática nas formações oferecidas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação), sinalizando a necessidade das formações, partirem da realidade de cada CEI, bem como as rotinas pedagógicas poderem ser momentos de trocas entre os pares e, conseqüentemente, de formação. Identificamos, também, o ponto de vista dos sujeitos sobre o papel do coordenador pedagógico como formador nesses momentos. Diante dos resultados, recomendamos ampliar o tempo da hora-atividade para 33% da carga horária semanal, conforme a legislação, bem como uma maior cultura de valorização da hora-atividade como um tempo/espaço profícuo à formação continuada de professores.

Palavras-Chave: Hora-Atividade. Formação Continuada de Professores. Educação infantil

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020).

Rautemberg³ (2018) se aproxima de nosso estudo ao discutir a formação entendida como um espaço que permita o desenvolvimento pleno dos profissionais, que ultrapasse, meramente, horas de curso. No decorrer de sua pesquisa, a autora defende um professor reflexivo, criativo e não reproduzidor de ideias. A formação de professores, de acordo com Imbernón (2009), deve ser um espaço de participação e de reflexão, de estímulo crítico, que forme o professor namudança e para a mudança, visando uma autonomia profissional compartilhada. Desse modo, “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. [...]” (IMBERNÓN, 2009a, p.48-49).

Em suas considerações finais, a autora ressalta que compreende a hora-atividade⁴ como um espaço propício para a formação continuada em seu local de trabalho. Entende também que não é somente o poder público que deve assumir a responsabilidade. A autora se embasa em Imbernón (2016) e defende que:

Para além das discussões que podem ser realizadas a partir das rotinas pedagógicas, é necessário que a hora atividade propicie momentos de estudos, partindo dos desafios evidenciados pelo próprio grupo de trabalho, pensando na formação “a partir de dentro. (RAUTEMBERG, 2018, p.106).

3

De acordo com RAUTEMBERG (2018), hora atividade é um tempo/espaço destinado aos professores de educação infantil para realização de atribuições inerentes ao cargo. A Lei 11.738 (BRASIL2008) prevê uma carga horária para a realização destas atividades.

Reforça que deve ser criada uma cultura de valorização deste tempo e espaço dentro do ambiente, e que a própria política do município deve sinalizar que as escolas devem ser espaços para a formação de professores:

É preciso, porém, que se crie uma cultura de valorização da hora-atividade, na qual as professoras percebam o tempo/espaço como benéfico para o desenvolvimento do seu trabalho com as crianças e, também, para o desenvolvimento do seu processo formativo-profissional e pessoal. (RAUTEMBERG, 2018, p.106).

As profissionais ouvidas na pesquisa indicaram a importância de as formações não serem momentos isolados, mas que se constituam espaços de formação permanente. Concordamos com Nóvoa (1992) no sentido de que trabalhar e formar não devem ser vistos como atividades distintas. A pesquisa reforçou o trabalho do coordenador pedagógico como formador, na perspectiva de discussão da prática entre os colegas. O processo de formação não se dá de forma solitária, mas em partilha com os colegas, com o professor trabalhando em grupo, compartilhando suas experiências e ouvindo os colegas. Conforme Nóvoa (2009), é necessário que a escola seja:

[...] um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (NÓVOA, 2009, p. 21).

A seguir, continuaremos as análises das dissertações.

Tabela 11 - Dissertação de mestrado descritor 1- BDTD

SOUZA, Fileti Eloísa	Dissertação 2017	UNISUL	Descritor 1 BDTD
----------------------	---------------------	--------	------------------

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO DE LAGUNA SC

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivo investigar como é desenvolvida a formação continuada nos municípios da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), de forma a analisar se as iniciativas e estratégias têm garantido o direito das professoras de educação infantil à formação continuada. Visando alcançar tal objetivo, recorreu-se a um questionário para coleta dos dados. O questionário foi enviado aos 18 municípios que compõem a Região pesquisada, dos quais 16 deles o

responderam e compuseram o conjunto de dados a serem analisados. Para a análise dos dados adotou-se como procedimento metodológico principal a Técnica de Análise de Conteúdo e como referencial teórico utilizou-se autores que têm se debruçado sobre a pesquisa na área da Educação Infantil buscando ancoragem também na análise da produção científica referente à formação continuada de professores de educação infantil, bem como nos documentos e orientações legais sobre a temática. A partir desse diálogo teórico, autores como Tardif e Lessard (2009) e Tardif (2012) se revelaram referências fundamentais para o embasamento da concepção de formação continuada e, no âmbito nacional, a contribuição de Kramer (2005). Para a condução das análises privilegiou-se conhecer como os municípios estão estruturados e organizados para atender e orientar a educação infantil; reunir informações sobre o processo de ingresso e carreira dos profissionais de educação infantil na Região pesquisada e, por fim, analisar se as iniciativas e estratégias de formação continuada estão atreladas à garantia do direito à formação dos profissionais de educação infantil na Região pesquisada. Nas análises constatou-se que a educação infantil na Região é reconhecida como uma das etapas da educação básica, porém suas especificidades não são prioridade nem no que se refere à organização, estrutura e orientação e, menos ainda, às iniciativas de formação continuada oferecidas às professoras. Essa constatação evidencia que tais formações oferecidas na Região não correspondem à formação necessária para as professoras de educação infantil e, nessa perspectiva, não atendem à garantia do direito legal à formação continuada das professoras.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação Continuada. Região da AMUREL

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020).

Souza (2017) faz apontamentos significativos sobre os momentos em que as formações devem ocorrer. Segundo a autora, as formações serão significativas para os professores se acontecerem durante todo o ano letivo, em período incluso à área de trabalho. Em seu entendimento, deste modo, a formação docente contribuirá significativamente na prática educativa do dia a dia do professor. Conforme Freire (1996), “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética.”.

No que se refere ao conteúdo das formações oferecidas, Souza (2017) relata que as formações pontuais e de curta duração são mais eficazes. Deixa claro o papel fundamental e essencial da equipe pedagógica como articuladora das propostas da ação educativa dos docentes. Segundo Vasconcellos (2002, p.88), a equipe pedagógica tem a função de “articulação do projeto político pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização dos mesmos”.

A pesquisa de Souza (2017) contribuiu para a compreensão de como estas formações estão sendo realizadas, abrindo outros questionamentos, sobre a

Educação Infantil. Nesse viés, enfatiza a não valorização da formação permanente para os professores e a falta de uma proposta de formação que parta da escuta, do contexto em que a escola está inserida e das experiências pedagógicas vivenciadas pelos educadores que nela atuam.

Seguindo nessa perspectiva, de acordo com Freire (2015),

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (p. 25).

Nessa perspectiva Freire defendia a formação de professores dentro da própria escola, trocando experiências, com diálogo e escuta, levando em consideração a ação-reflexão-ação, em pequenos grupos, analisando e refletindo as práticas pedagógicas.

Tabela 12 - Dissertação de mestrado descritor 3- CAPES

ROSA, Ferreira Cláudia Ana	Dissertação 2015	UNISUL	Descritor 3 CAPES
----------------------------	---------------------	--------	----------------------

DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A HUMANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Inserido na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, a Dissertação de Mestrado constitui-se com o objetivo de analisar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Paraíso do Tocantins considerando os aspectos relativos à historicidade, a totalidade e a contradição da constituição desses institutos. Percorrendo caminhos rumo à consecução dos objetivos, realizou-se uma pesquisa-formação em torno das questões epistemológicas da formação docente. As informações da pesquisa foram obtidas através de narrativas autobiográficas dos seus sujeitos, de entrevista com a utilização de questionário e dos diálogos mediados por temas geradores que se realizaram em dispositivos que chamamos de Círculos Dialógicos. Estes dispositivos foram inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa-formação fundamentada na *práxis* Freireana que foi utilizada como metodologia e epistemologia. O enfoque no materialismo histórico-dialético foi utilizado porque além de descrever os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação docente possibilitou sua explicação como demanda de sua transformação. A bibliografia utilizada se amparou em Paulo Freire, em sua *práxis* que defende a conscientização dos sujeitos mediados pela educação libertadora. Dialogando com Freire se entrelaçaram referenciais que defendem a autoria dos sujeitos no processo

de produção e autoprodução humana e a resistência na luta contra a opressão desumanizante através de autores como Marx e Engels; Mészáros; e autores que preconizam a aprendizagem permanente como condição inexorável do ser humano e a humanização como substrato da formação de professores, entre estes: Marie-Christine Josso; Miguel Arroyo; e, Maurice Tardif. Os resultados revelaram que a humanização da formação de professores no Instituto Federal do Tocantins Campus Paraíso do Tocantins pode ser viabilizada por referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa-formação pautada na *práxis* freireana e que os sujeitos da pesquisa reconhecem os esforços da Instituição como subsidiário da qualificação profissional buscada por eles, em cursos de pós-graduação, contudo, apontam a necessidade da instituição assumir as iniciativas da formação permanente dos professores.

Palavras-chave: Formação permanente. Humanização. Narrativas autobiográficas, *Práxis* freireana.

Fonte: Portal CAPES (2022).

A dissertação de mestrado, intitulada “Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores”, tem como objetivo principal analisar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores de um curso de matemática do Instituto Federal de Tocantins. A pesquisa, bem como a metodologia, se fundamenta na *práxis* freireana. A bibliografia utilizada foi amparada em Paulo Freire, dialogando com autores que trazem a luta e resistência contra a opressão como Marx (2009) e Engels Mészáros (2008), e autores que discutem a humanização como fundamento na formação de professores, como Tardiff (2010).

O trabalho analisado se aproxima dessa nossa pesquisa ao trazer o diálogo na formação permanente humanizadora, no viés de uma formação que construa saberes, abandonando a transmissão de conhecimentos e propondo uma formação questionadora e problematizadora, uma educação crítica, seguindo a perspectiva da produção do conhecimento no coletivo.

A educação crítica considera os homens como seres em transformação, como seres inacabados, incompletos em uma realidade, e com uma realidade igualmente inacabada. A educação problematizadora não serve e não pode servir ao opressor. (FREIRE, 2016).

Em suas considerações finais, Rosa (2015) concorda com Paulo Freire (1979), quando se refere à rigorosidade metódica que é necessária para o pensar certo.

Negam estes sujeitos a possibilidade de conhecermos pautados por caminhos anteriormente trilhados, como se a cada estudo de véssemos

inventar novos métodos totalmente inéditos, desconsiderando a produção histórica e os sujeitos que as produziram. No entanto, defendemos a humanização como contraponto a racionalidade técnica, fria e supostamente neutra. (ROSA, 2015, p. 122).

A pesquisa de Rosa (2015) evidenciou a necessidade de falar de formação permanente de professores, de estudos sobre planejamento e de avaliação no nível pesquisado, além de abordar sobre a transposição didática e a relação entre teoria e prática na formação. A autora considerou que os institutos pesquisados necessitam de referenciais teóricos com um olhar para a humanização, e que parte dos desafios dos docentes podem ser compartilhados e superados em formações permanentes.

[...] educar é humanizar; é ensinar-aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos, aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) educando(a) e educador(a) – possa dizer a sua palavra na inteireza do seu corpo consciente. (HENZ, 2007, P. 150).

Rosa (2015) destaca diretrizes para encaminhamentos destas formações permanentes, dentre as quais podemos destacar a autoria dos sujeitos em formação e o fortalecimento do diálogo, diretrizes essas que serão importantes e que fortaleceram as reflexões no presente estudo quando formos pensar na formação permanente humanizadora como um elemento balizador, bem como a importância da escuta e do diálogo como vias da formação, como caminho para sonhar alto e para realizar outros fazeres como o “inédito viável”.

De acordo com o Dicionário de Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZIRKOSKI, 2019), o inédito viável não é somente uma junção de palavras, mas é uma palavra ação, porque não há palavra sem práxis. É palavra que carrega esperança, que carrega sonho, tem uma carga afetiva, política, de crenças valores, palavra que traz a esperança da transformação, que parte de um problema já percebido, de situações limites, como se fossem obstáculos e barreiras e serem vencidos. E, diante delas, temos a opção de perceber e de não fazer nada a respeito ou então de perceber e trabalhar para romper estas barreiras. O inédito viável é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda crença no sonho e na possibilidade da utopia, na transformação das pessoas no mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas.

A autora acredita que o círculo dialógico é um dispositivo mediador da formação de professores que visa a um espaço de compartilhamento, de partilha das experiências vividas. Além disso, ela ousou relatar que os encontros

proporcionados foram encontros de consciência porque pesquisaram e evidenciaram desafios juntos. Sobre isso, Arroyo (2004) fortalece sua conclusão:

Dialogamos solto. Um professor profundamente humano. Aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. E nossa humana docência. (ARROYO, 2004, p.67).

Trata-se, portanto, de uma formação que reconheceu o protagonismo docente e considerou a realidade da instituição, e que está trilhando um caminho de escuta e diálogo, ação reflexão ação. Como conclui Rosa (2015, p. 125), “[...] a pesquisa-formação que defendemos não prescinde de especialistas de outros contextos, convidados para tratar de temas diversos e até alheios ao ambiente destes sujeitos em formação.” A seguir, apresentaremos outra dissertação importante para nossas análises.

Tabela 13 - Dissertação de mestrado descritor 3- CAPES

PIGATTO, SASSO CAROLINA	Dissertação 2016	UNISUL	Descritor 3 CAPES
-------------------------	---------------------	--------	----------------------

VÍNCULOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios na Auto(trans) formação Permanente de Professores

Esta Dissertação de Mestrado insere-se à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa respalda-se nas memórias e vivências da acadêmica. Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma discussão para ampliar conhecimentos com professores de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria – RS. Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil, de Santa Maria – RS, percebem os Vínculos Afetivos entre si na Educação Infantil e na sua auto(trans)formação permanente. A metodologia utilizada fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e, para produção dos dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, por meio destas emergiram os temas (geradores) para dinamizar os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos de forma virtual, inspirados nos Círculos de Cultura freireanos e, conforme desenvolvidos por Kaufman (2015), foram analisados como entrevistas virtuais, por não terem se efetivado. As produções de dados foram interpretadas a partir de uma análise hermenêutica, a qual possibilitou interpretar as diferentes expressões (fala, silêncios, gestos) das professoras participantes da pesquisa e suas compreensões. Como aportes teóricos sobre afetividade e vínculos afetivos utilizou-se: Wallon (1975, 1971), Vygotsky (2003), Paulo Freire (2006) e Pichon-Rivière (2007). Para fundamentar e aprofundar ainda mais a temática auto(trans)formação, fez-se uso de: Imbernón (2010), Freire (1987, 1997, 2000, 2006, 2009, 2014), entre outros. A investigação apontou que as professoras destacam a importância de um trabalho em grupo ser significativo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento das crianças, e que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados, refletindo propriamente no trabalho dessas professoras. Nesse sentido, sinalizaram que os

momentos de socialização proporcionam ampliações de conhecimentos e auto(trans)formações consideradas relevantes para seu trabalho. Ainda, as profissionais da Educação Infantil também mencionaram a importância da formação permanente.

Palavras-chave: Vínculos Afetivos. Auto(trans)formação. Educação Infantil.

Fonte: Portal CAPES (2020).

Nessa pesquisa, a autora destacou o quão importante foi sua caminhada acadêmica, a importância da socialização dos momentos de estudos, bem como a relevância de seu distanciamento durante as análises dos dados, pelo fato de vivenciar as mesmas angústias das colegas. Em relação à pesquisa, percebemos a importância de um trabalho colaborativo, reforçando os vínculos afetivos, e que o diálogo de práticas pedagógicas entre o grupo teve destaque importante. Pigatto (2016) ressalta que os profissionais sentem a necessidade de mais oportunidades de socialização e troca de experiências para reflexão da sua prática. “A competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2010 p.33).

Esta pesquisa tem muita aproximação com a pesquisa aqui desenvolvida, pois por ser professora, partilho com minhas colegas das mesmas angústias, o que se aproxima do contexto de uma formação permanente, da forma como acreditamos. Nesse sentido, gostaríamos de tecer uma reflexão mais profunda sobre esta temática, trazendo Paulo Freire como base desta discussão. Para esta reflexão, vamos partir da base da obra de Paulo Freire, de que o sujeito é inacabado, inconcluso, um sujeito com vocação para o “ser mais”.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2015, p. 25).

Ressaltamos que formar professores nesta perspectiva é formar sujeitos problematizadores, críticos, transformadores. Os profissionais sentem necessidade de serem escutados, de compartilhar suas angústias, suas alegrias, suas experiências. Uma formação dialógica, humana e participativa em que os docentes são protagonistas, são sujeitos da sua formação, problematizando suas práticas,

refletindo sobre a escola, sobre a criança é uma formação pautada em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Em pedagogia da autonomia, Freire (1996) alerta-nos que ensinar exige criticidade, exige um sujeito aberto ao novo e principalmente inserido em uma prática reflexiva: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2003, p.38)

Freire (1996; 2003) também rejeita todo e qualquer tipo de educação bancária, formações com conteúdo que, muitas vezes, não refletem a prática do educador. Nessa pesquisa, percebemos a importância de superar estas formas de formações rígidas, engessadas, descontextualizadas que não tem momentos de compartilhamento, que não criam espaço para a reflexão

Tabela 14 - Dissertação de mestrado descritor 3- CAPES

ANCHIETA, Ortiz Tierre	Dissertação 2019	Universidade Federal de Santa Catarina	Descritor 3 CAPES
------------------------	---------------------	--	----------------------

CÍRCULO DE CULTURA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

O Círculo de Cultura de Paulo Freire é um espaço dialógico, horizontal, coletivo que possibilita problematizações e construção de conhecimentos, no entanto, é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas atualmente, havendo poucos relatos de experiências realizados nos últimos anos. Neste sentido, esta pesquisa se debruça em investigar os limites e as potencialidades do Círculo de Cultura no percurso formativo dos professores sob a perspectiva da formação permanente Freireana, para tal realizamos uma busca nas teses e dissertações publicadas e, além disso, buscamos processos formativos docentes que utilizam o Círculo de Cultura em sua proposta político pedagógica. Nos pautamos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU para apontar que características do Círculo de Cultura contribuem para a formação permanente dos professores. Tomamos a formação permanente como fundamento com vistas a superar o legado da formação continuada que apresenta enfoques muito marcados nas racionalidades técnica e prática, sendo assim, consideramos pertinente a alteração da perspectiva epistemológica que orientam esses percursos formativos, almejando uma formação que se debruce na racionalidade crítica, uma vez que oportuniza processos formativos engajados na transformação social e educacional de cunho emancipatório.

Palavras-chave: Pedagogia Freireana; formação de professores; educação crítica emancipatória

Fonte: Portal CAPES (2020).

Anchieta (2019) apresenta, no capítulo um, o quadro comparativo de Marrin (1995), que compara os enfoques presentes nos processos formativos: capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, trazendo características de cada um. Procura explicar que estas formações tiram do docente o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade de sua auto(transformação) caracterizando-se como uma formação bancária, em que os educadores recebem os conteúdos para serem transmitidos para os educandos. Para Imbernón (2011), estes tipos de formações continuadas são basicamente lições, modelos, cursos padronizados.

Ao falar em processos de formação, Anchieta (2019) baseia-se no enfoque da formação permanente ancorado em Paulo Freire, que vincula a percepção de um educador ativo criador e transformador de suas práticas:

Formar professores na perspectiva permanente contribui para a educação problematizadora, capaz de formar sujeitos que consigam fazer uma leitura crítica do mundo, do contexto, buscando superar a concepção de formação docente que reduz a autonomia do(a) professor(a) sobre o seu trabalho, sua capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido(a). Contribui também para a construção de uma escola democrática. (SOARES, 2020, s/p.).

Ao longo do capítulo dois, o autor traz a história de Paulo Freire e foca em explicar o que é a formação permanente:

O entendimento de formação permanente para Paulo Freire parte da sua compreensão acerca do ser humano. A principal exigência para a formação permanente é a compreensão de que somos seres inconclusos em busca do ser mais e que faz com que permanecemos em constante busca do conhecer a nós a ao mundo. (ANCHIETA, 2019, p. 48).

Destacamos, ainda, citação que confirma este entendimento:

Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem...Já que agora ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2015a p.95-96).

Anchieta (2019) explica conceitos importantes de Paulo Freire e faz uma distinção dos termos *formação continuada* e *formação permanente*. A autora caracteriza a formação continuada como multiforme, pois há varias nomenclaturas para ela ao longo do tempo. A LDB (1996), por sua vez, utiliza termos diferentes,

como: *capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado, educação profissional, formação continuada e capacitação.*

Anchieta se apoia em Castro e Amorim (2015) para explicar que a formação continuada remete ao ambiente escolar em um processo formal, que geralmente é desenvolvido em uma instituição por um formador em um sentido de transferir conhecimentos:

Cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou a distância estão sendo considerados formação continuada mesmo que não propiciem trocas. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 43).

ANCHIETA (2019) aborda a formação permanente a partir do conceito que Paulo Freire compartilha em suas obras. Esse conceito remete à ideia de que a formação permanente deva partir do ser humano, do compromisso e relações com os outros, enquadrada em uma perspectiva contra hegemônica de professores, sendo seu principal pressuposto que somos seres inacabados em busca de sermos mais o que faz nós permanecermos em constante busca do conhecer a nós e o mundo (FREIRE, 2015). De acordo com Anchieta (2019, p.48),

Logo, compreendemos que esta perspectiva de formação não se restringe apenas à formação de professores, mas também, a relação que há entre docentes e educandos, que deve ser de ensino-aprendizagem, numa relação dialética, sem dicotomias.

Isso reforça a noção de que a educação não pode ser algo mecânico, menos ainda verticalizado, numa perspectiva de que o ser humano é um depósito de conhecimentos. (FREIRE, 2015).

No capítulo 3, Anchieta (2019) discute os círculos de cultura, cerne de seu estudo. Sobre os círculos de cultura, afirma que é um espaço em que se ensina, e se aprende, e que se produz conhecimento. Muitos conceitos do trabalho de Anchieta (2019) se entrelaçam como nossa pesquisa, e a questão do círculo de cultura é uma importante metodologia a ser encaminhada nas formações permanentes.

No círculo de cultura, o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática

centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (BRANDÃO, 2019).

Círculos de cultura são espaços considerados como momentos de formação permanente a partir da possibilidade do diálogo em círculo, uma construção de saberes sem início e sem fim. Podem ser entendidos como uma construção que demonstra que somos inacabados e estamos em constante aprendizado. Anchieta (2020) destaca que os círculos de cultura são importantes dentro da universidade, principalmente na formação de professores.

A pesquisa de Anchieta (2019), ao relatar os círculos de cultura, narra-os como desafiadores, pois explica como foi difícil encontrar os círculos de cultura na proposta político pedagógica das instituições na perspectiva de Paulo Freire. Com isso, pode-se perceber que aqueles encontrados na perspectiva de Paulo Freire são marginalizados na academia, como é o caso da educação do campo. Ao encontrar este círculo nesta perspectiva, Anchieta (2019) apresentou outro desafio de sua pesquisa, que foi investigar as potencialidades e limites do círculo de cultura enquanto espaço formativo permanente de professores, e também quais as características do círculo de cultura contribuíram para a formação permanente de professores numa perspectiva crítica emancipatória de Paulo Freire.

Esses são desafios que estão intrinsicamente ligados à nossa pesquisa quando traçamos como objetivo apresentar ao município pesquisado uma política de formação permanente, pensando justamente na perspectiva de formação permanente de Paulo Freire e em seu trabalho com círculos de cultura.

No círculo de cultura, as pessoas ficam dispostos em roda, o que evidencia que ninguém naquele espaço ocupa posição de maior evidência em relação ao outro. Surge nesse processo o papel do coordenador de debates, do monitor, do animador de debates, daquele que coordena um diálogo entre pessoas que estão dispostas a construir, conjuntamente, para um saber solidário, a partir do qual cada um ensina e aprende. (BRANDÃO, 2010).

Tabela 15 - Artigos de revistas acadêmicas

DELGADO, Ana Cristina BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina	Revista Humanidades e Inovação	v.6, n.15	2019
---	-----------------------------------	-----------	------

Simoni			
--------	--	--	--

Singularidades da docência na creche: Interloquções com pesquisas no Brasil

Resumo: O objetivo do artigo é analisar como a pesquisa educacional vem tratando das singularidades da docência na creche mediante interlocução com pesquisadoras da Educação Infantil. A consulta a essas produções permitiu o destaque de oito dimensões de análises relacionadas entre si, mediante interpretação dos trabalhos consultados. As pesquisas apontam para uma formação docente sustentadas em duas vias complementares entre si. A primeira é a do compromisso com a especificidade da ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. A segunda diz respeito a ética da responsabilidade e está vinculada as interações e relacionamentos interpessoais que se manifestam na creche. A compreensão da criança como um sujeito de direitos e com agência exige a construção de uma docência relacional, compreendida como uma construção social e geracional, pensada e produzida em processo.

Palavras chave: creche, docência, pesquisa educacional.

Fonte: Revista Humanidades e Inovação (2019).

No texto de Barbosa, Delgado e Richter (2019), as autoras abordam as singulares da docência na educação infantil. Nessa perspectiva, compreendemos que para pensarmos em formações destinadas aos professores da educação infantil, precisamos conhecer estas singularidades desta etapa da Educação Básica. No estudo, as autoras traçam a especificidade pedagógica do encontro de adultos com bebês e analisam como a pesquisa educacional vem tratando a singularidade da docência na creche mediante dissertações e publicações recentes. As autoras apontam oito dimensões que são específicas da educação infantil e que quando pensamos em formação docente para esta etapa da educação, estas devem ser levadas em consideração.

De acordo as pesquisas acadêmicas elencadas no estudo de Delgado, Barbosa e Richter (2019, p. 272), as produções consultadas reconhecem a especificidade do professor para atuar na educação infantil, necessitando de formação, a fim de construir uma atuação que respeite as especificidades dos bebês e das crianças pequenas e que constitua os princípios educativos próprios para cada nível de educação. As autoras compreendem a criança como um ser social, exigindo a construção de uma docência focada no estar com as crianças e não em ministrar

aulas ou conteúdo. Dito isso, a formação para a docência na creche inclui aprender com as crianças, suas singularidades, onde estão inseridas. Segundo Delgado, Barbosa e Richter (2019, p. 288),

É fundamental que a docência da creche seja compreendida como uma construção social e geracional, que está sendo pensada e produzida hoje, em processo a partir dos questionamentos que buscam construir teorias em diálogo com as experiências. Portanto, a docência com bebês e crianças pequenas é um ato político e técnico de grande complexidade.

Por fim, as autoras apontam para uma formação que se fundamenta no compromisso dos educadores com a infância e suas particularidades, tendo a formação a necessidade

De uma pedagogia que não apenas prepare, mas que fundamentalmente convide ao compromisso e à responsabilidade das professoras. Tanto o compromisso com os processos interativos entre crianças e adultos, que considere os saberes próprios dessa etapa educacional, como a ética da responsabilidade, necessária na disponibilidade para atuar com bebês e crianças pequenas, apontam para uma formação docente sustentada em duas vias complementares entre si. (DELGADO, BARBOSA, RICHTER, 2019, P. 282).

A seguir, continuaremos as análises das pesquisas.

Tabela 16 - Artigos de revistas acadêmicas

<p>CRUZ, Moreira Liliam; MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa COELHO, Livia Andrade</p>	<p>Revista Práxis educacional</p>	<p>V. 17,n.47, agosto/2021</p>
--	-----------------------------------	------------------------------------

Formação continuada de professores /as da educação infantil num contexto pandêmico: Reflexões freireanas

Com a pandemia da Covid, 19, a formação docente tem suscitado ampla discussão no meio acadêmico, pois a aprendizagem dos/as estudantes ganha novos contornos diante da alternativa do ensino remoto, o que pode provocar substancial impacto nas dimensões pessoas e profissionais do sujeito. Este artigo objetiva analisar, à luz das concepções em formação. Diante deste contexto este artigo objetiva analisar, à luz das concepções freireanas, as implicações do contexto pandêmico para um grupo de pós/graduandos/as da Especialização em Educação Infantil, de uma universidade pública baiana. Para tanto adotamos uma abordagem qualitativa, contamos com 26 participantes. Na produção de dados, utilizamos um questionário com 17 perguntas, sendo 05 fechadas e 12 abertas. Os dados revelam que embora os/as pós graduandos/as tenham apontado alguns aspectos negativos da pandemia, como aumento de gastos com recursos tecnológicos e internet, sentimento de impotência, insegurança, medo, exaustão; em contrapartida vislumbraram

oportunidades de desenvolver a criatividade, superar desafios, estudar perto da família, aprender e desenvolver novas habilidades. Concluimos que o atual cenário de pandemia no Brasil requer políticas públicas educacionais imediatas para amparar os/as docentes e discentes, assim como oferecer uma formação docente inicial ou continuada que contemplem as necessidades de aprendizagens da profissão docente em situações de incerteza e mudanças sociais, políticas, econômicas, emocionais, entre outras.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Infantil. Contexto Pandêmico. Ensino Remoto.

Fonte: Revista Práxis Educacional (2021).

Este estudo se debruçou nas leituras freireanas para discutir a formação de professores, e teve como principal foco contribuir na reflexão sobre a formação permanente dos professores de educação infantil e anunciar as contribuições de Paulo Freire frente a um cenário pandêmico.

As autoras em todo o artigo defendem o quanto as políticas de formação são carentes, e o quanto precisam ser prioritárias. Como em nosso estudo, defendem uma formação permanente aberta para o diálogo, favorecendo uma formação que contemple as necessidades do contexto e, no lócus onde atuam os profissionais, como também favorece as incertezas e imprevisibilidade como foi o caso da pandemia.

Segundo Cruz, Menezes e Coelho (2021), a formação permanente em Paulo Freire é lugar de preparar o professor para o enfrentamento dos dilemas da profissão, é espaço de diálogo, de discussão, de enfrentamentos dos dilemas da profissão professor, de pensar criticamente a sua prática, conceito este que abordamos em nossa pesquisa. Defendem a que a formação do professor - seja inicial ou continuada - não deve se descuidar da formação ontológica do ser, de colaborar para que o docente enxergue a sua realidade. Ao analisar a sua realidade como ela é, o docente sai da sua consciência ingênua podendo construir uma consciência crítica.

Percebemos assim que uma formação permanente de professores deve ser pautada no diálogo, na escuta, no respeito, no processo de interação com o outro e suas vivências. Contatamos a influência de Paulo Freire e de suas obras na pesquisa das autoras. Também, fica evidente para as autoras que através do pensamento freireano é possível reconstruir e reinventar a educação, através da práxis docente.

Relativo aos objetivos de pesquisa que nos propusemos a tratar em nosso trabalho, encontramos discussões relevantes nas pesquisas aqui apresentadas, que além de contribuírem para a temática abordada, demonstram a relevância do assunto para a área da Educação ea Formação de Professores.

2FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

Na atualidade, a formação docente vem passando por muitas transformações, reflexos dos impactos de políticas públicas voltadas para a educação. A história nos mostra os caminhos percorridos pela formação inicial e permanente de professores, a partir da necessidade de uma sociedade em constante mudança. Para compreendermos a formação de professores, e seus caminhos através dos tempos, se faz necessário revisitar a história da educação brasileira, a fim de compreender os processos que levaram a formação de docentes à configuração atual.

A educação no Brasil tem suas raízes na chegada dos primeiros colonizadores, que se utilizaram da educação para estabelecer relação entre os indígenas que aqui habitavam (SAVIANI, 2007). Naquele momento, a educação ministrada pelos jesuítas estava imbricada a religião católica, que buscava um aculturamento dos indígenas, forçando a aprendizagem de uma língua diferente e impondo os valores da fé cristã. Saviani (2007) explica que, nesse período da educação, o programa “RatiumStudiorum” se consolidou como o currículo dos jesuítas, iniciando assim o primeiro movimento de educação no Brasil com os colégios jesuítas.

Em 1759, os padres foram expulsos pelo Marquês de Pombal, devido à influência que exerciam no povo brasileiro, sendo implantadas as “Aulas Régias”. As Aulas Régias Secundárias foram cursos isolados de gramática latina, retórica e filosofia, ofertados nas principais cidades. De acordo com Hilsdorf (2006), a preocupação não era a educação do povo, mas promover benefícios à classe senhorial. No entanto, a formação de professores não emerge como preocupação neste momento histórico.

Os professores que atuavam nessa época geralmente eram homens laicos, formados pelos jesuítas e os alunos com um bom rendimento poderiam ser contratados para serem os mestres. De acordo com Hilsdorf (2003), essa improvisação docente criou um déficit de mestres no Brasil, ao mesmo tempo em que o Brasil passava por significativas mudanças políticos-administrativas, como a vinda da família real em 1808, que conduziu a independência em 1822 (HILSDORF, 2003).

A partir do período imperial, emergiu a preocupação com a formação de professores, sendo a primeira lei publicada e aprovada em 1827, denominada de Lei das Primeiras Letras (SAVIANI, 2009).

De acordo com o autor, a Lei de 15/10/1827 “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (SAVIANI, 2009), estabelecendo exames de seleção para mestres e mestras. Embora em um movimentado debate na Câmara, muitos parlamentares solicitaram dispensa das mulheres dos referidos exames, sendo isso disposto nos

Arts. 7º e 12º, respectivamente: os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação [...] onde foi criado um método para o ensino das crianças. (SAVIANI, 2009 P.144).

Com esse método, houve a necessidade de treinar os professores didaticamente para a sua aplicação. De acordo com Tanuri (2000), a lei reforça “a preocupação em não somente a ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

Em 1835, Saviani (2009) explica que no Rio de Janeiro nasceu a primeira Escola Normal do país, com predomínio dos conhecimentos a serem transmitidos na escola das primeiras letras, desconsiderando o preparo didático pedagógico, ou seja, os professores deveriam ser transmissores dos conteúdos. O decreto número 10 de 1835 instituiu estas escolas:

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os professores atualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.

De acordo com Villela (1992), o programa visava formar as pessoas dentro da norma para manter a hegemonia do grupo conservador que queria direcionar a sociedade, que não resultou apenas de representação de um modelo europeu, mas era a principal instituição destinada a consolidar e expandir a supremacia daquela classe que tinha o poder. Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de

escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto (TANURI, 2000).

Em 1890, aconteceu a reformulação das Escolas Normais, reforma marcada por dois vetores, enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino: “Os reformadores assumiram o entendimento de que sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio de uma organização curricular, a preparação pedagógico-didática, não teria sentido na formação de professores.” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Anchieta (2019) colabora com essa visão histórica, explicando que devido ao fato de as Escolas Normais estarem sob mudanças com avanços qualitativos e quantitativos, como influência das filosofias cientificistas e a renovação pedagógica, emergiu o abandono do legado fortemente introdutório dessas escolas, sendo então ressaltados os valores da observação, da experiência e acrescentando ao currículo a prática de ensino.

Em 1932, houve o advento dos Institutos de Educação, que teve Anísio Teixeira e Lourenço Filho inspirados no ideário da Escola Nova⁵, nome dado ao movimento de renovação do ensino que teve forte influência na Europa e nas Américas durante a primeira metade do século XX.

O documento elaborado em meados do século XX, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, indicava a preocupação em se pensar um novo sistema educacional, e também uma preocupação com a formação de professores:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas as universidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO ESCOLA NOVA- 1932, 2006, p.200).

Houve avanços na formação de professores nesse período. Anísio Teixeira se propôs a transformar a Escola Normal em escola de professores, pelo decreto 3.810

⁵ Escola Nova, segundo Moacir Gadotti (2004): A escola nova representa o mais vigoroso movimento de renovação na educação. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança. A teoria da escola nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. O educador norte americano John Dewey foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação. (p. 143).

de 19/03/1932. Na exposição dos motivos que motivaram o decreto estava a crítica ao modelo existente de Escola Normal:

[..] pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos. Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir caráter científico que lhes determinará a profissão do magistério. (VIDAL, 1995, p.65).

Com isso, estes institutos de educação foram organizados incorporando exigências da pedagogia que estava na busca de um caráter científico.

A reforma transformou a escola normal do Distrito Federal em instituto de educação, sendo este constituído de quatro escolas: escola de professores, escola secundária com dois cursos (um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com uma escola primária e jardim de infância). (SAVIANI, 2009).

Os institutos foram incorporados às universidades criadas em 1934 – 1935. Em 1939, surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado pela Faculdade Nacional de Filosofia. Tinha como objetivo formar bacharéis para serem técnicos em educação e licenciados, além de profissionais destinados à docência de cursos normais (TANURI, 2000). Os professores se formavam para as escolas secundárias dentro do chamado esquema 3 + 1, ou seja, 3 anos dedicados às disciplinas de conteúdo e um ano de didática para formação do licenciado. Esta organização começou a ser usada na organização dos cursos de licenciatura e de pedagogia.

Entre 1942 e 1946 foram promulgados decretos-leis, e também criada a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que apresentava uma orientação menos centralizadora, acabando por consagrar um padrão de Ensino Normal que já vinha sendo adotado em vários estados.

O Curso Normal foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em escolas normais regionais; e o segundo ciclo de dois anos formaria o professor primário e era ministrado nas escolas normais e nos Institutos de Educação. (TANURI, 2000, p.75).

Com a Constituição promulgada em 1946, foi retomada a orientação descentralista, que atribuiu aos estados e Distrito Federal a competência de:

Organizar os seus respectivos sistemas de ensino respeitadas as diretrizes e bases colocadas pela união, a maioria dos estados tomou como base a lei

orgânica como modelo de organização o que se consolidou em todo país um modelo semelhante de formação. (TANURI, 2000, p. 77).

O autor ainda explica que a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20/12/1961) não trouxe grandes inovações, mas organizou o sistema de ensino. Assevera a LDB 4.024/61:

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância.
2. Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas.
3. Ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).
4. Ensino Superior, com a mesma estrutura já consagrada antes. (ROMANELLI, 2012, p.187).

O golpe militar mudou o campo educacional no Brasil, e a Lei 5.692/71 estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e segundo grau, contemplou a escola normal e no bojo da profissionalização obrigatória adotada pelo segundo grau fez as seguintes modificações:

Assim a já tradicional escola normal perdia o status de escola e mesmo de curso, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a habilitação específica para o magistério. Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000 p.78).

Nessa perspectiva, o magistério se divide em duas modalidades, uma para lecionar até a quarta série do primeiro grau e nas últimas séries do primeiro grau, e outra até o segundo grau. Foi a Lei 5.692/71 que instituiu a formação de professores em nível superior. De acordo com Tanuri (2000), a lei que determinava como formação mínima para o exercício do magistério se organizou da seguinte maneira:

- a) no ensino de primeiro grau da 1ª a 4ª série, habilitação específica de 2º grau; b) da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) Em todo o ensino de 1º e 2º grau habilitação específica de nível superior, correspondente a licenciatura plena (TANURI, 2000 p.80).

A década de 1960 foi marcada por muitos conflitos e, em função do golpe de 1964, o Brasil passou por grandes mudanças, começando a ser orientado por novas leis. A criação de uma sociedade pensada pelos militares, na dimensão educativa,

havia crescido no Brasil, vinculada a educadores ligados às classes populares - como Paulo Freire e sua pedagogia popular, que visava alfabetizar as classes baixas e libertar o povo da opressão sofrida no país. Com o Golpe Militar, Paulo Freire foi exilado e a pedagogia popular deu espaço para uma pedagogia tecnicista. (AZEVEDO, 2012).

Para Azevedo (2012), a década de 70 foi marcada pela formação de professores com base em uma proposta de formação técnica, dando ênfase à transmissão de conhecimentos a partir de execução de tarefas. O autor reforça que em 1971 as propostas de Lei 5.540 e 5.692 dispunham sobre a educação brasileira, alterando o currículo, retirando disciplinas que os militares achavam sem importância como filosofia, história, sociologia e em seu lugar instalando moral e cívica nas escolas.

Com a Lei 5.692 de 1971, a Educação Básica foi fixada em 8 anos - o chamado primeiro grau -, com noções de língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências; e o segundo grau, com duração de 3 anos, que priorizava um ensino mais técnico, podendo ser voltado para algumas modalidades como a agrícola e o magistério (SAVIANI, 2009).

De acordo com Anchieta (2019), a década de 70 foi marcada por uma formação docente que visava técnicos, transmissores de conhecimentos. A década de 80 foi um momento de abertura política no país, e o início de uma etapa na história da educação do Brasil, marcada por uma participação mais efetiva dos professores. Neste contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado, e de garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Ao perceber a concepção da docência com uma tendência a transformação social, vão se agregando novas discussões à formação de professores, como a unidade entre teoria e prática, a valorização da prática de professores e uma discussão que acaba tendo uma posição de destaque devido as influências marxistas, que é o compromisso político com as camadas populares. (ANCHIETA, 2019).

Tanuri (2000) nos aponta que as iniciativas nas últimas décadas ainda não se configuravam o bastante no sentido de investimento na formação de professores, sinalizando:

o mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes a carreira e a remuneração do professor, o que acabava por refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para todos os níveis. (TANURI,2000, p.85).

A década de 90 teve a publicação da nova Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96), que provocou o repensar da formação de professores, principalmente por meio de seus artigos 61, 62 e 63, que trazem mais especificamente a formação de docentes.

O primeiro texto da lei apresentava no Art. 61 os fundamentos para essa formação, incluindo a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores. O Art. 62 prevê que a formação do professor, para atuar na Educação Básica (EB), deverá acontecer em Nível Superior (NS), em curso de licenciatura, e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil (EI) e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (EF). O Art. 63 regulamenta a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISE): curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica (EB) e programas de educação continuada. (TANURI, 2000). Em seu Artigo 62, a Lei afirma:

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 cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Apesar de estabelecer esta norma, a lei admite como formação mínima oferecida em nível médio, nos cursos normais, segundo o Artigo 62 da LDB1996.

Durante muito tempo, a formação docente foi minimizada em uma formação tecnicista da ação pedagógica, de modo que os professores foram reduzidos ao ensino de técnicas e ignorados no processo formativo. Nesse modelo de formação, o professor foi negado enquanto pessoa, e também como profissional, não sendo reconhecido como produtor de saberes. (NÓVOA, 1997)

Esta visão de professor é pautada em um processo de verticalidade, de formações continuadas baseadas em transmissões de conhecimentos cuja racionalidade técnica se funda em um conceito mecânico e enxerga os professores como recipientes para depósitos, pautando-se em um modelo bancário de formação, transmitindo valores e conhecimentos, desconsiderando os saberes da experiência, buscando controlar o pensar e o agir, levando o ser humano a adaptação e ao ajustamento ao mundo, inibindo a criação e a libertação, negando a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987).

Historicamente por um lado a formação de professores priorizou a teoria sobre a prática, apresentando como produto cursos muito teóricos; por outro priorizou uma didática tecnicista, de receitas prontas, de apostilas, transformando professores e alunos em executores e receptores de projetos prontos. Atualmente, percebemos que a prática docente vai além de receitas prontas e de técnicas, caminhando em uma prática complexa e incerta. Encontramos a singularidade de cada infância, de cada realidade, e trilhamos um caminho de aprimorar essa prática, estabelecendo uma relação entre a teoria e prática, ou seja, para uma práxis ação-reflexão-ação.

Nesse contexto, de acordo com Rossato (2019), no dicionário de Paulo Freire, a práxis assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A práxis torna-se um processo do homem consciente que faz da presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo. Pode ser compreendida como a relação do modo de interpretar a vida e sua prática em decorrência dessa compreensão, levando a ação de transformar a realidade.

A incerteza e a complexidade da atuação docente requerem uma formação que ocorra em consonância com a prática profissional, atendendo às demandas apresentadas no cotidiano da escola. O modelo técnico de formação, ao fragmentar pensamento e ação, voltando-se para uma formação excessivamente teórica, não dá conta de atender as necessidades formativas dos professores, pois não condiz com a prática profissional docente. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

Gatti (2008) destaca que a LDB (1996) aborda essa questão em diferentes artigos. Exemplo disso é o texto que está fixado no Artigo 67, definindo que os sistemas de ensino deverão fomentar a valorização dos profissionais da educação. Cita no inciso II o aperfeiçoamento profissional contínuo como um compromisso

dos poderes públicos, indicando ainda o direito do profissional da educação de obter licença remunerada para esse fim. O Artigo 80 estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, define-se o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando os recursos da educação a distância” (LDB, 1996).

Gatti (2008) acrescenta, no que se refere à educação profissional, que a LDB/1996 em seu artigo 40, insere a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho. Nesse sentido, assinala-se que desde a LDB/1996 (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino vêm sendo provocados a pensar a formação permanente. Após a LDB, temos vários documentos e discussões em toda a academia sobre a importância da formação permanente para os professores (GATTI, 2008).

Em toda a década de 90, foram vários movimentos para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu um plano para a década de 2001 a 2010. Este plano objetivou definir metas e objetivos para a educação em seus diversos níveis etapas e modalidades. O primeiro plano instituído, em 2001 pela Lei 10.172, vigorou até 2010 e após a Lei 13.005 de 2014 aprovou o PNE vigente englobando o período de 2014 a 2024.

O PNE estabelece 20 metas para a educação e, dentre elas as metas 15, 16, 17 e 18 abordam a formação inicial e continuada, bem como a valorização dos professores, sendo as metas 15 e 16 aquelas que conversam com as políticas de formação de professores. De acordo com o PNE:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas em 2002, em razão do estabelecido pelo PNE de 2001. Em decorrência dessa norma, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que fixou as DCNs, que determinaram os princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular dos Institutos Superiores que oferecem cursos de licenciatura para todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Além disso, os Institutos de Educação Superiores teriam uma base comum, permitindo a integração na formação de professores para os diversos níveis de ensino, possibilitando, dessa forma, as primeiras adaptações nos currículos de formação docente.

Estas diretrizes tinham como base estabelecer uma trilha comum de formação docente baseada em competências a serem desenvolvidas. O parecer nº 09 de 2001 explica este novo documento que trata da formação de professores:

[...] fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos. (BRASIL, 2001, p. 6).

As legislações que tratam da temática da formação de professores foram se ampliando ao longo do tempo, buscando qualificar melhor o trabalho docente. Os Referenciais para a Formação de Professores de 2002 apontam que:

A formação de professores se destaca como um tema crucial, e sem dúvida uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional muito superior ao hoje existente... Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 2002).

As políticas sinalizam para não deixar de lado a formação inicial que servirá de base para o trabalho do docente e sinalizam que a formação permanente é essencial para uma boa qualidade do trabalho.

Ao longo do tempo, a formação de professores passou a ser revista, dando origem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Essa resolução fixou as bases consolidadas além da Constituição Federal e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas por meio de debates do Conselho Nacional de Educação que transcorreram no intervalo de tempo que transpassou as duas publicações, nas vinte metas do Plano Nacional de Educação, bem como de todos os estudos e discussões ocasionadas entre os anos de 2010-2014 na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Em seu artigo 16, o documento conceitua o que é a formação continuada:

[...] compreende dimensões coletivas organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico dos saberes e valores e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, e tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

No período que sucede a LDB (BRASIL, 1996), percebemos que diversos programas e legislações foram implantados para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

De acordo com Martins (2017), autores como Imbernón (2009), Nóvoa (1997), Candau (1996) apontam que a partir da década de 1980 e 1990, houve maior preocupação com a formação permanente dos professores, um movimento em que o professor foi colocado no centro dos debates educativos. Nesse período, percebeu-se o quanto é urgente uma formação permanente que considere as experiências e que os professores sejam protagonistas do seu processo de formação.

Não existe teoria sem a prática e para que mudanças ocorram no campo da educação, a teoria e a prática precisam andar juntas sempre atreladas à reflexão. Freire (1992) sinaliza que o aprender deve ser uma criação e não mera repetição.

Nesse contexto, compreendemos que os conhecimentos teóricos são importantes e relevantes no momento em que se abrem para dialogar com as práticas.

Teóricos como Imbernón (2011), Tardif (2019) e Nóvoa (1995) trazem a formação de professores em uma formação permanente, ao longo da vida, desconstruindo a visão obsoleta de que formação é somente a atualização científica. Reforçam que a formação deve estar ligada ao seu projeto de vida, ancorada na ideia de Paulo Freire (2015) de uma educação humanizadora, problematizadora, a serviço da “libertação dos sujeitos”.

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos: não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE,2015 p.94).

Apesar dos inúmeros movimentos e políticas para a formação de professores pós LDB, Gatti (2010) aponta que mesmo com as inúmeras reformas sofridas na formação de professores os problemas permanecem praticamente os mesmos, em uma lógica disciplinar, valorizando a racionalidade técnica, o que preocupa muito, pois as necessidades das escolas atuais não são as mesmas do que anos atrás. Nesse caminho, “é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação” (GATTI,2010). Cada vez mais, percebemos a necessidade e urgência de nosso tema de pesquisa para compreendermos o porquê de certas práticas de formação que visam a técnica, que visam a uma verticalidade, na qual o formador detém o conhecimento e os docentes são meros espectadores.

Imbernón (2010) indica uma genealogia da formação permanente de professores. Em 1970, tudo estava iniciando; em 1980, tivemos a técnica e a resistência prática e crítica; os anos 1990 indicaram pequenas mudanças e; os anos de 2000 até os anos atuais indicam um movimento de busca de várias alternativas de formação. E, nesta busca constante, nossa pesquisa se insere, com o intuito de apresentar uma proposta de formação permanente que enriqueça a prática pedagógica dos professores de Xangri-lá/RS.

2.2 OS VÁRIOS TERMOS PARA DENOMINAR A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES

Ao longo dos anos, foram instalados vários modelos de formação, e junto a estes modelos sempre surgiram políticas de formação para o professor em serviço, sendo denominadas de várias formas. De acordo com Marin (1995), seguiram as seguintes denominações para a formação de docentes: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada. Nos embasaremos no estudo Marin (1995) para apresentar características das denominações mais usuais.

Reciclagem foi um termo presente principalmente na década de 80, que remete a uma “atualização pedagógica”, baseada em cursos rápidos de aperfeiçoamento de atualização e resultados, porém, em nossa atualidade, temos claro que formação vai muito além destas atualizações, e que os melhores resultados dependem de muitos fatores.

O amadurecimento dos processos e debates sobre estas ações educativas e seus significados, no entanto, tem levado a o uso bem reduzido desse termo com tendência ao desaparecimento, sobretudo nos discursos dos profissionais da educação. (MARIN 1995, 107).

Para melhor compreender como nossa formação não deve estar atrelada a apenas atualizações trazemos Imbernom, estudioso em formação de professores, que reflete:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p.19).

Outro termo utilizado ao longo do tempo e apresentado por Marin (1995) é o *treinamento* ou *capacitação*. Tratam-se de termos que surgiram entre 1960 e 1980, após a Segunda Guerra, quando duas grandes potências queriam expandir a sua ideologia, influenciando o campo educativo, a ideia de capacitar, ou seja, de tornar o indivíduo capaz, apto a realizar alguma tarefa, treinado para. O treinamento era associado a atividades meramente mecânicas e que nada tinham a ver com os processos de formação em educação.

Longe de uma formação que assumisse o papel de responsabilidade com os seres humanos, a proposta refletia uma educação voltada para os capazes, para os mais habilidosos, para os “modelos de um padrão a ser seguido”, que buscasse problematização das questões pertinentes a educação.

Nesse aspecto, o termo “aperfeiçoamento”, segundo Anchieta (2019), surge na década de 1990, com o mundo globalizado emergindo, e a escola devendo se adequar a ele. Pensando em seu significado, emergiu o conceito de perfeição, baseado em tornar algo perfeito, ou acabar com o que estava incompleto. Partindo do fato de que não existe completude quando se fala em educação, na qual Paulo Freire (1996) nos alerta que o sujeito vive em permanente aprendizagem, onde ensinar.

Exige a consciência do inacabamento: “como professor crítico, sou “aventureiro” responsável, pré-disposto a mudança, a aceitação do diferente. Nada do que experimentei na minha vida docente deve necessariamente repetir-se.” A sabedoria de que somos seres em movimento, seres inacabados em constante formação, que nossas decisões, nossas problematizações mudam a forma das coisas, mudam as políticas, mudam a educação, mudam as pessoas, sempre podemos aprender e ensinar, não há saber perfeito, como não há como aperfeiçoar no sentido de tornar perfeito pois as realidades são diferentes. (FREIRE, 1996, p.55).

Por outro lado, Marin (1995) destaca a educação permanente, formação continuada e educação continuada como similares com algumas compreensões mais detalhadas, porém não contraditórias. A autora sugere que talvez se complementem, porém é muito importante a escolha de uma ou outra perspectiva ao se estudar o processo de formação de professores.

Cabe destacar que as legislações trazem bastante o termo formação continuada, que para Gatti (2008), o termo formação continuada se restringe aos cursos oferecidos após a graduação, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o aprimoramento profissional realizado por meio das reuniões pedagógicas, congressos, cursos de diversas naturezas e formatos.

Neste estudo, nós utilizaremos o termo “formação permanente” por acreditarmos em seu poder de epistemologia⁶ da palavra, por acreditarmos na

⁶ Segundo o dicionário de Paulo Freire (BECKER 2019), definimos epistemologia a concepção de conhecimento que Paulo Freire deixa transparecer em seus textos, sem explicação sistemática e sem a preocupação de fazer uma ciência do conhecimento. Trata-se de uma epistemologia crítica, de base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento resulta de construção do sujeito em interação com o mundo e a sociedade.

educação a partir da escuta. Acreditamos em espaços onde os professores se sintam acolhidos, em interações, a partir da busca de uma reflexão sobre suas vivências, sobre o sentido de ser professor, uma construção de formação permeada pelo conhecimento coletivo.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meiosocial. (IMBERNÓN, 2011, p. 72).

Neste contexto, Imbernom (2010) aponta que os problemas da formação de docentes não serão resolvidos com formações que apresentem modelos a serem seguidos, ou no modelo de cursos e palestras padronizadas, ministrados por muitos especialistas. A formação deve avançar, como sinaliza Paulo Freire (1996), ancorada em uma racionalidade crítica, sendo o educador responsável pela sua (auto) formação, ou seja, ativo neste processo.

Nesse caminho, pensamos uma formação que permita ao professor ser ouvido, na qual a teoria esteja ao lado da prática, rompendo com o estigma de formações hegemônicas. Sendo assim, vamos nos debruçar sobre os estudos de Paulo Freire no entendimento de uma proposta de formação permanente de professores que atenda às necessidades dos sujeitos que fazem parte do processo, que são os docentes.

Numa formação permanente como um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, o educador passa a ser o protagonista, o sujeito, aquele que dialoga com suas práticas e teorias em um movimento de problematização. (FREIRE, 1996).

Nesse caminhar de conceituar a formação permanente, Tardif (2019) esclarece que um professor de profissão não é só um técnico, ou alguém que aplica conhecimentos, mas um ator no sentido forte do termo, que assume a sua prática a partir de significados que ele mesmo dá. Constitui-se num sujeito que possui conhecimentos, que possui um saber fazer que parte das suas experiências e, a partir delas ele se orienta e se estrutura.

De acordo com Freire (1996), a formação permanente está intrinsicamente ligada ao inacabamento do ser humano na busca do “ser mais”. Freire assume a concepção de ser humano como possibilidade e processo, nesse sentido:

Freire concebe a dialeticidade da vida humana enquanto um processo aberto que vai se reconstruindo e construindo na busca de fazer a própria história, é o fundamento para a concepção de história como a libertação humana. Ou seja, para Freire a tomada de consciência de nossos condicionamentos, situações limite que nos oprimem como seres humanos, deve proporcionar um novo impulso essencialmente vital a existência humana, a saber, o sonho e a esperança que constituem a construção da utopia humana na história. Esses impulsos, enquanto motores da história (não únicos), que a natureza humana foi elaborando em sua experiência existencial, são que nos move na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto visando a superação de as situações limite que nos oprimindo enquanto seres em busca do próprio ser mais. (ZITKOSKI, 2019, 427).

A natureza humana, em sua busca de transcender a si mesma, em uma busca constante de superar as barreiras e “ser mais”, é pensada por Freire (1993), que fundamenta a esperança de humanização a partir da transcendência de uma natureza que se constrói em si mesma.

Nesse entendimento, a formação permanente tem em sua base reconhecimento da vocação ontológica dos homens de inacabamento, está permeada pela ideia de que ensinar, aprender, conhecer e pesquisar estão intrinsicamente ligados ao fazer docente, e, não podem ser dissociados de um processo que prescinde da reflexão sobre a prática e da sistematização de experiências (SILVA, CHAVES, GHIGGI, 2012, p.4).

Assim, podemos dizer que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1995).

Freire, no ano de 1991, quando atuava em São Paulo como secretário de educação, preconizava e organizava as escolas. Naquele momento, a orientação curricular estava baseada no diálogo e escuta. Com isso, pode-se diferenciar as formações impositivas em uma prática de educação bancária (FREIRE, 1991), da formação permanente, que está ligada ao inacabamento do ser humano em uma busca do ser mais, na “prática de analisar a prática” (FREIRE, 1991, s/p), mediada por pessoas qualificadas e pela participação efetiva de todos os educadores de forma democrática.

2.3 EM BUSCA DAS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS

Historicamente, as instituições de educação infantil priorizavam o cuidar, imperando o assistencialismo com ações que valorizavam o atendimento à infância, voltado para a mãe trabalhadora, e não para a criança e seu desenvolvimento. Modificar estas concepções envolveu mudanças políticas, conceituais, e principalmente o entendimento do conceito de infância, de uma educação de prime pela integração entre o cuidar e o educar.

No Brasil, a partir da década de 80, a Educação Infantil foi reconhecida, a partir da Constituição de 1988, sendo instituído a educação como direito da criança e dever do Estado e da família. Este fato demarcou um avanço na política educacional. (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) ressaltou que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, 1990, p.24)

Em 1996, a Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, uma etapa com sua autonomia, fixando seus objetivos e definições, a fim de articulação com as demais etapas da educação.

[...] com o advento da LDB, a década de 90 se tornou o período de consolidação da Educação Infantil como modalidade educativa no território nacional, e, por consequência, das discussões relacionadas aos aspectos concernentes a sua organização: políticas, currículo, diferentes concepções e práticas de Educação Infantil, bem como a problemática acerca da formação e atuação de seus profissionais. (CHIARE, 2012, p. 45).

Esta lei também regulamenta a formação dos docentes para atuar em toda a educação básica, não se admitindo aos professores a ausência de uma formação mínima disposta na LDB, como informa o título VI, Art. 62 que diz:

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

Atualmente, a Educação Infantil é organizada em creches e pré-escolas: as creches atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, e a pré-escola atende crianças de 4 e 5 anos. Uma das últimas alterações na LDBEN (dada pela Lei nº 12.796 de 2013) acena que a Educação Básica é obrigatória a partir dos 4 anos de idade até os 17 anos. De acordo com Lima (2018 p.24),

A educação infantil vem ocupando os debates educacionais e a ação dos movimentos sociais nos últimos 30 anos. Desde a Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do adolescente ECA em 1990 na LDBN 9394/96 e atualmente com a base nacional Comum Curricular 2017. Dessa forma tem surgido uma certa preocupação para com a formação de professores capacitados e investimentos tanto dos governos municipais quanto estaduais.

Dessa forma, ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que tem o cuidar e o educar como pontos centrais do trabalho pedagógico, surge “a necessidade de ações educativas de qualidade, o que demanda a formação dos profissionais da educação infantil [...]” (KRAMER, 2005, p. 19). Assim, passou-se a exigir uma formação inicial mínima para os professores que trabalham nessa modalidade de educação, conforme o Artigo 62 da LDBEN, citado anteriormente.

De acordo com GOMES (2009, p. 55):

Ao se exigir uma formação mínima aos profissionais que pretendem atuar na primeira etapa da Educação Básica, faz-se necessário repensar a formação inicial e a formação continuada, entendendo “formação como ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais.” (GOMES, 2009, p. 55).

A Educação Infantil, etapa tão peculiar, necessita de uma formação que leve em conta as especificidades das crianças a serem atendidas e também dos profissionais que as atenderão. Quando falamos das especificidades estamos nos referindo ao tempo e espaços diferentes da educação infantil, como um planejamento flexível, a observação atenta e sensível, a documentação pedagógica, a organização de espaço de descanso, de alimentação, de higiene, como também os adultos que são referências para estas crianças. Aqui gostaríamos de destacar que em uma escola de educação infantil somos todos educadores, auxiliares, monitores, serventes, merendeiras..., considerados alguns aspectos singulares e extremamente relevantes no processo de desenvolvimento das crianças. Falamos

dos modos de fazer com crianças pequenas, este fazer complexo e que necessita ser pensado e estudado nas formações permanentes de professores da infância, pensados por professores da infância, pensados não como uma reprodução de projetos e técnicas, mas um fazer vinculado a saberes pedagógicos, um como fazer que envolve escolhas e construções de estratégias como aponta BARBOSA, GOBBATO (2022):

Há um professor intelectual que questiona, reflete e cria”. Portanto o “como criar um fazer” ou “como criar o seu próprio fazer” do professor(a) de Educação Infantil é complexo, formativo, no sentido de que, ao fazê-lo, pode aprender sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que busca qualifica-lo com vistas ao acolhimento das crianças pequenas e suas infâncias. É nesse processo que se constrói sua singularidade docente.

É importante ressaltar algumas mudanças que aconteceram na Lei 11.274 de 06/02/2006, que regulamenta as modalidades de ensino que altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

A LDB traz um reconhecimento da infância nas suas alterações, considerando a criança como sujeito social e também de direitos. Tanto a LDB como a Constituição Federal de 1988 trazem uma medida importante sobre a formação de professores que é o regime de colaboração, atribuindo à União, ao Estado e aos municípios a responsabilidade pelo sistema educacional brasileiro, por meio de ações descentralizadas e articuladas.

Percebemos, na caminhada educacional da educação infantil, a necessidade de profissionais que tenham formação específica para atuar nesse nível de ensino, que superem a visão assistencialista, concebendo a criança como sua própria identidade. De acordo com Raumterberg (2018, p.35),

parece clara a necessidade de que a formação oferecida aos professores dessa etapa da educação seja mais específica, e que a identidade do profissional seja definida de modo a permitir que os professores compreendam as especificidades da Educação Infantil, bem como do trabalho que se realiza com as crianças pequenas.

Em 1997, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil integrou a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresenta orientações para o trabalho docente. Segundo o documento:

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 2001, v.1, p.13).

Levando em conta os avanços conquistados em relação à concepção do que é educar crianças em espaços institucionais coletivos, a partir da qual as creches deixaram de ser apenas aquele lugar onde as mães deixam os filhos para trabalhar, a primeira infância passa a ser entendida como um período fundamental para o desenvolvimento da criança. É uma fase de descobertas do mundo por meio das relações com outras crianças e com os adultos, manifestando, assim, seus pensamentos, seu comportamento e suas capacidades. As crianças são seres que pensam, criam, fantasiam e sentem tudo de um modo muito singular.

Em 2007, tivemos o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, um programa que trouxe modificações no cenário educacional garantindo uma educação de qualidade e a ampliação da oferta da educação infantil, o que, como consequência, exigiu profissionalização docente. Com isso, percebemos o longo caminho a ser percorrido pelas políticas governamentais para a ampliação da formação inicial e continuada dos professores atuantes na educação Infantil.

Outro fator de grande influência na melhoria do atendimento na Educação Infantil foi a conquista da inclusão das creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) FUNDEB (lei 11.494/2007), o que possibilitou a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, e com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, que ressalta em sua meta 18 a relevância da formação de professores para a educação infantil, novos rumos foram sendo dados à área de formação docente, ampliando sua profissionalidade e qualidade no atendimento.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), tornaram-se o documento que orienta as propostas pedagógicas, com respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo que as instituições cumpram sua função sociopolítica e pedagógica. É a partir dele,

também, que se discute as diferentes concepções de infância, currículo, atendimento, exigências de profissionais da educação infantil e sua valorização. Tudo isso com o objetivo de:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, 18).

As DCNEI foram fundamentais para deixar claros os princípios e orientações para os sistemas de ensino, bem como as articulações, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Esta diretriz trouxe uma concepção de infância que inspira e promove novas práticas, trazendo em seu Artigo 4º, a definição de criança como:

[...] 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, 2009, p. 97).

Em 2012, houve uma importante alteração na LDB (1996): a da obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 4 anos de idade, sendo também assegurada a garantia de aprendizagem, de integração e socialização, destacando-se a importância da educação infantil no processo de desenvolvimento da criança, a importância desta etapa da educação básica foi sendo constatada ao longo da história.

Em consonância com Vieira (2018), as políticas públicas apresentaram avanços em um sentido de garantir o direito das crianças de frequentarem a educação infantil, em um espaço que seja adequado e que tenha profissionais qualificados para o atendimento das infâncias.

A lei de 13.257 de 08 de março de 2016, dispõe sobre as políticas públicas da primeira infância e, em seu parágrafo 4 apresenta a importância da criança como protagonista, como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, como também marca a importância de profissionais qualificados para atenderem a infância dentro das suas especificidades, com escuta sensível a todas as formas de expressão das crianças.

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016, s/p).

Seguindo na linha de continuidade das políticas para a infância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser formulada em 2015, sendo promulgada em 2017, trazendo como marcos legais a Constituição de 1988, a LDB de 1996, seguindo a linha da continuidade dos Referenciais Curriculares da educação infantil e das DCNEI. O Plano Nacional de Educação, assim como a BNCC são documentos normativos, com objetivo de orientar as práticas e discussões sobre a infância nas instituições de educação infantil, definindo as aprendizagens essenciais para a infância. A BNCC (2017, p.46) traz as aprendizagens para a educação infantil:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Estas políticas vêm percebendo e consolidando as relações entre o educar e o cuidar no processo educativo da educação infantil, assim como vêm norteando a necessidade de um atendimento de qualidade voltado para o desenvolvimento da criança. Portanto, é relevante que exista por parte dos municípios uma atenção voltada para a elaboração de políticas públicas de formação permanente que garantam o acesso a temáticas que abordem as particularidades da educação infantil, que discutam, que reflitam a prática pedagógica do educador da infância.

Esta breve contextualização das políticas com relação as concepções e direitos das crianças nos permite revisitarmos as conquistas alcançadas desta caminhada, no entanto, estas conquistas legais não garantem o atendimento de qualidade, bem como a formação permanente dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Faz-se, ao exposto, importante discutirmos sobre a formação permanente dos professores. De acordo Nascimento (2015), “na prática e no chão da escola, a teoria sem a prática é falácia e a prática sem teoria é intuição, não educação”.

A Educação Infantil encontrou seu espaço no campo educacional, reconhecendo a preocupação com a formação do profissional que atua nesse nível de ensino. Não faz tanto tempo que o assistencialismo foi dando espaço para as necessidades das crianças, com ênfase no desenvolvimento integral infantil. A preocupação com a formação deste profissional vem acompanhada das diferentes concepções de infância que foram construídas ao longo dos tempos e da necessidade de uma formação inicial e permanente, que atendesse as demandas desse novo olhar para a educação infantil.

Do ponto de vista legal, desde a LDB 1996 é prevista a formação para os profissionais da educação, em especial a formação permanente. Sobre essa formação, a LDB atualmente legisla que:

1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Além disso, o mesmo documento, em seu artigo 87, traz, que:

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996).

Sobre a formação permanente, a atual LDB cita esta formação nestes artigos, ora como formação continuada, ora como capacitação, ora como capacitação em serviço. Conforme Santos (2020, p.2),

[...] entendemos que, mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

Percebemos que a LDB prevê a formação permanente como uma atualização docente, contribuindo para que a formação dos professores seja constituída por

meio de cursos e palestras para somente certificar o professor sem levar em consideração o contexto e sua realidade.

Nossa mais recente política de caráter normativo, alinhada à BNCC, está constituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), de 2020.

Segundo Pimenta (1994, p. 44), “[...] na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é, tomá-lo como uma totalidade em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes”. Compreende-se que o principal elemento de uma formação permanente de professores se dá partir da realidade vivenciada, da escuta, da reflexão-ação-reflexão e do diálogo. O diálogo em Freire (1996) é categoria do conhecimento, instrumentalizadora da formação humana, do processo do conhecimento e da relação pedagógica. A sociedade do conhecimento é dialógica, o ser social é dado ao diálogo, pelo qual se forma e se transforma.

De acordo com Imbernom (2010), os cinco eixos por ele defendidos na formação permanente perpassam a experiência integrada com a teoria. Vejamos quais são estas linhas:

- A reflexão prático teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
- A união da formação a um projeto de trabalho;
- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc, práticas sócias como a exclusão, a intolerância, etc...
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN,2010 p.50).

De acordo com Tavares (2020), as funções dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, em creches e pré-escolas, vem passando por profundas reformulações e transformações. Os debates têm indicado a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente e unificadora para esses profissionais. Assim, sem perder as especificidades didáticas e procedimentais

exigidas pelas crianças da faixa etária atendida - zero a cinco anos – prioriza-se a criança em suas múltiplas determinações: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais.

Em suma, as políticas determinam a formação permanente do professor levando em consideração a etapa ou modalidade em que este atua, e tanto LDB quanto as diretrizes que a seguiram, bem como a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL,2006), pontuam o compromisso municipal com sistema de ensino próprio ou integrado como estadual, com a formação continuada dos professores. “Realizar uma educação infantil de qualidade é mostrar a sociedade a seriedade, a complexidade, a exigência do fazer docente com as crianças pequenas.” (DELGADO, BARBOSA, RICHTER, 2019, p.136).

A educação infantil tem forte ligação entre a teoria e a prática, entre o educar e o cuidar. Ser professor de educação infantil implica conhecer o universo infantil, analisar a criança em seu contexto histórico, cultural, social. Implica ainda um profissional que proponha projetos e ações relevantes para a criança, e que amplie a possibilidade de se pensar e refletir o mundo a partir de experiências diversas. Além disso, pressupõe alguém que tenha forte relação com a ação, com o corpo que fala, com a observação diária das crianças e de suas práticas com registros destas práticas, um profissional que respeite os processos educacionais que exigem atenção as especificidades etárias as propostas educativas centradas no educar e no cuidar. Conforme Delgado, Barbosa e Rischter (2019, p. 135), há que se considerar, para atuar na educação infantil, o seguinte: “um estudioso de bebês e crianças da educação infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil.”

No estudo intitulado “Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial”, de Vargas, Gobbato e Barbosa (2018), discute-se e demarca-se a necessidade de uma formação que promova a reflexão pedagógica na construção de uma pedagogia centrada nas crianças, nas suas interações, nas brincadeiras, e nos seus coletivos.

Os autores apontam como ocorre a formação inicial dos profissionais da educação infantil e como as universidades deixam lacunas quando se trata desta etapa da educação, pois os formadores destes professores em sua maioria nunca estiveram na realidade desse nível de ensino, não vivenciaram experiências com

esta faixa etária, não tendo compreensão de como é uma escola de educação infantil. A autora destaca que ocorre a carência de qualificação dos novos profissionais, tendo em vista a ausência de repertório teórico e prático nesta área da educação básica, afirmando a invisibilidade das crianças de 0 a 3 anos nos currículos acadêmicos. Estas ausências apontam “para uma formação inicial extremamente precária para a docência na Educação Infantil.” (VARGAS, GOBBATO, BARBOSA, 2018, p. 133).

Apontam ainda que ser professor de educação infantil ultrapassa a teoria e a prática, ou seja, este profissional necessita ser um professor com a capacidade de se relacionar, de estabelecer vínculo, de ter uma escuta sensível, de compreender um corpo que fala, capacidade de olhar, de acalentar, inúmeras características que vão além da transmissão de qualquer conteúdo.

O professor ao relaciona-se com o bebê leva consigo sua experiência de infância, de corporeidade, suas concepções, de política, de religiosidade, suas experiências estéticas, a postura ética a que se filia e estas marcam o modo como olham, interagem, e educam as crianças. (BARBOSA, 2019, p.136).

Essas são características que não podem ser deixadas de lado, pois este profissional, assim como as crianças, tem uma história que precisa ser respeitada, além de vivências que se concretizam nas práticas e significam modos de educar diferentes e de criar oportunidades pedagógicas. Ao problematizar, nas escolas, em formações, estas experiências, podemos aprender a potencializa-las e ressignificá-las em atitudes pedagógicas, como nos convidam a refletir Vargas, Gobbato e Barbosa (2019, p. 139), com a provocação de se “construir teorias em diálogo com a experiência”.

Para que possamos pensar em uma formação permanente para os docentes da educação infantil que tenha como pilares os conceitos de escuta, diálogo e problematização inspirados em Paulo Freire, precisamos conhecer as singularidades desta etapa educacional, e levando isso em consideração para que possamos nos aproximar deste docente e de sua realidade.

Percebemos que a formação permanente não deve ser obrigatória, mas deve ser sentida como necessária pelos educadores, como algo com o qual valha a pena se envolver, e que seja de acordo com as necessidades e realidades vivenciada por eles.

3. ESCUTA, DIÁLOGO E PROBLEMATIZAÇÕES: CONCEITOS FREIREANOS

Este capítulo se propõe a discutir os princípios freireanos de escuta, diálogo e problematizações. Goelzer, Oliveira e Santos (2020) questionam quais são as marcas que nós, professores, estamos atualmente deixando em nossas crianças, jovens, e adultos que estão ali compartilhando seu tempo e sua vida conosco. É o professor um agente de transformação, e para tanto, a formação permanente é uma via para esta transformação, pois de acordo com Rosa (2015), o professor é uma força consciente a favor da cidadania plena e sua constituição como sujeito está intrinsicamente ligada à sua formação ao diálogo (ou à falta dele) com os outros e com o mundo. Para Rosa (2015, p.94),

A formação permanente dos professores se faz nesse campo de diferenças em que os sujeitos todos inacabados, se formam constantemente ao passo que informam e defendem certos valores em detrimento e deformação de outros. Não há nesse campo espaço para a neutralidade. O que há são escolhas que implicam em renúncias e o peso de defender as opções.

Nesse viés e pela consciência de seu inacabamento, o sujeito está em constante e permanente aprendizagem, e o reconhecimento de que somos inconclusos e de que os desafios são constantes e que aprendizagem se dá ao longo da vida nos mobiliza para uma formação permanente:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do meu inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, p. 53).

Desse modo, o enfoque de formação permanente ancorado em Freire (1996) e na conscientização do inacabamento possibilita uma formação crítica. Nesse sentido, o diálogo e escuta desenvolvem-se como fundamentais, visto que: “somente o diálogo, que implica em pensar crítico é capaz também de gerá-lo.” (FREIRE, 2015, p.115).

Uma vez que percebemos a necessidade de romper com a lógica das formações vigentes, centradas em metodologias aplicáveis, em receitas prontas, concebemos que seja promovido um ambiente de formação permanente de trocas

de experiências, um processo que valorize o sujeito, que promova um desenvolvimento integral, humano. Para Imbernón (2011), o papel da formação permanente é criar espaços onde os professores tenham voz e possam desenvolver processos de reflexão, de indagação sobre os aspectos educativos. “ É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos que desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.” (IMBERNÓN, 2009, p.18).

Nesta perspectiva, consideramos para a formação docente permanente conceitos importantes de Paulo Freire que discorreremos a seguir, a saber, escuta, diálogo e problematização.

3.1 A ESCUTA

Saber escutar é, antes, um ato de amor, de respeito ao outro, uma prática de escuta sensível, ativa que vai além da capacidade auditiva.

Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário não é falando com os outros de cima para baixo, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar mas escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p. 127).

A escuta é um dos pilares para a formação permanente que viemos discorrendo nessa pesquisa, e esta escuta se baseia nos ensinamentos de Paulo Freire, pois ao ouvir o outro, vamos aprender sobre ele e aprender a conversar com ele. Freire (1996) preconiza que somente quem escuta criticamente o outro pode falar com ele, mas não fala com o outro como objeto de seu discurso, pois a compreensão de escuta, aqui, relaciona-se com a disponibilidade de escuta e com a abertura para a fala, os gestos e as diferenças do outro, pois sem o respeito a todos esses elementos, é impossível escutar.

Se discrimino o menino ou a menina pobre, o menino ou a menina negra, o menino índio, a menina rica, se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo. (FREIRE, 1996, p.136).

Na concepção de Pardim (2018), dar voz às pessoas fica sem significado se essas não forem escutadas de maneira sensível, com um espaço de voz adequado para que falem a sua palavra. Pensando por este viés, podemos nos questionar se os nossos espaços de formação são pautados por esta escuta e se estes espaços estão sendo de participação do docente, onde seja valorizada a experiência de cada professor, suas singularidades, suas angústias, seu contexto de trabalho.

De acordo com Freitas (2014), essa partilha de saberes, afetos, emoções e amorosidade se entrelaça com as práticas pedagógicas que, quando realizadas e dialogadas, desenvolvem no humano o cotidiano milagre do aprender.

Silveira (2021, p. 66) afirma que “os professores estão esquecidos no processo de formação”, e que em nenhum momento são escutados sobre o que e como gostariam que fossem estas formações, pois os professores “não são chamados para estabelecer prioridades, temáticas e apontar lacunas profissionais.” Este aprender não está relacionado somente a teorias e saberes científicos, mas tem uma relação intrínseca com ouvir o outro, respeitar suas opiniões, perceber que o outro é parte ativa, que pode discordar, mas que ambos podem dizer a sua palavra (FREIRE, 2005). O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, em uma fala com ele (FREIRE, 2005).

3.2 O DIÁLOGO

O diálogo é um dos aspectos centrais das contribuições de Paulo Freire para a educação. O diálogo em Freire vai além das palavras, pois é um encontro, é uma forma de estruturação das interações, é uma forma de relação horizontal entre as pessoas. Educação, por sua vez, é diálogo porque educação é encontro. Temos como uma das primeiras características do diálogo o amor, mas o amor pelo mundo, o amor com outro numa ação comprometida com ele. Por meio desta relação amorosa se busca a libertação e este diálogo é a forma que o educador mostra respeitar o saber que o educando traz para escola, pois este conhecimento é tão importante quanto o do educador.

A relação dialógica que almejamos nas relações dentro da escola passa por uma resignificação: a necessidade de se abandonar aquela postura de líder transmissor do conhecimento - herança de uma educação bancária, antidialógica, na qual o opressor tem o domínio sobre o oprimido em uma relação vertical, buscando

controle - para assumir uma postura dialógica de aprendente, de professor eterno aprendiz, por meio da qual o diálogo seja um ato de criação, pois respeita a singularidade e acolhe a diversidade, como nos aponta Freire, estabelecendo um modo de colaboração entre todos os envolvidos, formando momentos em que todos conseguem expor suas opiniões transformá-las, ressignificá-las.

Nesse sentido, [...] ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 1979, p. 43).

Paulo Freire (1979) já nos alertava acerca da importância da educação na promoção do diálogo entre os sujeitos, partindo do princípio que é por meio dele que os sujeitos conseguem realizar a transposição para níveis de consciência cada vez mais elevados, proporcionando “[...] aos homens meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante da sua realidade”. (FREIRE, 1989, p 107). Assim, a conscientização é o centro para promover a autonomia, e em consequência o exercício da democracia. Para que o diálogo se instaure, é necessário a compreensão de sua inconclusão enquanto ser humano e a consciência da sua historicidade, pois assim o diálogo se torna a essência de uma educação humanizadora.

As palavras não devem ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, já que: “os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78).

Sustentando esse conceito de que o diálogo está ligado à transformação, à educação problematizadora, trazemos Henz (2015):

O diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação, e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, segundo Freire. (HENZ, 2015 p.55).

3.3 A PROBLEMATIZAÇÃO

Acreditamos que a formação permanente deva partir da escuta e diálogo sensível, na busca pelo “ser mais”:

Na verdade, diferentemente de outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação, mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. (FREIRE, 2005a, p.102).

Ao dialogar com Anchieta (2018), concordamos que uma educação problematizadora é antagônica a uma educação bancária, coadunando com Freire (1996), ao criticar a educação bancária, pois essa só serve para dominar os sujeitos, dificultando o pensar, é transmissora e prima pelo depósito de conhecimentos no outro. Já a educação problematizadora é problematizadora do homem e de suas relações com o mundo.

Por esta característica, a formação permanente do professor deve estar conectada com a sua realidade em um processo permanente, um eterno movimento de construção, transformação e reflexão. Conforme Imbernón (2010, p.76),

É preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos da formação permanente do professor para que gerem um ativo e conhecimento profissional ativo e não passivo, então dependente de um conhecimento externo nem subordinado a ele.

Este processo de refletir sobre a prática deve ser crítico, em um movimento dialético que Freire aponta como “pensar certo”. (FREIRE, 2014).

A concepção de formação permanente ancorada em Paulo Freire está ligada à educação problematizadora, em como os sujeitos se veem no mundo e como agem sobre ele. É comprometida com a emancipação e com a libertação dos sujeitos, negando uma educação bancária que visa à dominação e subordinação. (FREIRE, 2018).

Defendemos uma proposta de formação permanente, ancorada na educação problematizadora que contribua com a consciência crítica deste profissional. Uma formação emancipadora, de modo que haja uma relação entre teoria e prática, que finalmente alcance a práxis, que reflita sobre a prática. Uma práxis que vá além da palavra prática, que perpassasse o conceito de dialogicidade, de ação reflexão,

autonomia, educação libertadora e docência. A práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que discorre dessa compreensão, levando a uma ação transformadora. (ROSSATO, 2019, p. 380).

Em Freire (1983), “o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam”. Na dialogicidade, na problematização educador-educando e educando-educador, ambos vão desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação, refletindo o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo tendo de justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 1983, p.36).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O ato de pesquisar tem-nos auxiliado a compreender e a buscar uma transformação, ou uma resignificação dentro da educação. Gatti (2007) afirma que pesquisar não é a simples busca pelo conhecimento sobre um assunto determinado, mas a pesquisa precisa alcançar um conhecimento que vá além. A pesquisa necessita desvendar processos, trazendo explicações consistentes quanto ao objeto de pesquisa embasado em um referencial. A autora salienta a importância do rigor científico, enfatizando que

[...] há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temerem dogmas e verdades fáceis antecipadas. (GATTI, 2007, p.52).

Apresentamos aqui as ações metodológicas e os instrumentos que guiaram nossa pesquisa e que nos possibilitaram compreender as questões por nós lançadas, assim como desenvolver, explicar e compreender as questões propostas.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Planejar cada passo desta trajetória é compromisso, é ação essencial para uma investigação de qualidade. A definição de uma metodologia é tarefa complexa pois deverá refletir sobre sua relação com o objeto. Nessa perspectiva, nas palavras de Gatti (2007), pesquisar “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.”

Em se tratando de formação de professores, na qual se busca a escuta e o diálogo com e entre os sujeitos, a abordagem qualitativa é mais adequada por proporcionar um olhar sob diversos aspectos. Segundo Ludke e André, “o estudo qualitativo [...] se desenvolve numa situação natural de dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (1986, p.18),

Nesta abordagem, o processo e o seu significado são o principal foco, pois conforme Minayo (1994), “o estudo qualitativo advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade, com as diferenciações que os problemas e os objetos sociais apresentam”. O cunho qualitativo da pesquisa traz

uma riqueza de detalhes da realidade estudada, sendo que os dados não desprezam o contexto, mas levam em conta a realidade vivenciada pelo sujeito. Minayo e Gomes (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, aspirações e atitudes que fazem parte da realidade vivida do sujeito, visto que

o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO; GOMES, 2009, p. 21).

A abordagem qualitativa se relaciona, também, com os referenciais teóricos utilizados para embasar a pesquisa, como os autores Paulo Freire (1979; 1996; 2018), Imbérnom (2010; 2011), Tardiff (2010; 2014), Nóvoa (1991,2011). Nessa perspectiva, acreditamos que a pesquisa qualitativa é a abordagem que mais dialoga com os objetivos propostos.

4.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

O município de Xangri-lá está situado no litoral norte do Rio Grande do Sul, emancipado de Capão da Canoa em 1992, compreendendo 10 balneários. Tem uma população de 12.434 pessoas, possuindo quatro escolas Municipais de Educação Infantil, das quais uma, identificada como EMEI AZUL – a fim de não ser identificada -, que conta com aproximadamente 200 crianças e 60 profissionais e possuindo direção, vice direção, e supervisão escolar e orientação escolar, foi o ambiente da pesquisa.

A pesquisa foi composta pelos seguintes sujeitos: professoras de Educação Infantil da escola EMEI Azul. Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos foram educadores concursados do município e que atuam há cerca de 6 anos na escola. Por se tratar de um círculo de cultura, optamos por determinar o número de sujeitos, a fim de qualificar o momento de escuta e diálogo. O convite foi estendido a dez professoras que se mostraram dispostas a participar deste momento, mas, efetivamente, participaram 7 destes 10 profissionais.

4.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para a presente investigação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de aproximar pesquisas e teóricos ao nosso tema de estudo. Acreditamos que a pesquisa bibliográfica constitui-se numa etapa significativa para a justificativa do tema e para a delimitação do problema e objetivos, por dialogar com teóricos e pesquisas acadêmico-científicas. Para Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes de temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

A seguir, abordaremos a pesquisa participante.

4.4 PESQUISA PARTICIPANTE

Há uma variedade de ferramentas para se produzir informações e cada uma delas guarda a sua particularidade. A pesquisa participante, como tal, é um dos caminhos a serem seguidos em pesquisa qualitativa. De acordo com Paulo Freire (2008) e Brandão (1985), a pesquisa participante cresceu a partir da década de 1960. Freire (2008) questiona sobre o caráter político de toda atividade científica e discursa sobre a importância para o pesquisador, de fazer-se sempre a pergunta “a quem sirvo com a minha ciência?” (p. 36). Aqui, chega-se ao ponto de pensar em uma ciência que não apenas sirva para a manutenção do sistema capitalista, mas que atinja às classes populares e oprimidas, ao ponto de passar a corresponder às suas necessidades, e não apenas às da classe dominante (FREIRE, 2008).

A pesquisa participante surgiu da necessidade que os pesquisadores sentiram de inserir os (as) pesquisados (as) “como sujeitos de um trabalho comum de geração de conhecimento, onde pesquisadores e pesquisados conhecem e agem em busca da transformação de estruturas sociais desiguais” (HAGUETTE, 1995, p. 161).

A pesquisa participante tem um viés emancipatório, libertador. Trata-se de uma perspectiva a partir da qual cada um diz a sua palavra, desvela a sua realidade. Como toda nossa proposta parte de conceitos de escuta, diálogo e problematização, o diálogo na pesquisa participante remete a garantir o se posicionar no mundo. É ação, “significação produzida pela ‘práxis’, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo.” (FREIRE, 2019a, p. 11).

Metodologicamente Freire (2019a) teve contribuições significativas na pesquisa participante ao defender que a pesquisa deve servir aos sujeitos, e com ela se envolver horizontalmente por meio da prática dialógica. Entendemos que o círculo de cultura imprime o viés da pesquisa participante por levar os participantes e a pesquisadora ao lugar de protagonistas. Por conta disso, Méksenas (2007) define o círculo de cultura como importante experiência brasileira, tal qual à pesquisa participante, por possibilitar que homens e mulheres ocupem seu lugar de fala – que antes era somente do(a) pesquisador(a) –, sendo a palavra entendida aqui como ação, participação e responsabilização. (FREIRE, 2019a).

A escolha desta metodologia para esta investigação se deu a partir de tudo o que foi exposto neste texto, reforçando, assim, que os círculos de cultura se configuram em um lugar de fala, que por meio de uma ação dialógica são mobilizados a alcançar uma compreensão da realidade de educadores sobre a sua formação permanente. Diante de todo o estudo bibliográfico realizado, entendemos que a pesquisa participante é uma metodologia que considera a palavra, a realidade e a reflexão dos participantes, e que a pesquisa participante contribuiu nos momentos que se deram através dos círculos de cultura.

4.5 CÍRCULO DE CULTURA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O círculo de cultura foi utilizado como procedimento para produção dos dados, inspirado nos círculos de cultura de Paulo Freire (2015a), compreendendo que estes círculos são espaços democráticos de diálogo e de escuta, e que proporcionam ao educador um momento de reflexão e posicionamento frente à formação permanente oferecida pelo município, também reforçando a especificidade da docência dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Foram realizados 4 círculos de cultura na escola de educação infantil do município de Xangri-lá. Esse espaço de diálogo teve como objetivo responder as questões desta pesquisa, de acordo com as seguintes problematizações: a) como as formações eram oferecidas pelo município? b) quais as demandas dos educadores nas formações? c) qual seu entendimento por formação permanente? e d) quais suas expectativas em relação à formação permanente? Partindo dessas questões e refletindo sobre elas, concordamos com Freire (1979), quando o autor afirma que “o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1979, p. 14). A fim de buscar contribuições para responder nossas questões de pesquisa, realizamos os círculos de cultura (FREIRE, 1991) inspirados em Paulo Freire, cuja teoria inspirou as pesquisas de Henz (2021). Este autor ressignificou denominando-os de círculos dialógicos investigativos auto(trans)formativos (HENZ, 2021).

Em uma sociedade marcada pelo autoritarismo, pela imposição da passividade, o diálogo e a escuta se tornam meios de promover a libertação. Segundo Freire (1996), é com o diálogo entre sujeitos que nos reconhecemos como fazedores de histórias que veem em si e nos outros possibilidades de ação transformadora pois têm na palavra a ferramenta para essa transformação.

A compreensão de círculo de cultura recebeu do professor Ernani Maria Fiori no prefácio da *Pedagogia do Oprimido* importante contribuição para o esclarecimento de sua amplitude:

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (FREIRE, 2011a, p. 24).

Os círculos de cultura em Paulo Freire eram círculos de pessoas que se juntavam em um espaço de compartilhamento de conhecimentos, de saberes, de experiências, de esperanças nos quais tudo era construído com base no contexto daquelas pessoas (HENZ, 2021). Os círculos de cultura não eram apenas encontros para conversar sobre necessidades individuais, mas, a partir da escuta e do diálogo

sobre a realidade vivida com o auxílio de um mediador, eram problematizadas as questões, elevando o nível de consciência dos sujeitos.

Freire (1994), nos alerta a respeito de que suas ideias e propostas não eram para ser copiadas, mas, sim, ressignificadas, disseminadas. Nesse caminho, os círculos de cultura em Freire são ressignificados em Henz (2015), que são um entre-lugar de pesquisa e da autotransformação por meio de um diálogo-problematizador, amoroso, entre pesquisadoras/es e sujeitos interlocutoras/es coautoras/es, uma experiência, um espaço-tempo de reflexão crítica sobre o ato educativo, e também um conjunto de processos de conscientização, com base nas temáticas geradoras levantadas pelo grupo, a partir de suas situações-limite, sempre considerando os objetivos da pesquisa. (HENZ 2015).

Esse tipo de procedimento metodológico assegura uma horizontalidade na pesquisa onde não tem quem sabe mais, mas há uma troca, uma construção, um pensar-agir refletir comprometido, que possibilita uma co(autoria) dos professores, que vá além de respostas a questões, mas que gere a problematização, em que cada um sinta-se parte, sinta-se ouvido,

Partindo do legado freireano, de que ninguém se educa sozinho e que, tampouco, ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão, é preciso que pensemos o ato educativo e o próprio processo de pesquisa em educação como solidário, coletivo e fraterno. (HENZ, 2015).

Assim, os círculos de cultura (Freire, 2011) e os círculos dialógicos (Henz, 2015) têm um compromisso com a rigorosidade científica, mas também com os professores participantes da pesquisa e com os processos de humanização, pois os sujeitos participantes da pesquisa têm a possibilidade de compartilhar com os outros a sua palavra. No caso desta pesquisa isso acontece em um diálogo sobre suas reflexões e seus olhares sobre a formação permanente do município de Xangri-lá.

Dividimos estes círculos em momentos importantes, para direcionar nossa pesquisa. Foram círculos realizados em um ambiente acolhedor, onde os professores foram convidados a participar. No primeiro momento, buscamos conhecer o perfil deste profissional, sua trajetória sua história como professor de educação infantil. Seguimos buscando compreender e discutir o que eles entendem sobre formação permanente e como são as formações oferecidas pelo município, e, por fim, propusemos um momento para tentarmos compreender o que eles pensavam sobre as especificidades da formação para a educação infantil e quais as

temáticas de que demandam estes professores, para – então - contribuirmos na elaboração de uma formação de qualidade que auxilie na reflexão e na prática pedagógica com as crianças.

4.6A ANÁLISE QUALITATIVA TEXTUAL DISCURSIVA

O momento da análise permite olhar para uma diversidade de dados produzidos. A escolha pela análise textual discursiva se fez necessária pois trabalhamos com conceitos de Freire (1996) quando o autor ressalta que não há prática educativa sem pesquisa, que o professor deve ser um pesquisador, o quanto somos seres em construção, ou seja, seres inacabados. Esta análise nos permite construir e reconstruir caminhos, em que alcançar um “fim” não significa que acabou, que se esgotou ou então um ponto de chegada, mas, às vezes, simboliza um novo ponto de partida, pois “o processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e destruir”(MORAES, GALIAZZI, 2006). Segundo estes autores, a análise textual discursiva consiste em:

[...] parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise (MORAES; GALIAZZI 2003, p. 193).

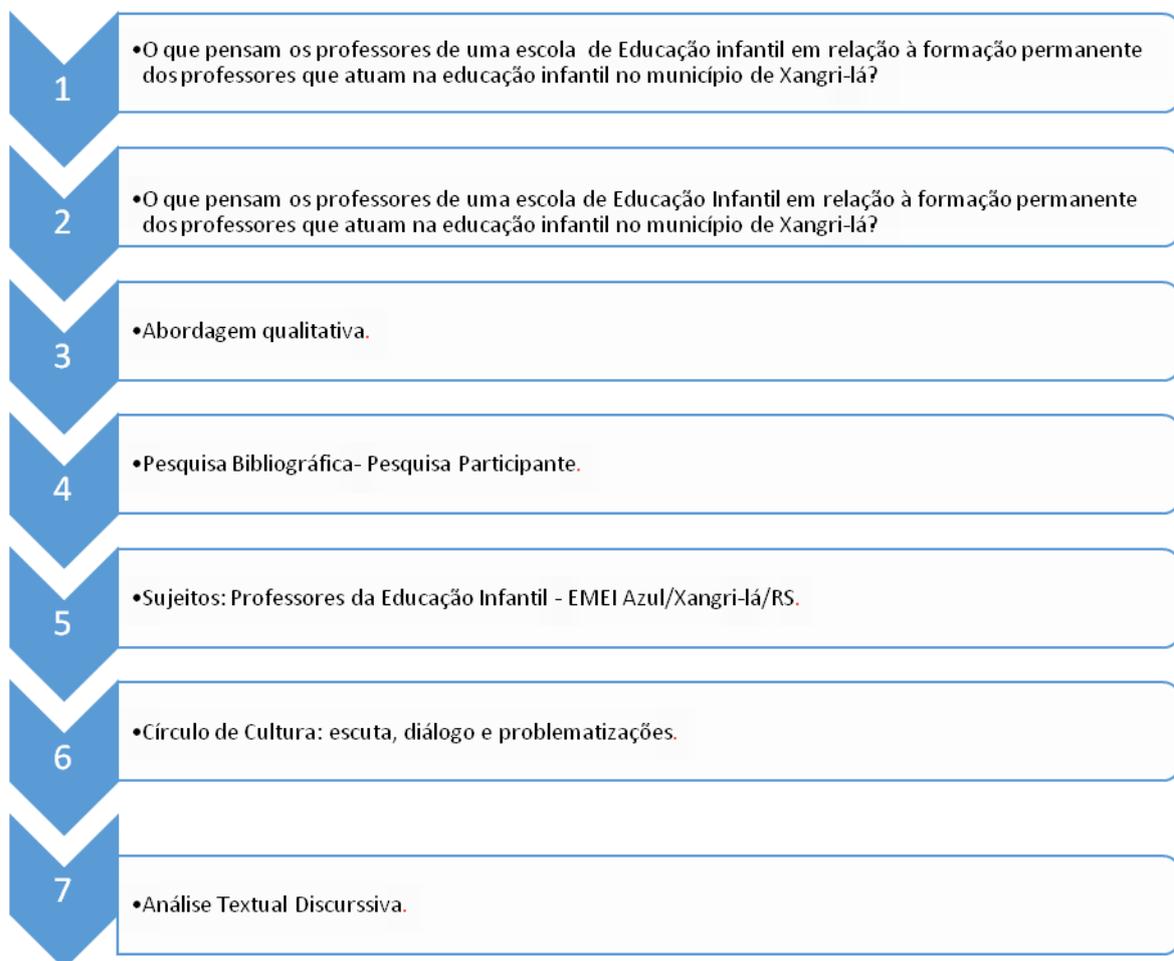
Moraes e Galiazzi (2016) apontam que, na análise textual discursiva, a partir de um conjunto de textos, realizamos relações e pontes entre as unidades. Quando realizamos uma análise textual discursiva, obtemos uma categorização. Essa categorização representa as pontes que levam à compreensão do objeto em estudo. Apontam para a metodologia desenvolvida por meio de um recorte de análise, do estabelecimento de relações, da formação de categorias e de interpretações emergentes no processo investigativo.

A análise textual discursiva, para os autores, apresenta-se como um processo auto-organizado de construção da compreensão, que surge por meio “da desconstrução do corpus do texto, unitarização, do estabelecimento de relações entre os elementos, a categorização, e a captação do emergente em que a nova comunicação é captada e comunicada” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 12).

Neste caso, o pesquisador vai refazendo seu caminho, o que constitui uma construção e reconstrução, “com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz, ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos.” (MORAES: GALIAZZI, 2006).

A análise textual discursiva, ainda segundo os autores, constitui-se pela participação em algumas etapas que podem ser descritas como um processo, que tem início com uma unitarização, em que os textos são separados em unidades de significado. Em seguida, dentro da referida análise, acontece a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de “categorização”.

Figura 1 –Caminhos percorridos para a construção da Dissertação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Muitas são as formas de sintetizar, analisar e interpretar os dados de uma pesquisa. Neste estudo, utilizamos a análise textual discursiva para análise dos diálogos originados a partir da realização dos círculos de cultura. Assim como relatam Moraes e Galiuzzi (2011, p.13), “a análise textual discursiva corresponde a

uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.”

Nessa metodologia, destacam-se três momentos da investigação fenomenológica: a) olhar atento para o fenômeno, buscando a percepção da totalidade; b) descrição do fenômeno; e c) compreensão dos aspectos essenciais do fenômeno.

Moraes e Galiuzzi (2011 p. 33) descrevem etapas fundamentais da metodologia de análise:

- 1- Desmontagem dos textos: unitarização que se refere ao examinar os textos em seus detalhes e constituir unidades. Nessa etapa, ocorreu a transcrição dos círculos de cultura, com a seleção de partes que foram consideradas relevantes. Assim se construiu a fragmentação dos textos em unidades constituintes.
- 2- Estabelecimento de relações-categorização, construção das relações entre as unidades, combinando-as, reunindo em elementos próximos.
- 3- Captação do novo emergente: nova compreensão do todo a partir dos dois focos anteriores.
- 4- E o processo auto-organizado: não pode se ter uma previsão, mas é preciso organização para que se consiga uma compreensão.

A vista disso, os dados desta pesquisa foram analisados por intermédio desta metodologia, pois a partir dela reconhecemos significados presentes nos discursos dos professores, e em seguida buscamos um maior entendimento a respeito das reflexões e dos desafios na formação permanente de professores.

Os diálogos construídos nos círculos de cultura foram transcritos na íntegra, a partir das gravações realizadas. Destas transcrições, aconteceu um movimento de aproximação dos diálogos ou expressões, a partir do sentido que elas fazem para a pesquisa. Essas aproximações geraram os construtores, que foram nomeados com base no aparecimento de palavras ou expressões que se assemelharam ou tem o mesmo significado dentro da pesquisa.

4.7 APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E COMO OCORRERAM OS CÍRCULOS DE CULTURA

Esta seção tem como objetivo apresentar o perfil dos professores que participaram dos círculos de cultura, a fim de caracterizá-los, como também detalhar como estes círculos de cultura foram pensados e organizados. Na sequência, serão descritos e discutidos os resultados obtidos.

Os círculos de cultura foram realizados de maneira presencial, foram gravados por meio de celular e transcritos pela pesquisadora. Para cada participante da pesquisa foi utilizada uma letra a fim de preservar a identidade das participantes.

O Quadro a seguir apresenta os professores participantes, sua formação, tempo de experiência, carga horária, nível de atuação.

Tabela 17 - Perfil dos educadores

Professora	Formação	Tempo de magistério	CH	Nível
A	Graduada em educação Física, especialização em Educação Infantil e em Atendimento Educacional Especializado.	6 anos	40h	Infantil
B	Graduada em Pedagogia, Especialista em Supervisão Escolar.	6 anos	40h	20h infantil 20h fundamental
C	Magistério, Graduada em Pedagogia, Especialista em Supervisão.	6 anos	40h	Infantil
D	Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia.	6 anos	20h	Infantil
E	Graduada em Pedagogia e em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Mestre Profissional em Educação.	6 anos	40 h	20h infantil 20h fundamental
F	Graduada em Pedagogia, Especialista em Alfabetização e Letramento.	6 anos	40h	Infantil
G	Graduada em Pedagogia, Especialista em Atendimento Educacional Especializado	8 anos	40h	Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Constata-se que todas as professoras participantes são do sexo feminino, apenas uma delas não tem a Pedagogia, como também apenas uma tem

especialização em Educação Infantil. Elas possuem entre 6 e 8 anos de tempo de magistério, apenas uma delas tem carga horária de 20 horas, as demais tem 40 horas e 2 delas atuam em dois níveis da educação infantil e fundamental.

As professoras foram informadas previamente sobre as datas e locais onde aconteceriam os círculos de cultura, e também que dois deles aconteceram no vespertino e dois aos sábados. Como o prédio da escola não estava disponível, estes encontros aconteceram na residência da pesquisadora. Os professores receberam o convite via WhatsApp e foram convidados 10 participantes, porém somente 7 se disponibilizaram a participar. Os círculos de cultura aconteceram em momentos divididos e sequenciais, apresentando ligação entre eles como também aos objetivos da pesquisa. A tabela a seguir apresenta local, data, proposta do círculo de cultura:

Tabela 18 - Organização dos círculos de cultura

Data/horário	Local	Proposta
06 de maio 19horas	Residência da pesquisadora	Acolhida apresentação da proposta de pesquisa, entrega dos termos TCEL para leitura e assinatura e perfil profissional; Trajetória profissional e questionamentos: o que te motivou a ser professor e o que te motiva atualmente? Nos conte a tua caminhada.
13 de maio 19 horas	Residência da pesquisadora	Acolhida Questões: O que considera formação permanente? Qual a importância para a qualificação docente? Onde e como ocorrem as formações ofertadas pelo município? Como são? Como são definidas?
21 de maio 14 horas	Residência da pesquisadora	Acolhida: Vamos trazer a educação infantil, e conversar sobre as suas especificidades. Questões: O que você diria que é específico da educação infantil? Em quanto formações oferecidas pelo Município considera que elas acolhem as especificidades da Educação Infantil? Considera importante que estas singularidades sejam consideradas no momento de pensar em uma formação de educadores de educação infantil?
28 de maio 14:00 horas	Residência da pesquisadora	Acolhida. Questões: Se fôssemos pensar em uma formação para educadores da infância,

		<p>como vocês percebem que seria de maior qualidade? O que seria importante levar em consideração, como tornar estas formações mais significativas? O que pensam sobre a figura de um mediador?</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No primeiro círculo de cultura nosso intuito foi em trazer para a discussão o porquê a escolha de ser professor, e o que motivava a prática diária. Selecionamos algumas questões problematizadoras citadas acima, organizamos um ambiente acolhedor com tapete grande e almofadas, sentamos no chão e ficamos à vontade e confortáveis. No centro do círculo estavam dispostas algumas palavras que nos remetiam a nossa profissão: Criança, Educação, Cuidar, educar, Respeito, esperar, escuta, Diálogo, Amorosidade, Criatividade, Alegria, Vínculo. Palavras estas que serviram de inspiração para conversarmos sobre a nossa escolha em ser professor e nossas memórias afetivas da profissão professor. Para complementarmos iniciamos o diálogo com a citação de Paulo Freire: “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 71).

Em nosso segundo círculo de cultura, sentamos em círculo no chão novamente, e no centro colocamos flores para abrilhantar nosso diálogo, livros dispostos no centro, livros de autores como Imbernom, Tardiff, e Paulo Freire que nos falam sobre formação permanente. Para iniciarmos nossa conversa sobre o assunto fizemos a leitura do parágrafo do livro de Imbernom, 2010 p.50, que traz os cinco eixos por ele defendidos na formação permanente, que perpassam a experiência integrada com a teoria:

- A reflexão teórico-prática sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
- A união da formação a um projeto de trabalho;

- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc, práticas sócias como a exclusão, a intolerância, etc...
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN,2010 p.50).

Após a leitura iniciamos com as questões problematizadoras e as discussões sobre formação permanente.

Em nosso terceiro Círculo de Cultura sentamos em círculo e no centro do círculo foram dispostos objetos que nos remeteram a educação infantil.As vivências e experiências que oferecemos as crianças da educação infantil, objetos do brincar heurístico, rolos, argolas, objetos que propiciam as crianças desenvolverem suas criatividadees no brincar, areia mágica dispostas nas bandejas, terra, folhas dispostas nas bandejas e iniciamos com uma citação do livro além da folha A4 de José Altino:

Brincar sempre, deixar o tempo passar sem pressa, não olhar para o relógio, deixar a vida ser contagiante em seu percurso diário, desacelerar. Gestos acompanhados de palavras. Palavras com sorrisos. Acolhida com abraços. Abraços amigáveis! No final do dia, despedidas com gosto de querer estar de volta. (MARTINS, 2020, p.241).

Para pensarmos e refletirmos sobre as especificidades da Educação Infantil os foram disparadores para pensarmos em nossas práticas, na importância de a criança ser o centro da nossa prática e as experiências que são significativas para elas.

Em nosso quarto e último círculo de cultura sentamos em círculo, no centro foram dispostos flores e chocolates como forma de agradecimento aos participantes. O chimarrão se fez presente a fim de compartilharmos nossas experiências de escola.Neste encontro nossas problematizações foram para pensarmos em uma formação permanente que gostaríamos que acontecesse em nossa escola, em nosso município, em como estas formações deveriam ser, quais as temáticas, demandas que as professoras desejam que fossem abordadas.

Em todos os círculos vivenciamos a experiência de estarmos dispostos em “círculo”, sentados no chão, assim como realizamos em nossas práticas pedagógicas com a educação Infantil, momentos de troca de experiências, de

escuta e diálogo de problematizações, momentos de buscar na teoria a luz para nossa prática, de buscar na teoria entendimento sobre as formações.

4.8 CUIDADOS ÉTICOS

Como qualquer outra pesquisa que envolva seres humanos, esta exigiu uma série de cuidados éticos necessários para garantir a segurança dos participantes e a consequente proteção do próprio pesquisador responsável. Como fundamentação básica em termos de ética em pesquisa, serão seguidas as resoluções do Conselho Nacional de Saúde números 466, de 2012, e 510, de 2016.

A pesquisa contou com professores de uma escola do município de Xangri-lá. A participação de cada um se deu por meio de processo de consentimento livre e esclarecimento, seguido de assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Antes dessa etapa, houve um contato com a Secretaria Municipal de Educação de Xangri-lá, para assinatura do Termo de Aceite Institucional (TAI). Após, contactou-se os professores, a fim verificar a disponibilidade dos mesmos em participar da pesquisa. Em termos de interação, foram realizados círculos de cultura com os professores da EMEI participante da pesquisa. Foram agendados os encontros de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Os círculos de cultura foram gravados para posterior transcrição. As gravações foram utilizadas e visualizadas apenas pelo pesquisador responsável. Os registros serão destruídos após um período de 5 anos.

Ao entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação, e posteriormente com os professores, foi iniciado o processo de consentimento livre e esclarecido com os participantes em potencial. Os objetivos da pesquisa, a metodologia, bem como os procedimentos foram explicados aos participantes, assim como a necessidade de que as mesmas sejam gravadas, os riscos e benefícios inerentes à pesquisa e a previsão de que os dados obtidos venham a ser utilizados na publicação de artigos e da própria tese. Uma vez iniciado esse processo e obtido o aceite de participação, procedeu-se à entrega do TCLE, sua leitura, assinatura e, por fim, à realização das entrevistas e dos círculos de cultura.

Como qualquer pesquisa realizada com seres humanos, ela poderá envolver alguns riscos. Acredita-se que não houve risco aos participantes da pesquisa. Contudo, os sujeitos da pesquisa, no círculo de cultura, poderiam se sentir

constrangidos por não saberem responder a alguma pergunta. Por esse motivo, se fosse do desejo do participante, ele poderia decidir continuar ou não a participar da pesquisa. Caso fosse identificado algum constrangimento, no mesmo momento, o círculo seria desfeito, sendo explicado que o participante pode se sentir à vontade para reformular suas respostas ou para não responder à pergunta, bem como sendo destacado que não há apenas uma resposta certa para cada pergunta e que o propósito da pesquisa é justamente de buscar entender a diversidade de opiniões sobre o tema.

Por outro lado, em termos de benefícios da pesquisa para os participantes, pode-se considerar a própria reflexão sobre a sua formação permanente, a formação que o município oferece, seus direitos e suas responsabilidades.

Além disso, por meio dos resultados da pesquisa, os participantes poderão compreender como se dá seu processo de formação e se identificar em um processo permanente dialógico em que suas angústias sejam ouvidas e problematizadas, colaborando com seu processo de formação permanente. A pesquisa oferecerá uma visão sobre quais as necessidades dos professores participantes, colaborando para a realização de intervenções que possam favorecer a formação permanente, podendo proporcionar práticas de formação mais centradas no professor de educação infantil e na sua especificidade, colaborando deste modo para sua formação permanente.

5A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

5.1 SER PROFESSOR – A CARREIRA E MOTIVAÇÃO

Segundo Freire, “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 71).

Quando falamos no professor é preciso compreender este sujeito em sua totalidade, não só a partir do seu trabalho, mas um sujeito com história, com experiências, com culturas, na qual todas as dimensões deste ser humano irão refletir sobre sua formação.

A fala das professoras participantes da pesquisa expressa como elas se constituíram professoras e o que as motivou para esta profissão. A importância do professor perceber o que o motivou e o que continua o motivando ser educador, marca falas carregadas de emoção, de memórias vivas. (FREIRE, 1991.)

As falas estão envolvidas pela emoção de revisitar a tomada de decisão de ser professor, os primeiros passos que as motivaram e o que as faz permanecerem na docência até hoje.

Quadro 1–Diálogo das professoras 1

Professora A: *Eu sempre quis ser professora, por que minha mãe era professora e sempre amei dar aula”, escrevia nas portas de casa e dava aula para as bonecas.*

Eu já sabia que este era meu caminho, nunca cogitei ser outra coisa. Eu não sei quem seria se não fosse professora.

Professora D: *Vim de uma família de professoras, mas nem sempre foi o que queria ser, não era um sonho, iniciei a faculdade de história, fui fazer direito e quando entrei para a pedagogia me encontrei ainda mais quando comecei a trabalhar com a educação infantil.*

Professora C: *Eu sempre, me identifiquei com a educação, as crianças gosto muito de estar com elas, o cuidar e o educar, gosto de estar na escola, comecei tarde, mas sempre foi um desejo, me encontrei eu adoro ir para a escola todos os dias, quando estou de férias sinto falta das crianças, aquela troca, aquele amor e é a educação infantil realmente onde eu queria estar e estou.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esta abertura para falar do início, da paixão pela profissão aponta a necessidade de revisitar nas memórias, ao ouvir os nossos próprios pensamentos sobre a decisão de ser professor, abrindo a possibilidade de refletir sobre estas expressões e vislumbrar amorosidade pelas crianças. Segundo Freire (1996),

ensinar exige bem querer aos educandos, amorosidade, vínculo de afeto, sentimentos que nos movem pois somos humanos.

O processo de aprendizagem está sim ligado à afetividade, passamos muito tempo dentro da escola próximo às crianças, neste tempo construímos confiança e laços.

Quadro 2 - Diálogo das professoras 2

Professora F: *Nunca tive o sonho de ser professora, acredito que cai de paraquedas na profissão, por uma necessidade que eu precisava estudar... Quando comecei a trabalhar na educação me encontrei na profissão, tenho amor pelo que faço, amo sair para trabalhar e saber que o meu lugar é na escola com as crianças, eu adoro aquele afeto, eu era uma pessoa muito fechada e com as crianças eu aprendi a me abrir mais também na questão da afetividade, amo pensar e planejar os momentos para as crianças.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim também acredita Freire (1996, p.11):

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito a dignidade e autonomia do educando pressupõem romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos” (FREIRE, 2001, p. 40).

Com isso, passamos para a segunda seção de análise dos dados construídos nos círculos culturais.

5.2 AMOROSIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU ENCANTAMENTO

Brincar sempre, deixar o tempo passar sem pressa, não olhar para o relógio, deixar a vida ser contagiante em seu percurso diário, desacelerar. Gestos acompanhados de palavras. Palavras com sorrisos. Acolhida com abraços. Abraços amigáveis! No final do dia, despedidas com gosto de querer estar de volta. (MARTINS, 2020, p.241).

Esta citação do livro Além da folha A4 (MARTINS, 2020) demonstra um pouco do que é educação infantil, além do encantamento, da alegria e das vivências desta etapa da educação. E em nosso círculo de cultura, tratamos sobre as infâncias e sua

especificidade e trouxemos esta citação para nos inspirar a falar com paixão deste trabalho com as infâncias, trabalho que nos move.

Podemos perceber o encantamento das professoras ao falar das crianças, desta faixa etária, de como são especiais, e a nossa responsabilidade em estar diariamente com elas. A nossa ideia era discorrermos sobre as especificidades da infância para então percebermos como as formações voltadas para o professor da infância devem ser pensadas de forma diferente do professor de outros níveis da educação, para isso as evocações das professoras se mostraram importantes em elencar as especificidades da educação infantil.

Quadro 3 - Diálogo das professoras 3

Professora A: *Acho que a liberdade das crianças, elas têm uma liberdade única na educação infantil, de falar, de serem ouvidas, a gente escuta elas, exemplo vamos falar sobre uma história e elas vem como outra coisa totalmente diferente paramos tudo e as escutamos, elas têm a liberdade de trazer para a sala de aula suas vivências, para o coletivo coisas da vida delas, isso é muito específico da educação infantil.*

Professora B: *No ensino fundamental, para que o conteúdo esmaga nós e as crianças, para mim que vivencio os dois percebo isso, pois tem que dar conta daquele conteúdo, atropela as crianças, crianças que teriam que voltar muitas coisas, mas não dá tempo, muito conteúdo.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Destacamos aqui a importância das professoras da infância, que olham além da criança, com escuta sensível as suas histórias, as suas experiências. Quanta riqueza e aprendizado têm em suas falas, o que possibilita uma escuta que faz mudarmos o rumo do planejamento na educação infantil.

Delgado, Barbosa, Richter (2019, s/p) assinalam a importância das professoras de crianças pequenas “olharem, ouvirem e sentiremos meninos e meninas, aprendendo a escutar sensivelmente seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas.”

Quadro 4 - Diálogo das professoras 4

Professora A: *Educação Infantil tem muito mais criatividade, no fundamental o sistema engessa, nós da educação infantil temos um olhar diferenciado olhamos a criança como um todo, e não só uma caixa que depositamos conteúdos.*

Professora E: *Eu tenho mais chão no ensino fundamental e vejo que o que diferencia não é o ter mais, mas é o diferente, a forma como é feita a educação Infantil, o afeto, o tratamento*

com as crianças, o carinho que as crianças tem pela professora também é diferente.

Professora B: *Na educação infantil se levamos algo, uma história algo lúdico ganhamos*

as crianças, no fundamental temos que ser mais rígida porque senão também não consegue desenvolver o trabalho, também tem uma postura de carinho mas temos que ser mais rígidas sim.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A docência na educação infantil deve ser “[...] sustentada nas relações e em práticas educativas voltadas para as experiências lúdicas e processos de aprendizagem das crianças em espaços coletivos, o que difere de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados” (BARBOSA, RICHTER, 2010, p. 91).

As práticas na educação infantil são sempre voltadas para o lúdico e a brincadeira, através da brincadeira as crianças se desenvolvem em diferentes aspectos. Adocência na educação infantil é marcada pelas relações.

No caso da docência na Educação Infantil, é no cotidiano de vida coletiva que habita o extraordinário (PEREC, 2013), marcado por nossos modos de estar com as crianças, de presenciar, mediar e promover suas descobertas (eureka!), de desenvolver diálogos (de foro íntimo), de fabular com faz de conta, de romper com a “ampulheta do tempo” que marca a rotina institucional, de andarilhar pelos espaços da escola e, sobretudo, de estabelecer relações afetivas densas com as crianças, superando o enunciado recorrente de que é “preciso ter domínio da turma”.

Apresentaremos, a seguir, mais excertos dos diálogos das professoras. professoras que nos fazem refletir sobre as especificidades da formação docente para Educação Infantil.

Quadro 5 - Diálogo das professoras 5

Professora G: *Na educação infantil tudo é encantamento, conseguimos organizar espaços diferentes, seguimos outro tempo não tão marcado pelo relógio. As vezes levamos alguma coisa planejada e no momento mudamos todo o planejamento por um a fala, ou uma descoberta da criança durante o dia, a educação infantil permite esta flexibilidade.*

Professora C: *A educação infantil tem o educar e cuidar que fortalece vínculo do professor e da criança, este vínculo é muito específico desta faixa etária, pois na hora da troca de fraldas por exemplos é criado um vínculo de confiança gigante entre os sujeitos. O nosso olhar o nosso afeto com eles vai muito além de conteúdo ou planejamentos rígidos, estes dias cheguei no berçário com um a proposta organizada, porém percebemos que um dos bebês não estava legal naquele dia, chorava bastante e naquele momento vi que não teria condições de desenvolver a proposta, deixei de lado e fui acalantar, dar o colo o carinho que ele necessitava naquele momento, não adianta tem que parar e ver o que a criança precisa.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sobre esta relação tão importante e intrinsecamente ligada do educar e do cuidar, Tristão (2004) nos aponta:

Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras (TRISTÃO, 2004, p.134-135).

As falas das professoras são marcadas pela emoção do trabalho com as crianças da educação infantil. Percebemos este olhar acolhedor, que cuida e educa, que fortalece vínculos, que não está engessada em um planejamento conteudista e rígido. As falas demonstram que realmente não estão ali com as crianças apenas de corpo presente, mas que estão para ouvir, para brincar, para se divertir, para conversar para perceber os sinais delas, vivenciando os tempos e partilhas com elas.

Neste sentido, as professoras percebem como sua formação deve ser voltada para esta etapa da educação, sugerindo formações que tragam mais destas singularidades apontadas nas falas das professoras. Vários estudos no Brasil apontam para esta necessidade, pesquisas como a de Barbosa e Gobato (2018, p. 16) corroboram para estas afirmações, quando destacam que:

Refletir sobre o modo de realizara educação de bebês e crianças bem pequenas em espaços de educação coletiva significa repensar as concepções acerca de uma escola da infância e reformular a formação inicial e continuada dos professores.

Para Rauternberg (2018), a formação permanente para esta etapa da educação deve ser pautada na compreensão de que a educação infantil tem sua identidade própria, baseada nas suas especificidades. Nesse viés, espera-se que as formações superem a versão assistencialista, através de uma perspectiva de reflexão sobre sua prática.

5.3A ESCUTA E O DIÁLOGO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As professoras, em suas falas, expressaram a necessidade de uma constante formação, contextualizaram que somente a formação acadêmica inicial não dá conta

das demandas da educação na nossa sociedade atual, por haver uma necessidade de busca por novos conhecimentos. Afirmaram que devemos sempre nos atualizar.

Para Souza (2017), somente a formação inicial não é suficiente para as demandas educacionais da docência, enfatizando que a formação permanente é um dos elementos da ação docente de qualidade. A formação permanente é a garantia de que o professor não encerra as reflexões e os estudos ao terminar a formação inicial, possibilitando a continuidade da formação associada à prática docente.

Precisamos destacar também que a formação permanente oportuniza os professores a se aproximarem da realidade. A troca, a escuta e o diálogo com os outros fomentam estas reflexões, assim como os embasamentos teóricos trazidos para os momentos de formações. Nessa lógica, o saber docente não é constituído somente do que se aprende na formação inicial, ele é plural, sendo formado por um conjunto de vários saberes, constituído em um saber experiencial que envolve os demais saberes (TARDIF, 2014).

Quadro 6 - Diálogos das professoras 6

Professora A: *Como a sociedade constantemente evolui e se transforma a educação deve acompanhar então nossa formação, o nosso pensar sobre também deve ser evolutivo e acompanhar esta transformação;*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Existe a necessidade de o professor se atualizar frente às demandas da sociedade, e ao surgimento de novas informações e conhecimentos, pois, segundo Paulo Freire (1996), ensinar exige consciência do inacabamento e estando consciente do seu inacabamento o professor pode ir além dele.

Quadro 7 – Diálogos das professoras 7

Professora E: *Formação continuada é aquela obrigatória por lei e a formação permanente tem outro conceito, não são somente atualizações e outros momentos também são formações;*

Professora D: *As formações oferecidas pelo município são pouco produtivas, normalmente são mais voltadas para questões do ensino fundamental ou então motivacional, acredito que se pegarem a gente pelo que a gente gosta vão nos motivar.*

Professora F: *Além dos cursos nós achamos que outros momentos como este momento aqui de conversa, que estamos tendo uma troca conta muito mais para nossa*

formação, eu sinto falta destes momentos a gente só escuta nestas formações, são formações antiquadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do diálogo com as professoras, lembramos conceitos defendidos por Paulo Freire (1996,p.31), quando ele cita que “Ninguém ignora tudo,ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” Isso mostra-nos a importância das evocações das professoras em relação às trocas, aos diálogos, aos encontros mesmo que informais. Esses diálogos são capazes de enriquecer nossa prática ampliar o leque de conhecimentos tanto teórico quanto prático e também pessoal fortalecendo os vínculos.

Os relatos a seguir demonstram a necessidade de formações permanentes de acordo com a realidade da escola,suas demandas, seus desafios diários,que só podem ser confrontados, discutidos, levados a reflexão quando estes profissionais são ouvidos,em uma escuta ativa, sensível.

Quadro 8 - Diálogos das professoras 8

Professora C: *Geralmente quem escolhe estes palestrantes para as formações não são nós, são pessoas que não estão na sala de aula.*

Professora E: *É sempre de cima para baixo, nunca é nos perguntado o que a gente gostaria de ouvir ou de discutir em uma formação, a formação acontece sempre do que a mantenedora a parte que administra acha que a gente precisa saber.*

Professora B: *Quando estas formações não são motivacionais, são pessoas mostrando exemplos que não se aplicam aqui, a nossa realidade de sala de aula, de espaço, de recursos, temos espaço reduzido, é um monta, e desmonta as coisas, coloca as camas... e estas formações trazem uma sala ampla com vários recursos que não temos disponível aqui, e muitas vezes nos deixa frustrada pensando será que não sei trabalhar? Eu queria fazer tudo aquilo que nos apresentam, mas não tenho como, não tenho espaço, nem materiais, nem pessoal e tenho muitas crianças na sala, então as vezes acaba frustrando mesmo.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para que as formações sejam formações que motivem, que façam a diferença, que levem a reflexão da prática e gerem novas práticas, percebe-se que os profissionais que estão no chão da escola devem ser ouvidos, como também fica evidente a importância do diálogo, dos encontros e das trocas entre as professoras e que sejam disponibilizados momentos para estas trocas entre os pares, pois este diálogo chega até a prática, aperfeiçoando esta prática e enriquecendo a mesma.

Nóvoa (2009, p.44-45) traz a reflexão de que “uma formação de professores [é] construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores.” Já não se concebe mais a ideia de aceitar formações obrigatórias impostas para cumprir carga horária estabelecida em legislação, ou também como imposição para ascensão na carreira.

De acordo com Rauternberg (2018, p.33), a profissão professor não pode mais ser um processo solitário, em que cada um entra na sua sala, fecha a porta e vive um mundo apenas seu, pois todos temos saberes diferentes; é preciso criar momentos de conversação, de diálogos, para que cada um tome consciência do seu valor também e de sua contribuição que irá qualificar a prática de todos. A diversidade de sujeitos/ alunos/ crianças com os quais se trabalha e as exigências da sociedade moderna já não permitem mais que o professor tente sozinho, guiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quadro 9 - Diálogos das professoras 9

Professora A: *As formações poderiam ser conversas que falássemos dos nossos alunos, das nossas angústias, das nossas práticas, do que eu fiz que deu certo e também o que não deu.*

Professora D: *Eu fico aqui pensando quando que eles lá de cima se darão conta disso, que o professor precisa deste olhar né? Isso reflete em algum momento.*

Professora G: *As formações em geral são voltadas para o ensino fundamental, alfabetização geralmente.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Fica evidente nas palavras das professoras a necessidade de serem ouvidas, de que se construam ambientes de trocas, de formações entre elas. É notória a urgência de formações que olhem para realidade, para os problemas vividos dentro da mesma comunidade escolar, que busquem encontrar ideias, a partir de um coletivo, para melhorar a sua atuação docente.

Quadro 10 - Diálogos das professoras 10

Professora C: *Nossas formações têm sido sobre sistemas estão muito preocupados com a burocracia de como registrar e nos encher de planilhas para preencher que não tem nada a ver com a nossa prática diária com as crianças, mas ninguém te pergunta “como está na tua sala de aula? Como está sendo trabalhar com as tuas crianças?” só querem nos cobrar.*

Professora G: *Cada vez mais nossa educação está sendo burocratizada.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Outro dado que surgiu em nosso círculo de cultura foi a burocratização do trabalho do professor através de sistemas e planilhas para serem preenchidos, sendo este equivocadamente o foco das formações. Conforme Imbernón (2011,p.112), “os sistemas tendem a burocratizar, impondo modelos mais intervencionistas e formalizados, dificultando a autonomia e a democracia real e obstaculizando os processos de formação colaborativos.” Estas cobranças por sistemas e planilhas acabam intensificando trabalho do professor e os momentos de formações também são destinados a ensinarem estes preenchimentos, cada vez mais longe das partilhas necessárias para nossas práticas pedagógicas.

Percebemos que a fragilidade da formação inicial foi silenciada em nossos diálogos, principalmente a questão de os cursos de Pedagogia abordarem tão pouco ou quase nada a educação infantil em especial com os bebês. Cursos com uma organização curricular genérica, remete a ausência de estudos sobre a educação desta faixa etária nos planos de ensino das universidades refletindo na formação inicial de futuros professores. Acreditamos que a maioria dos cursos de Pedagogia tem como foco em seus planos de ensino o Ensino Fundamental ficando de lado algumas especificidades do fazer docente na educação infantil.

5.4 FORMAÇÃO PERMANENTE E A ESCOLA COMO CENÁRIO DE FORMAÇÃO

A formação permanente pode ser entendida como uma formação ao longo da vida, tendo em vista que somos seres inacabados. Pode ser, também compreendida como uma formação centrada na reflexão da prática educativa. Entendemos a escola como potencial local de formações, ou seja, todos os espaços da escola, formais e não formais podem subsidiar contextos de formações.

Rosa (2015) aponta que a formação permanente se constitui como condição necessária ao educador, pautada pela consciência do inacabamento, o reconhecimento de que os desafios são diários e constantes e que a aprendizagem é ao longo da vida. De acordo com Rosa (2015 p. 97), “quanto ao reconhecimento do inacabamento, ele advém com uma consciência de que somos seres de busca em aprendizagem que não se esgota com os títulos escolares”.

Sobre esta temática, discutimos em um círculo de cultura como são estas reuniões pedagógicas que seriam espaços de formações dentro da escola pesquisada.

Quadro 11 - Diálogos das professoras 11

Professora F: *São mais combinados administrativos, e acho que estes combinados poderiam ser feitos de outra forma e não em reunião pedagógica, pois a reunião pedagógica acredito que poderia como o que estávamos fazendo aqui no círculo de cultura, expondo nossas ideias e opiniões poderíamos falar das nossas práticas.*

Professora A: *Estas reuniões que seriam para serem pedagógicas, geralmente são após o horário de trabalho e já estamos cansadas e assim ficamos olhando a diretora e superviso falarem os recados, das datas comemorativas... nós na verdade nem abrimos a boca.*

Professora D: *Eu lembro de uma reunião que trouxeram um formador e ele era bem prático, nossa foi muito boa, ele nos mostrou brincadeiras, cantigas, tudo na prática aí sim escutamos e refletimos e brincamos e sim, aprendemos, desta forma foi muito válida... mas em sua grande maioria, as reuniões pedagógicas são recados gerais mesmo, já estamos cansadas de falar das lembranças de datas comemorativas de apresentações em reunião pedagógica.*

Professora G: *Não existe uma reunião para discutir e refletir sobre nossas práticas.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As reuniões pedagógicas que deveriam ser momentos de formação acabam restringindo-se a questões administrativas, como recados gerais administrativos, prática recorrente nas escolas. Ao contrário disso, defende-se que essas reuniões deveriam dialogar acerca do próprio trabalho dentro da escola, de forma a confrontá-lo, discuti-lo, com seus colegas, refletir sobre as práticas de forma a aprofundar seus conhecimentos. Esses espaços acabam sendo gastos com recados gerais e com datas comemorativas, percebemos o incômodo das professoras frente a esta realidade, e como é significativo quando estas reuniões são devidamente organizadas com propósito.

Ressaltamos que as formações que as professoras citam como formações muito boas foram práticas, receitas prontas aprendidas e reproduzidas com as crianças, herança está de uma educação tecnicista. Acreditamos que dimensão prática não deve ser dissociada da reflexão teórica, formação permanente exige aprofundamento. A formação deve propor processos de conhecimentos, atitudes, reflexões que tornem o professor mais reflexivo, mais investigador, mais crítico. Imbernon (2010) aponta que a formação permanente não é apenas aproximar a prática da teoria, mas desenvolver novos processos na teoria e na prática da formação, com novas perspectivas e metodologias que incentive o desenvolvimento

pessoal, profissional, institucional, para que o trabalho coletivo transforme a prática. Há grande necessidade de uma teoria que embase a prática, o trabalho do professor que olhe para o contexto, que analisa, que organiza espaços e vivências, que documenta, que discute, que articule o fazer docente com o pensar, ao contrário disso corremos o risco de sermos reprodutores de uma técnica.

De acordo com Imbernón (2011), a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritária em relação a outras ações formativas e, mais do que isso, pretende desenvolver um trabalho colaborativo entre os profissionais, com base no diálogo na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam.

O educador ao ser protagonista de sua formação, para Rosa (2017), torna-se um profissional humanizado em seu fazer pedagógico, tendo a escola como palco das formações permanentes. A escola, nesta perspectiva, serve como um lugar de formação e trocas entre seus pares. Segundo Rosa (2017, p. 112), “esta jornada necessária, demanda de uma tomada de consciência por parte dos professores, e de todos os gestores envolvidos na condução da educação.” Acerca disso, para Henz, (2007, p.150),

Educar é humanizar; é ensinar-aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos, aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um (a) educando (a) e educador (a)- possa dizer a sua palavra na inteireza do seu corpo consciente.

A proposta de formação permanente defendida por Freire, baseada na escuta e diálogo, parte do pressuposto de que o diálogo e a participação se darão em torno da prática, dos professores, que vão falar de suas dificuldades, de seus problemas, de suas angústias e, por meio das reflexões realizadas, emergirá a teoria que ilumina a prática.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto da sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quando melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1995, p.39).

O papel da teoria é de oferecer instrumentos e esclarecimentos para refletir sobre a prática, e questionar estas teorias também se aplica à realidade encontrada,mas o importante é a reflexão sobre, é sobre ter uma visão crítica do seu trabalho desenvolvendo maneiras de superar as dificuldades encontradas.

Para Paulo Freire, a prática é condição para reflexão que exige diálogo consigo e com os outros, a partir do contexto em que o educar está inserido. Por isso, a escola se torna um espaço importante de formação permanente, lugar que o professor constrói sua vivência prática. Nóvoa (1991) dialoga acerca da perspectiva de que a formação continuada precisa ser desenvolvida na escola quando indica que elas precisam se tornar lugar de referência. O autor ainda relata que essa perspectiva “trata-se de um, objetivo que só se adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno do problema e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”(NÓVOA, 1991, p.30).

Para corroborar com esta fala de Nóvoa trazemos o diálogo da professora:

Quadro 12 - Diálogos das professoras 12

Professora E: *Trouxeram, uma psicóloga para a formação na escola, a proposta era sobre esgotamento profissional, interessante porém ela chegou na escola e fez um resumo sobre deficiências e a história das deficiências, não que não seja interessante mas não era uma demanda nossa naquele momento, se fossemos ter uma conversa sobre nossos alunos com deficiência e o que trabalhar com eles teria sido mais significativo.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nóvoa (1991) e Freire (1996) acreditam na reflexão sobre a prática, que por sua vez desencadeia uma reflexão crítica do exercício da docência. Trata-se de uma formação permanente baseada no trabalho do professor na escola, partindo de suas experiências e desafios, que possibilita que o docente se torne protagonista, que se sinta pertencente àquele grupo, àquela comunidade escolar. Uma formação que faça sentido para o professor, que ao participar dela consiga se sentir parte do universo, e que perceba que o que está sendo levantado e discutido faz parte da sua vivência diária no chão da escola e poderá ser vivenciado nas suas práticas. De acordo com Silveira (2021 p.69)

A formação permanente deve assegurar uma metodologia dialógica valorizando os conhecimentos dos professores-educandos e dos professores educadores, contextualizando e personalizando as temáticas, associando saberes e promovendo as mudanças esperadas.

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1979, p.10).

“A profissão de professor combina sistematicamente elementos teórico com situações práticas reais” (LIBÂNEO, 2002, p.51).

Quadro 13 - Diálogos das professoras 13

Professora A: *Outra coisa que muito me entristece é que nós professores estamos trabalhando o dia todo, 40 horas semanais e marcam as formações para depois do horário, horário este que já estamos cansadas e não temos nem cabeça para pensar pois temos nosso compromisso com casa, filhos...*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O tempo e o horário destinados a estas formações também precisam, a nosso ver, serem pensados, pois da forma como foi feito nem sempre foi adequado às necessidades dos professores, ou significativo.

As professoras demonstraram descontentamento com as formações oferecidas depois do horário de trabalho, por já estarem cansadas, tendo em vista que a maioria trabalha o dia todo, e a noite voltar para a escola para formações não se sentem motivadas e envolvidas. Acreditamos que o processo formativo deva ser pensado para elas, com horário e lugares destinados a este fim, para que se tornem significativas.

5.5 EMANCIPAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” [...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2015a, p. 94).

A concepção bancária da maioria das formações contribui para um sistema que mantém o oprimido no lugar de oprimido. Estas formações são, sim, um plano governamental que mantém o sistema dominante com políticas públicas fragilizadas

Não é de se estranhar, pois, que nesta visão bancária da educação homens sejam vistos como seres em adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. (FREIRE, 2005, p.68).

Uma formação permanente baseada em uma educação libertadora sinaliza uma prática que tem diálogo e a troca como linhas condutoras para uma consciência crítica, ou seja, uma aprendizagem participativa. De acordo com Freire (1996), o conhecimento para ser autêntico precisa mover-se no sentido da conscientização e da transformação.

Quadro 14 - Diálogos das Professoras 14

Professora E: Vou contar uma experiência, fui concursada em outro município e fui convidada a me retirar da escola justamente por ter uma opinião sobre o que acontece ali, como “castigo” quiseram me enviar para a educação infantil, quando cheguei na escola e na sala de pré-escola tinha um quadro e as mesinhas com as cadeiras exatamente como no ensino fundamental uma atrás da outra, e as crianças de 5 anos copiando do quadro eu me choquei e imediatamente mexi nesta sala porque não é isso o que eu acredito e fiquei pensando meu deus a partir do ano que vem no ensino fundamental estas crianças vão passar o resto da vida olhando para as costas do colega... Triste realidade... mas a educação infantil nos dá a liberdade de organizar nosso espaço também...

A linguagem do sistema funciona sempre de cima para baixo, nunca é olhado para o problema seja da sala seja da escola, mas o que eles acham que devemos saber, é preciso tirar a escola deste campo de visão político, de relação de poder e olhar para o ser humano, não só aluno, mas o ser humano professor e todos os que estão na escola.

Professora G: Me irrita muito esta relação de poder dentro da escola sempre vertical de cima para baixo, as direções por indicações políticas, aí entramos em outro mérito que são direções que apenas acatam a ordem maior, e tanto quanto as formações decididas por outros e não por nós que estamos ali.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir das angústias das professoras transcritas, percebemos o quanto existem dentro das escolas relações verticais de poder, sendo determinado o que devemos aprender, a partir do que os gestores acham necessário. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. O mundo impressiona e desafia a uns e a outros, e as visões dos sujeitos estão impregnadas de anseios, de dúvidas, de angústias, de esperanças ou desesperanças [...] (FREIRE, 2015a, p. 116). Anchieta (2019 p.56) afirma o seguinte:

A emancipação faz parte do processo final de uma educação libertadora, dialógica, que busca romper com os processos educativos que não promovem a autonomia do sujeito, que não respeita os homens e mulheres

nesse processo de transformação social. O desenvolvimento de um processo formativo marcado pela racionalidade crítica permite que os sujeitos estejam percorrendo um caminho rumo à emancipação. Neste modo, o enfoque de formação permanente que compreende o inacabamento dos homens e mulheres e envolve o entendimento de que são sujeitos históricos condicionados, possibilita uma formação crítica, nos quais homens e mulheres sejam autônomos dos seus processos formativos, não determinados a uma formação fixista, alienante e fatalística.

Além de tudo que foi exposto pelas professoras, percebemos que a teoria também tem sua importância, e o quanto é necessária na nossa prática pedagógica. Defendemos discussões de textos, pesquisas e autores para além de receitas prontas de como fazer, mas de uma reflexão teórica que sustente o nosso fazer diário. A formação permanente deve fazer parte do crescimento profissional podendo ressignificar a prática. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Moacir Gaddoti grande colaborador das ideias de Paulo Freire utilizando o termo formação continuada mas que atribui um significado de formação permanente nos reforça o sentido da importância da teoria na formação do professor:

a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas tecnologias, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas invenções tecnológicas (GADDOTI, 2003, p. 31).

Percebemos em todos os círculos de cultura a necessidade de reflexões teóricas que sustentem o fazer pedagógico das professoras na educação infantil. Uma base teórica que sustente a prática.

A seguir, passaremos à reflexão da última categoria analítica evidenciada.

5.6O CÍRCULO DE CULTURA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA FORMAÇÃO PERMANENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo de todas as discussões trazidas até aqui, uma das nossas propostas para o último círculo de cultura foi trazer para o diálogo com as professoras o que seria o ideal de formações no seu município.

Através das falas das professoras, percebemos, novamente, a importância de um olhar específico para a faixa etária da educação infantil, de uma formação que

contemple as especificidades dessa etapa da educação brasileira. Os círculos de cultura foram experiências ricas de protagonismo docente, um lugar de escuta e diálogo.

Quadro 15 - Diálogos das professoras 15

Professora C: *Estamos cansadas de formações gerais que geralmente priorizam o ensino fundamental como a alfabetização, precisamos de um olhar para a infância e as suas singularidades.*

Professora A: *As formações poderiam ser conversas como esta em que pudéssemos falar das nossas angústias, das nossas práticas.*

Professora B: *As oficinas com práticas também são muito relevantes pois são coisas que aprendemos e levamos para a sala de aula.*

Professora E: *Dou um exemplo o grupo de Alcoólicos Anônimos se fortalece cada um falando um pouco da situação que vive, acho que a troca de experiências é o caminho, eu sei fazer de tal forma e minha colega de outra vamos trocar, compartilhar práticas.*

Professora D: *Seria ótimo um momento entre nós que pudéssemos trocar nossas vivências.*

Professora G: *Formações que tragam mais o que acontece na educação infantil, partindo da nossa realidade;*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para Imbernón (2010, p.43), “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.” A partir desta citação de Imbernón (2010), e também dos relatos das professoras, percebemos o quanto o professor precisa deste lugar de protagonista de sua formação, tomando consciência da sua importância, desse movimento e dessa construção de sua formação, que vai acontecer de várias formas ao longo da vida.

Quando a professora G traz a questão de formações centradas na realidade da Educação Infantil, conversamos e trocamos ideias de que tipo de formações poderiam ser estas. Temas que acrescentariam e nos ajudariam a propor vivências e pensar um fazer docente centrado na criança, temas como como documentação pedagógica, ações de acolhimento e cuidado com as crianças, organização de espaços... é preciso ter clareza que a teoria embasa o nosso trabalho.

Na educação infantil trabalhamos em equipe, o que também é uma singularidade desta etapa da educação, com isto compreendemos que todos as pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento das crianças deveriam

participar de formações. A equipe da sala compreende auxiliares, monitoras, estagiárias e todas elas desempenham trabalhos de cuidar e educar estas crianças, e as formações deveriam alcançar a toda a equipe.

Quadro 16 - Diálogos das professoras 16

Professora B: *Têm coisas tão legais acontecendo dentro da escola, estamos todos no mesmo prédio e as vezes nem sabemos, quanta coisa legal acontece na sala ao lado, uma atividade, um projeto, numa brincadeira e estes momentos de troca entre nós pode nos proporcionar isso. Eu acho que poderia começar círculos de cultura dentro da escola, de repente primeiro por faixa etária para não serem círculos com muita gente e depois abranger a todos, uma ideia que seria bacana e enriquecedor.*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para Paulo Freire (2003), o círculo de cultura era um espaço de diálogo, mas além disso, um lugar onde se ensinava e aprendia e que não tem espaço para transferência de conhecimento, mas uma construção de saberes.

Assim em um lugar de escola que nos parece um conceito, entre nós demasiado carregado de passividade, em face da nossa própria formação (mesmo quando lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o círculo de cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, “reduzida”, codificada, em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2003b, p. 11).

Durante a pesquisa, percebemos o quanto os participantes do círculo de cultura foram tomando a própria experiência como base para todo o diálogo, e assim discutíamos temas relevantes como nossa formação permanente e com isso, iam surgindo outras problemáticas. E assim, fomos refletindo nossas vivências e debatendo possíveis soluções para elas.

Freire quando propunha o círculo de cultura foi como instrumento de libertação do sistema de educação passivo. Vimos que estes círculos em sua origem foram espaços de luta, eram momentos de diálogo em busca do “ser mais”. Assim, podemos pensar em nossas formações permanentes como Círculos de cultura serem um caminho possível, um espaço ressignificado para nossas formações.

6 PRODUTO FINAL

Os programas de Mestrado profissional requerem um produto que vise à integração da universidade com a comunidade educacional. Neste sentido, a partir de nossa pesquisa e pensando como uma forma de retorno para o município pesquisado, propusemos apresentar uma proposta pedagógica para a formação permanente de professores da educação infantil. Nosso produto educacional trouxe uma proposta formativa dialógica, com incentivo à reflexão e problematização da realidade, baseado neste estudo, que teve como objetivo levantar questões sobre a formação permanente do município, especificamente as singularidades da educação infantil.

O material tem como objetivo colaborar com a formação permanente dos professores da educação infantil do município de Xangri-lá/RS, tendo a escuta e o diálogo como pilares destas formações e considerando a educação infantil em suas singularidades.

Como proposta para esta formação, nos baseamos nos círculos de cultura inspirados em Paulo Freire. Estes círculos, utilizados como procedimentos em nossa pesquisa para a produção dos dados, apresentaram-se, assim, como uma importante proposta para a condução das formações permanentes. Proporcionar formações de acordo com Paulo Freire significa partir da realidade dos educadores, sendo estes protagonistas de sua formação e os levando a reflexão de sua prática. De acordo com Paulo Freire, (2019 a,p.20)

a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (2019a, p. 20).

Círculos de cultura são espaços considerados como momento de formação permanente a partir da possibilidade do diálogo em círculo, uma construção de saberes sem início e fim, que demonstra que somos inacabados e estamos em constante aprendizado, uma proposta que tem como base o diálogo, escuta e problematização (BRANDÃO, 2019).

Este material será entregue na Secretaria de Educação do município de Xangri-lá/RS, e também tem o intuito de ser compartilhado com todas as escolas de

educação infantil do município. Esta proposta vai apresentar um apanhado geral sobre a infância, aspectos legais e históricos, discorrendo sobre as singularidades da educação infantil. Em relação à formação permanente, refletirá sobre a possibilidade da escola como cenário de formação permanente, trazendo uma breve contextualização do que são os círculos de cultura e como podem ser um caminho possível para a formação permanente dos professores de Xangri-lá.

Esperamos que este material possa inspirar e contribuir na construção de uma formação permanente dialógica, que dê voz aos educadores que estão no chão da escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de Mestrado percorreu sobre a formação permanente de professores com foco na educação infantil, no município de Xangri-lá/RS. Ao concebermos a formação permanente como um processo inacabado, pensamos-na como um processo contínuo, que vai além de cursos e formações obrigatórias, mas que também contempla as trocas entre os professores.

O estudo aqui apresentado contou como embasamento teórico pautado em Paulo Freire (1991; 1996; 2013; 2001; 2015; 2018; 2020), Antônio Nóvoa (1991; 1995; 1999), Maurice Tardif (2020), Imbernón (2011) Henz (2015) entre outros autores para a discussão acerca da formação permanente de professores, além de Richter, Barbosa e Delgado (2019), autoras que embasaram o olhar sobre a educação infantil.

Ao ser definido como ponto de partida a escuta dos professores, este estudo procurou responder os objetivos traçados no início da caminhada. O movimento de escuta e de diálogo nos levou a realizar os círculos de cultura inspirados em Paulo Freire. Estes círculos foram transcritos na íntegra a partir das gravações realizadas. Por meio deles, ocorreu um movimento de aproximação dos diálogos por meio do entendimento do que estas falas significam.

As falas das professoras vieram carregadas de paixão pela educação, de amor pelas crianças e de responsabilidade pelo trabalho. As participantes percebem a necessidade de serem protagonistas de sua formação, compreenderam que formação permanente vai além das palestras, cursos e formações obrigatórias, além de entenderem que estamos sempre em aprendizado e que nossa formação ocorre ao longo da vida. Além do mais, perceberam o quanto são importantes os momentos em que elas possam falar e serem ouvidas, falar de suas angústias e desafios.

A escuta e o diálogo foram os princípios dos círculos de cultura, e com isso foi possível perceber o quanto as participantes sentiram-se à vontade naquele ambiente, naquela forma de se encontrar. Constatou-se a necessidade de se criar espaços como estes dentro da escola, espaços de diálogos reflexivos, intencionalmente propostos e organizados para a fim de problematizar nossa prática. Estes diálogos dentro das escolas conduzem ao processo de conhecimento, de reflexão e de possíveis transformações.

Os professores sinalizaram a predominância de formações focadas em outros níveis de atuação e apontaram a necessidade de formações que tragam à tona a especificidade da educação infantil e suas particularidades.

Os círculos de cultura fundamentados na metodologia da pesquisa participante foram pensados como caminho para responder à questão central e aos objetivos de pesquisa. Por meio deles vieram respostas, novas perguntas, histórias, escuta e vozes dos participantes. Pudemos perceber o quanto os educadores acreditam nas formações baseadas na escuta e no diálogo, e que dentro da escola existem práticas maravilhosas que poderão ser trocadas com os colegas.

As formações realizadas a partir do círculo de cultura, que embasaram o nosso produto, trouxeram para reflexão as formações burocráticas, pensadas sob o viés de sistema bancário de educação, constituídas por um transmissor e por outros meros receptores da informação. Suas narrativas apontaram que a formação permanente para a educação infantil deve levar em consideração toda a riqueza e singularidade da vivência na educação infantil, considerando o cuidar e o educar, bem como o encantamento e a magia da infância.

A fim de contribuir com a formação permanente do município e enriquecer este estudo, nosso produto educacional trouxe uma proposta formativa dialógica, com incentivo à reflexão e problematização da realidade. Trata-se de uma proposta de formação que viabilizou o diálogo e que propiciou ao educador a autotransformação docente, e conseqüentemente da escola, de uma formação que favoreceu a dialogicidade entre teoria e prática por estarem ligadas intrinsecamente.

Todos os que participaram da pesquisa - e aqui me incluo como participante - experienciamos a teoria de Freire, a prática dos círculos de cultura, vivenciando em cada encontro a dialogicidade, a escuta amorosa, a problematização, a reflexão e conscientização sobre a realidade. Pontuamos as características de uma educação libertadora em busca do ser mais, compartilhamos angústias sobre a educação pública e as dificuldades e alegrias de sermos educadoras de crianças pequenas. Esperançamos por uma educação mais humanista, esperançamos ao participar dos círculos de cultura, e visualizamos uma proposta de formação permanente permeada pela práxis e pela teoria do educador Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, Ortiz Tierre. **Círculo de cultura enquanto espaço de formação permanente de professores**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2019.

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, R.O.M; GEDIN, E; SILVA-FORSBERHG, M.C, GONZAGA, A.M **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: Trajetórias e perspectivas**. Revista diálogo e educação, Curitiba, v.12, n37, p997-1026, 2012.

BARBOSA, M. C. S. **Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil**. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. Pedagogias das infâncias, crianças e docências (Livro 2). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BARBOSA, M. C. S. **Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil**. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. Pedagogias das infâncias, crianças e docências (Livro 2). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/231>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, DELGADO, Ana Cristina, RICHTER.Sandra Regina Simoni. **Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no brasil**. Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.15, 2019.

BARBOSA, Maria Carmem, Gobbato, Carolina, Vargas, Gardia,DAS **SINGULARIDADES DA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS ÀS ESPECIFICIDADES DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL**, Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES Vitória, ES. a. 15, v.20, n. 47, p. 46-67, Jan / jul 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BARBOSA, Maria Carmem, Gobbato, Carolina, Vargas, Gardia,DAS Singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação** -PPGE/UFES Vitória, ES. a. 15, v.20, n. 47, p. 46-67, Jan / jul 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>. Acesso em: 19 set., 2022.

BATISTA, Luciena. **A formação em contexto nas instituições de educação infantil: Em busca da práxis**, 2019.

BRANDÃO.C.R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense ,1985.

Brandão. C.R. **Círculo de Cultura**. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2010.

BRASIL, Constituição 1988, **Constituição federativa da república do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988, 25.ed. São Paulo. Saraiva, 2000.

BRASIL, **Lei e diretrizes e bases da educação Nacional**. Distrito Federal, Presidência da República 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **LEI N 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, 2007 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 19 set., 2022.

BRASIL. **LEI 13.257/2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância , 2016 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em: 19 set., 2022.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília. Mec 2010.

_____. **Plano nacional de educação**, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, (BNCC), MEC 2017, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

CASTRO, Marcelo Macedo Correia. AMORIN, Rejane Maria de Almeida **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 set., 2022.

CHIARE, Lidiane Gonzaga. **Formação continuada de professores**: Desvelando a trajetória constituída no interior de um Centro de Educação Infantil de Blumenau (SC). Dissertação de Mestrado. FURB -Blumenau, 2012.

FONSECA J.J.S. **Metodologia de pesquisa científica**. Fortaleza. UEC, 2002. Apostila

FREIRE, P. Criando método de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.a.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. 3ª ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. Círculo de Cultura. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 27ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. Paulo **Pedagogia do oprimido**. Paz e terra, Rio de janeiro, 2001.

_____. **Extensão ou comunicação**, Rio de Janeiro Paz e Terra, 2015b.

_____. **Educação e cidade**. Cortez, São Paulo, 2001.

_____. **Política e educação**. Ensaios, Paz e Terra, São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

- FREIRE, P. **Política e Educação**. Ana Maria de Araújo Freire. (org) São Paulo. Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983
- G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Brasília, Ed. LiberLivros, 2007.
- GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan/abr.2008.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. MARTINS,
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SPÇ: Atlas, 2002.
- GOELZER, Juliana; OLIVEIRA, Luiz Renato de; SANTOS, Caroline da Silva dos. **Sobre escutar crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola: desafios e possibilidades para a auto(trans)formação de professores**. In: HENZ, Celso; MEDIANEIRA, Joze. *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- GOMES, M.O. **Formação de professores na educação infantil**, São Paulo, Cortez, 2009.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HENZ, C. I.; SIGNOR, P. Processos de auto(trans)formação permanente comeducadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública. **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 43, p. 273-298, 2018. Disponível em:<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16478>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- HENZ, C. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**, São Leopoldo, Oikos, 2015.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, Revista Brasileira de Educação Agosto 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8bp6ysKR5R5zHWsZLxnBjQg/?lang=pt>
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre : Artmed, 2010.120 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação per manente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil, gestão e formação**; São Paulo. Ática, 2005.

LIMA, P. C. **Competências empreendedoras na educação infantil: Curso de formação continuada de professores**, Londrina 2018.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

IMBERNON, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

MARIN, A.J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In. Cadernos Cedes, 36, 1995.

MARTINS. R.X.; RAMOS. R. **Metodologia de pesquisa**. Guia de Estudos. Uflaa, 2013.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão popular 2009.

MÉKSENAS, Paulo. Pedagogia Visual e Formação de Professores. **Educação em Rede** v.2, n 1, 2007.SC. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/educacaoemrede/article/view/1766/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MEZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. (trad.) Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Minayo, Cecília de Souza (organizadora). – **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. ISBN 85.326.1145-1. 1. Ciências sociais - Metodologia 2. Ciências sociais -

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação: Bauru, SP, 2003.

MORAES, R.; GALI AZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, Brasil: Edit ora Unijuí, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Processos reconstrutivos de muitas faces. In: **Ciência e Educação**, Bauru, SP, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 3. ed. **Revisada e Ampliada**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes, **A educação infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais**. Seminário internacional formação de professores: contextos, sentidos e práticas. 2017.

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António; Gandin, Luís Armando; Icle, Gilberto; Farenzena, Nalú; Moschen Rickes, Simone, Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. In: **Educação & Realidade**, vol. 36, núm. 2, may-ago, 2011, pp. 533-543 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991.

NOVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

_____. **Formação de professores e a profissão docente**. In: Nóvoa, (coord.) Os professores e sua formação. 2 edição. Lisboa. Dom quixote, 1995.

_____. A. **Profissão professor**. Porto editora, 1999.

OLIVEIRA, C. E. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**, Mestrado, PUC, São Paulo. 2017.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 19 set., 2022.

PARDIM, P.R. **CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO DO OPRIMIDO PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA: Atos de uma experiência Vívida**. Mestrado em Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21480>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PEREZ, P.S. F. **Formação permanente de professores de educação infantil numa diretoria regional de educação de São Paulo: Sentidos, contextos e práticas**, Universidade 9 de julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2380>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books .Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PIEPER, C **A geografia e a Educação infantil: as estratégias de formação do professor pelos poderes públicos municipal e estadual na região da 5 coordenadoria Regional de Educação.**, Mestrado em geografia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3340>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PIGATTO, Zasso Carolina, **Vínculos afetivos na educação infantil: Desafios na auto transformação permanente de professores**, Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7289>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores- saberes da docência e Identidade do professor**. Revista Nuances, v.3p.set, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

RAUTERNBER, G.J. **Formação continuada de professoras da educação infantil: uma análise a hora-atividade**, Mestrado em educação, Programa de PósGraduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. 2018 Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2018/364505_1_1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. In: **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSA, Ferreira Ana Cláudia, **Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**, Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7195>. Acesso em: 19 set., 2022.

RUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A. .Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 47, p. 158-179, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i47.9426. Disponível

em:<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426>. Acesso em: 19 set., 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/1035>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SAVIANI, Demerval, **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, revista brasileira de educação, v.14, n.40, janeiro 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Rogéria Novo da; CHAVES, Priscila Monteiro; GHIGGI, Gomercindo. Formação permanente: a pesquisa como princípio articulador da prática docente. In: **IX Anped Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Anped Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Rogéria Novo da; CHAVES, Priscila Monteiro; GHIGGI, Gomercindo. Formação permanente: a pesquisa como princípio articulador da prática docente. In: **IX Anped Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Anped Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVEIRA, PABLO. A valorização do coletivo de pensamento na formação permanente de professores. Dissertação apresentada ao programa de pós Graduação Mestrado profissional em educação Universidade Estadual do Rio Grande do sul, Osório, 2021.

SOARES, B. S. M. **Formação permanente de professores:** um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino Fundamental. universidade Federal do Piauí. Revista Educação e formação, v. 5, julho de 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SOUZA, Fileti Eloisa, **A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de laguna SC**, Universidade do sul de Santa Catarina, 2017.

STRECK.E.R;JAIME.J.Z;EUCLIDES.R.; **Dicionário Paulo Freire**, São Paulo, Autêntica, 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, p. 61- 88, 2000.

TARDI F, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis:, Rio de Janeiro Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014

Tardif, Maurici. **Saberes docentes e formação profissional**.11ed. Petrópolis Rj. Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, editora vozes, 2020.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso de uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179> Acesso em: 20 de julho de 2022.

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

VASCONCELLOS, Celso do Santos. Sobre o papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica. IN: Idem (org.). **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso do Santos. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos da Educação em Paulo Freire**: glossário. Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda. 2015.

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

VIEIRA, Lindinara, **Formação continuada de professores de educação infantil e políticas públicas**: características de uma realidade, 2018.

VILLELA, Heloisa de O.S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICE A - ROTEIRO DOS CÍRCULOS DE CULTURA

Círculo de cultura 1:

- 1- Como foi sua trajetória, sempre quis ser professor?
- 2- O que te motivou?
- 3- E o que te motiva atualmente?
- 4- Qual tua caminhada? Conte-nos!

Círculo de cultura 2:

- 1- O que você considera como “Formação Permanente”? Qual a importância desse tipo de formação para a qualificação docente?
- 2- - Onde e como a formação permanente é ofertada no município?
- 3- - Quais as características de uma formação permanente de qualidade?
- 4- - De que maneira são definidas?
- 5- - Em que momento elas ocorrem?
- 6- - E quanto aos níveis da educação básica, estas formações são pensadas de maneiras diferentes para cada nível?

Círculo de cultura 3:

- 1 -Vamos trazer a educação infantil, e conversar sobre as suas especificidades. O que você diria que é específico da educação infantil?
- 2- De que maneira você acha que as formações oferecidas pelo Município acolhem as especificidades da Educação Infantil?
- 3- Você considera importante que estas singularidades sejam pensadas no momento de pensar em uma formação de educadores de educação infantil?

Círculo de cultura 4:

- 1- Se fôssemos pensar em uma formação para educadores da infância, como vocês percebem que essa formação seria de maior qualidade?
- 2- O que seria importante levar em consideração e como tornar estas formações mais significativas?
- 3- O que você pensa sobre a figura de um mediador?

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa "A formação permanente e os docentes da educação infantil do município de Xangri-lá" de autoria da pesquisadora Alice Pisoni a ser desenvolvido junto com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora doutora Viviane Machado Maurenle. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

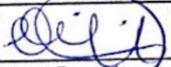
Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Sabemos que a Instituição secretaria Municipal da Educação do município de Xangri-lá poderão a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos o(a) pesquisador(a) acima mencionado. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: 05/08/2021


 Edson Pedroso Machado
 Portaria nº 10.898/2021
 Secretária Municipal de Educação e Cultura de Xangri-lá
 Secretaria Municipal De educação Municipal de Xangri-lá (nome e assinatura)

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – CNPJ: 04.732.975/0001-65

UNIDADE LITORAL NORTE - OSÓRIO
 Rua Machado de Assis, 1456. CEP: 95.520-000
 Bairro Sulbrasileiro - Osório-RS
 [51] 3663-9455 | www.uergs.rs.gov.br



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS CÍRCULOS DE CULTURA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE - OSÓRIO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO⁷

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/ O Sr./ A Sra. está sendo convidado(a) a participar, como participante(a), da pesquisa de Mestrado, intitulada: Formação permanente de educadores da educação infantil no município de Xangri-lá. O(a) pesquisador(a) responsável por essa investigação é Alice Pisoni, que pode ser contado(a) no e-mail (alice-pisoni@uergs.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (51) 3663-9455, e pelo endereço: Rua Machado de Assis, 1456 - Sulbrasileiro Osório - RS - Brasil 95520-000. Serão realizadas entrevistas, círculos de cultura etc., tendo como objetivo geral: Compreender o que pensam os educadores em relação a formação permanente dos professores que atuam na educação infantil no município de Xangri-lá, e como objetivos específicos: a) identificar quais são as expectativas dos professores de Educação Infantil em relação a formação permanente; b) compreender se a formação permanente oferecida pelo município contempla a especificidade da educação infantil e; c) contribuir socializando os resultados acerca de elaboração de uma formação permanente

A justificativa dessa pesquisa se dá pela necessidade de refletir sobre a formação permanente oferecida no município de Xangri-lá, criando possibilidade de uma escuta e diálogo com profissionais envolvidos.

Poderão ser previamente agendados a data e horário para os círculos de cultura sendo esses círculos pensados com um tempo de duração de 90 minutos cada um, podendo ser flexibilizado para menos ou mais tempo, de acordo com a necessidade do grupo. Esse **procedimento** ocorrerá na Escola Infantil EMEI AZUL

⁷ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Unidade Litoral Norte/Osório. Endereço: Rua Machado de Assis, 1456 - Sulbrasileiro Osório - RS - Brasil 95520-000. Fone: (51) 3663-9455

do município de Xangri-lá. Não é obrigatório participar de todos os círculos de cultura, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições, etc.

Os RISCOS diretos para o participante. Como qualquer pesquisa realizada com seres humanos, ela envolverá alguns riscos. Tanto os riscos da pesquisa com os responsáveis pelas formações da Secretaria Municipal da Educação, como os coordenadores, quanto com os professores serão mínimos. Os sujeitos da pesquisa, durante o círculo de cultura, correm o risco de se sentirem constrangidos por não saberem se colocar diante de alguma questão. Por esse motivo, se for do desejo do participante, ele poderá ver o roteiro de entrevista para se sentir mais à vontade e decidir se quer ou não continuar a participar da pesquisa. Caso identifique-se algum constrangimento, procurar-se-á desfazê-lo, explicando que o participante pode se sentir à vontade para reformular suas respostas, não responder à pergunta, bem como se destacará que não há apenas uma resposta certa para cada pergunta e que o propósito da pesquisa é justamente o de buscar entender a diversidade de opiniões sobre o tema. Outro risco possível é que devido ao fato de termos poucas escolas no município de Xangri-lá, estas poderão ser identificadas através das suas especificidades e fragilidades, assim como os seus supervisores. Para que se minimize este risco, a pesquisadora estará atenta no momento de analisar estes dados e o participante poderá reformular suas respostas a qualquer momento, como também sentir-se à vontade para não responder a alguma pergunta.

Os **benefícios** e vantagens em participar deste estudo serão: em termos de benefícios da pesquisa para os participantes, pode-se considerar a própria reflexão sobre a sua formação permanente, a formação que o município oferece, seus direitos e suas responsabilidades. Além disso, por meio dos resultados da pesquisa, os participantes poderão compreender como se dá seu processo de formação e se identificar em um processo permanente dialógico em que suas angustias sejam ouvidas e problematizadas, colaborando com seu processo de formação permanente. Quanto aos benefícios para os coordenadores e para a Secretaria Municipal de Educação participantes, a pesquisa oferecerá uma visão do que seus professores estão sentindo necessidade, colaborando para a realização de intervenções que venham favorecer a formação permanente, poderá ser beneficiado com práticas de formação mais centradas no professor de educação infantil e na sua especificidade colaborando para sua formação permanente.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora e estudante de mestrado Alice Pisoni

Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

Você/ O Sr./ A Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui 2 páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas. O Comitê poderá ser contatado pelo seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.edu.br.

Nome do participante

Assinatura participante da pesquisa/responsável

Assinatura pesquisador(a)