

Formação continuada de professoras de educação infantil: reflexões e apontamentos sobre uma proposta formativa de extensão universitária

Continued formation of teachers of early childhood education: reflections and notes on a formative university extension proposal

RESUMO

O artigo versa sobre uma proposta de formação continuada, vinculada ao projeto de extensão “Formação de professores: docência e infância na educação infantil” e desenvolvida com professoras de um CMEI de Francisco Beltrão, Paraná. Extensão e pesquisa são articuladas a fim de refletir sobre a identidade profissional e a prática docente, no intuito de contribuir com a formação continuada das professoras e ampliar a compreensão sobre os processos de constituição profissional na educação infantil. A metodologia de trabalho contemplou encontros de formação e a produção de memoriais de formação possibilitando estabelecer um processo colaborativo de reflexão sobre o fazer docente em que a observação e o registro têm papel fundamental, proporcionando oportunidade para troca de experiências e apropriação de conhecimentos. As conclusões apontam o potencial da extensão universitária para o estreitamento da relação universidade e escola numa perspectiva de colaboração recíproca e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação continuada. Extensão universitária. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

The article addresses the proposal for continuing teacher education, linked to the extension project “Teacher training: teaching and childhood in early childhood education” and developed with teachers of a CMEI of Francisco Beltrão, State of Paraná, Brazil. Extension and research are articulated in order to reflect on professional identity and teaching practice in order to contribute to the continued formation of the teachers and to broaden the understanding of the processes of professional formation of early childhood education teachers. The work methodology included training meetings and the production of formation memorials, allowing the establishment of a collaborative process of reflection on the teaching profession in which observation

Caroline Machado Cortelini Conceição

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; com período sanduíche na Universidade do Minho, Braga, Portugal (Bolsa CAPES PDSE); professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão, Paraná, Brasil (cmcortelini@yahoo.com.br).

Mariane Bertonceli

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil; professora efetiva da rede pública municipal de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil (marianebertonceli@gmail.com).

and registration play a fundamental role, providing an opportunity for the exchange of experiences and the appropriation of knowledge. The conclusions indicate to the potential of university extension for a closer relationship between university and school in a perspective of reciprocal collaboration and their contributions to professional teacher development.

Keywords: Early childhood education. Continued formation. University extension. Teacher's professionalism.

INTRODUÇÃO

Apontamentos iniciais: caracterização do projeto e metodologia

Este artigo é resultado das reflexões realizadas no decorrer do percurso formativo da ação de extensão intitulada “Formação de professores: docência e infância na educação infantil” realizada com o grupo de professoras¹ de um Centro Municipal de Educação Infantil de Francisco Beltrão, Paraná². Desenvolvemos, conjuntamente, um processo de extensão e pesquisa, a fim de refletir sobre a identidade profissional e a prática docente, no intuito de contribuir para a formação continuada das profissionais envolvidas e ampliar a compreensão sobre os processos de constituição profissional de professoras de educação infantil e a construção dos significados de docência e infância na educação infantil.

Temos apostado na extensão universitária como uma via de estreitamento da relação universidade e escola, entendendo-a como processo com vistas a promover “a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28), assim como na aproximação entre extensão e pesquisa, por considerar suas múltiplas possibilidades de articulação entre Universidade e sociedade, propiciada por meio da “participação dos atores sociais e do diálogo” e “apreensão de saberes e práticas” (FORPROEX, 2012, p. 33). Particularmente, apostamos na extensão como uma ferramenta potencializadora da formação de professores, em sintonia com a proposta do documento “Extensão Universitária:

¹ O conjunto de sujeitos a que se destinou a ação extensionista é na totalidade constituído por mulheres, característica peculiar da profissão docente no âmbito da educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Nesse caso, ao longo do texto faremos referência ao grupo no feminino, no entanto, ao trazermos para discussão os referenciais sobre formação de professores faremos uso do gênero masculino, tendo em vista que a abordagem aqui proposta extrapola a educação infantil. Nesse sentido, estamos tratando a “formação de professores” enquanto categoria de análise a partir de referenciais teóricos citados ao longo do presente texto.

² No ano de 2017, o Centro Municipal de Educação Infantil onde a ação extensionista foi desenvolvida atendia a 86 crianças em 4 turmas de período integral e possuía 12 professoras e uma diretora.

Organização e Sistematização” em que a formação de professores é definida como uma linha de extensão que prevê: “formação e valorização de professores, envolvendo a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista o aprimoramento profissional” (FORPROEX, 2007, p. 30).

Sendo assim, a extensão universitária tem o importante papel de promover a aproximação e o trabalho colaborativo entre universidade e comunidade. A interação entre o ensino superior e a educação básica tem sido reconhecida como um elemento importante para a organização e qualificação do sistema educacional (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014). Essa relação é fundamental à produção de conhecimento educacional e à qualificação tanto da formação de professores, quanto das práticas educacionais.

Entendemos a formação continuada, como um direito inerente à profissão docente, com garantias legais e um elemento basilar para construção da autonomia docente e consolidação da identidade profissional. Trata-se de um momento determinante para o professor repensar a práxis pedagógica, rever conhecimentos, planejar ações e atualizar-se à luz de um referencial teórico, bem como se constitui em uma ocasião de compartilhar conhecimentos e experiências. Assim, pensamos na formação de professores numa perspectiva de processo, compreendendo esses profissionais como sujeitos e atores sociais que constroem sua profissionalização nas interações com seus pares, seja na prática pedagógica em sala de aula, com as crianças, na troca de experiências com colegas, ou nas relações interpessoais dentro e fora do contexto escolar (PACHANE, 2006).

A Secretaria Municipal de Educação (SMEC) oferta anualmente no mínimo oitenta horas de formação continuada, em conformidade com o Plano de Cargos e Salários da Rede Municipal de Educação, aos professores. Os cursos são ofertados, conforme calendário letivo, no horário de trabalho das professoras. No entanto, as professoras do CMEI solicitaram essa formação extra, com temas específicos sobre educação infantil, justificando que estavam necessitando rever temas da educação infantil e discutir a teoria, pois a formação continuada ofertada pela SMEC enfatiza, no geral, a dimensão da prática, o que não possibilita conhecer as novas abordagens sobre docência e infância.

Assim, o curso de formação continuada foi uma demanda das

professoras da instituição envolvida, que solicitaram ao grupo de pesquisa que integramos, o GPECI (Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância)³, a realização do curso como momento de qualificação profissional, a partir da necessidade de realizar um processo de discussão sobre a infância e as especificidades da docência na educação infantil. As professoras da instituição sinalizaram que aspiravam com o curso estabelecer um espaço para estudos e debates sobre as especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil. Sendo assim, a proposta de extensão contemplou os eixos docência e infância. A partir dos elementos apontados pelas professoras elaboramos a programação que foi previamente apresentada e aprovada pelas professoras. Nesse sentido, a proposta de extensão se constituiu num desafio de estreitar a relação entre a universidade e a escola, cumprindo o papel social de ambas, articular teoria e prática para a produção do conhecimento sobre educação (SAVIANI, 2009).

³ O grupo de pesquisa Educação, Crianças e Infância foi constituído em 2009 a partir da necessidade de congregar professores da Unioeste que tem como mote de suas pesquisas as relações sócio-históricas entre educação, criança, infância e escola.

Tratou-se de um curso, com carga horária de 40 horas, desenvolvido no período da noite e contou com a participação de 10 professoras. Os encontros aconteceram no período noturno, atendendo a necessidade do grupo de docentes, que solicitaram a formação complementar, considerando que realizavam concomitantemente a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação durante o horário de trabalho. Por esse motivo, não poderiam ser dispensadas em horário de trabalho para essa formação extra. Sendo assim, apenas três professoras não se inscreveram, justificando que eram estagiárias e estudavam no período noturno. Ao final do período da formação, sete professoras concluíram o curso, sendo que três optaram por desistir ao longo do processo por motivos pessoais: duas alegaram problemas relacionados à família e uma alegou realizar tratamento de saúde.

A ação foi desenvolvida por meio de encontros de formação que tinham como proposta a reflexão sobre os temas em questão. Além dos encontros de formação, as professoras foram convidadas a registrar sua trajetória formativa e prática pedagógica, incluindo atividades práticas de observação, registro, planejamento e desenvolvimento de experiências didáticas. Desse modo, cada uma das participantes elaborou memoriais de formação sobre sua trajetória formativa, a prática pedagógica e suas reflexões sobre os temas abordados no curso.

Assim, lançamos mão do memorial de formação⁴ considerando seu potencial para o desenvolvimento profissional docente e, portanto, considerando-o uma proposta para o estabelecimento de um processo de formação e autoformação, envolvendo a reflexão sobre a constituição profissional e as práticas pedagógicas. O memorial de formação coloca-se como valioso instrumento metodológico na formação continuada de professores, tendo em vista que o relato das histórias vivenciadas é uma forma de trazer à tona como fomos constituídos ou como estamos continuamente nos reconstruindo no próprio ato de relatar histórias para diferentes interlocutores em outros momentos e espaços (LOPES, 2001). Nesse caso,

O memorial – como procedimento metodológico – possibilita ao professor registrar o resultado de sua própria narrativa, a qual é constituída a partir dos fatos mais significativos pinçados de sua trajetória pessoal e profissional. À medida que escreve seu memorial, o professor relata sua própria história, possibilitando ao leitor o conhecimento de uma prática pedagógica situada em um tempo e um espaço específico. (SOUSA, 2003, p. 19-20).

Através dessa composição metodológica – na qual se delinea uma proposta de reflexão colaborativa sobre o fazer docente, em que a observação e o registro têm papel fundamental e se efetivam através da escrita dos memoriais de formação – buscamos estabelecer um processo reflexivo qualificado sobre as especificidades da docência na educação infantil, proporcionando oportunidade para troca de experiências e apropriação de conhecimentos com vistas a contribuir com o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos no projeto.

No presente texto, realizamos uma reflexão sobre a formação continuada de professores de educação infantil e a experiência formativa que desenvolvemos. A experiência que aqui socializamos coloca-se como uma possibilidade de estabelecimento da articulação universidade e escola e de aproximação entre formação inicial e continuada através da extensão universitária. A seguir, tecemos

⁴ As professoras participantes do projeto assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que concordaram que o material e os registros produzidos através da realização do projeto poderiam ser utilizados para a finalidade acadêmica de produção de conhecimento e socialização das atividades realizadas. Optamos por não divulgar suas identidades, em função de fazermos uso de dados que incluem suas trajetórias de vida, atuação profissional e opiniões pessoais, de modo a não provocar qualquer constrangimento diante da socialização com a comunidade externa.

algumas considerações sobre a formação continuada de professores e sua contribuição para o processo de profissionalização docente, explicitando que temos apostado no seu potencial para a qualificação do fazer docente. Realizamos breve revisão teórica sobre o tema e apontamentos sobre a legislação educacional, juntamente com a caracterização geral do projeto. E, na sequência, detalhamos o processo formativo e os resultados alcançados com sua realização.

Formação inicial e continuada e profissionalidade docente: uma relação em construção

Temos a compreensão de que na relação universidade e escola é preciso construir o entendimento de que esta necessita constituir-se para além de “um campo de aplicação prática de conhecimentos ou de desenvolvimento de estratégias profissionais” (TREVISAN apud TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 389), e sim, em instância de produção de conhecimento, numa relação descentralizada, em que a produção de conhecimento dar-se-á a partir da articulação entre as duas instâncias – universidade e escola – tendo cada uma um papel importante a desempenhar (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014).

Universidade e escola são lugares potencializadores do desenvolvimento profissional docente. Temos como basilar em nossas ações o entendimento sobre desenvolvimento profissional docente como “um contínuo”, em que os professores não são produtos acabados, mas ao contrário, “sujeitos em evolução e desenvolvimento constante” (PACHANE, 2006, p. 103). Nesse sentido, é um processo que envolve a reflexão constante sobre a identidade profissional, as práticas pedagógicas, os contextos de atuação profissional, as condições de trabalho, dentre outros elementos constituintes da educação. A partir dessa compreensão, a formação continuada é um elemento intrínseco ao desenvolvimento profissional docente:

Entre as condições de profissionalização está uma sólida formação aliada à conquista da autonomia individual e coletiva. Deste modo, a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos

professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 287).

Portanto, a formação continuada tem como princípio atender as demandas advindas do trabalho docente cotidiano, articulando as manifestações dos sujeitos que compõem o processo educacional escolar, sejam professores, crianças, equipe pedagógica e técnico/gestora etc. Nessa perspectiva, a formação contínua constitui-se em um elo entre a teoria e a prática, entre a esfera do pensar e o fazer educativo, é um momento ímpar para problematizar e refletir sobre o processo de trabalho (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Tendo isso em vista, a proposta formativa que desenvolvemos foi elaborada em conjunto com a direção e professoras do CMEI. Considerando a metodologia que a ação previa, por meio de estudo e discussão de textos, pensamos que o grupo de trabalho deveria ser pequeno. Propusemos, dessa forma, realizar a formação com dois grupos de professoras quinzenalmente, ou seja, cada grupo teria um encontro no mês. Os grupos ficaram organizados por turmas, um grupo de maternal I, maternal II e professora de hora atividade e outro grupo de Pré I, Pré II e a diretora. Ao todo foram inscritas 10 professoras, que foram divididas em dois grupos de cinco.

A proposta de formação contemplou dois conjuntos temáticos que se entrecruzam para sustentar a reflexão sobre as especificidades da docência na educação infantil: profissionalidade docente e infância. Os estudos e discussões que enfocaram a profissionalidade docente na educação infantil fundamentaram-se em alguns autores como Ambrosetti e Almeida (2007); Leite (2005); Oliveira-Formosinho (2002); Oliveira et al (2006); Pachane (2006) e Sousa (2003). E a discussão teve em vista problematizar as especificidades da infância nas instituições educacionais a partir de autores que discutem essa área (MARTINS FILHO, 2005; REDIN, 2007; OSTETTO, 2000, 2009a, 2009b; SARMENTO, 2007).

Tendo essa compreensão como base, foram realizados nove encontros de formação que contemplaram os seguintes temas: profissionalidade docente e docência na educação infantil; infância; observação e o

registro na prática pedagógica; infância e docência na educação infantil e o planejamento da prática pedagógica na educação infantil. Com essa organização procuramos contemplar temas de interesse das professoras e as necessidades formativas apontadas. Nesse sentido, procuramos estabelecer espaço para reflexão dos saberes e experiências das profissionais.

Nessa perspectiva, autores como Garcia (1999) e Imbernón (2006) destacam que a formação continuada é elemento fundamental para a constituição profissional do professor, constituindo-se em espaço para discussão de saberes e experiências. Concordando com essa perspectiva e avaliando o papel da formação continuada na educação escolar, ressaltamos também a importância da universidade e dos pesquisadores em educação discutir e repensar sobre essa problemática em âmbito acadêmico e o suporte que a universidade tem dado a escola neste momento. Entendemos que a universidade, cumprindo seu papel social, precisa realizar esse intercâmbio com a escola, promovendo espaços de reflexão e momentos formativos. Isso significa que cabe à universidade estar integrada na formação continuada e participar do processo de profissionalização docente em todas as suas dimensões.

O Curso de Pedagogia, no qual somos docentes, tem um histórico consolidado de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos com diversas instituições educacionais do município, apostando na importância do estreitamento dessa relação para a efetividade da formação docente efetuada pelo curso. Dessa forma, formação inicial e continuada de professores se entrecruzam com a finalidade de estabelecer uma colaboração recíproca (IMBERNÓN, 2009). Da mesma forma, temos ao longo de nossa trajetória profissional, no ensino superior, como docentes do Curso de Pedagogia, apostado no potencial da extensão para proporcionar a formação continuada de professores, especialmente da educação infantil.

A formação continuada representa a possibilidade de qualificação do profissional em serviço. Sendo assim, o desenvolvimento da ação docente é determinado pelo domínio de conhecimentos, pelo trabalho realizado no contexto escolar e pelas condições sociais e econômicas a que estão submetidos esses profissionais (TARDIF; LESSARD, 2014). O desenvolvimento da profissão docente acontece a partir da

articulação de saberes específicos desse campo profissional, saberes constituídos na práxis educativa, mobilizando conhecimentos da formação inicial e formação continuada na articulação com os saberes da experiência (TARDIF; LESSARD, 2014). Sendo assim:

A ideia que subjaz às expressões *profissionalidade* e *profissionalização* é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão nesse exercício profissional. Esse processo envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p. 4).

A profissionalidade docente é um processo complexo de constituição da identidade profissional, que se constrói a partir do significado social da profissão (PIMENTA, 1994). A identidade profissional de professores no Brasil é fruto de contradições e lutas pela conquista de um status profissional que se deu após o movimento de universalização da escola e da difusão do discurso da importância do aprender ler, escrever e contar para viver com dignidade no novo modelo social que estava se instituindo, o capitalismo (GATTI, 2010). Nessa perspectiva, formação inicial e formação continuada estão em estreita relação, pois tratam-se de etapas da constituição da profissionalidade docente.

Atualmente, a formação de professores, seja no âmbito da formação inicial ou continuada ganha status de direito perante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.493/96, o que representa uma conquista da profissão. É um significativo avanço especialmente para a educação infantil, que contava com um número

expressivo de profissionais leigas, sem formação alguma na área da educação, por vezes, nem alfabetizadas eram essas mulheres, tinham como requisito o “amor e vocação” para assistir e cuidar das crianças de mães que trabalhavam fora do âmbito do lar (ARCE, 2001).

Assim, a educação infantil ganha *status* de primeira etapa de educação básica na LDB de 1996, o reconhecimento que deu aos professores o status profissional de trabalhadores da educação, com formação mínima e com exigências específicas da profissão. Contudo, a falta de objetividade na lei (Art. 62) especialmente expressa na palavra “preferencialmente” em nível superior, e admitindo a formação mínima de nível médio, gera medidas de barateamento e precarização nas relações de trabalho e na qualidade da oferta na Educação Infantil. Tais medidas são manifestadas por meio de políticas de contrato temporário ou estágio, evidenciados também na rede municipal de Francisco Beltrão que conta atualmente com 30% das profissionais que estão atuando como auxiliares docentes em sala. Essas profissionais estão cursando a formação inicial, seja em nível médio ou superior e são contratadas por meio de estágio remunerado.

O descaso da legislação com a formação dos professores de Educação Infantil afeta o processo de constituição da profissionalidade docente, sendo necessária a formação inicial e continuada destinada a qualificar e refletir sobre as especificidades da primeira infância.

A atual legislação nacional estabelece garantias importantes no que concerne à profissionalidade docente, estabelecendo normativas sobre a formação inicial e continuada no intuito de garantir a efetividade de uma educação de qualidade (SAVIANI, 2009). Desse modo, a formação inicial e continuada coloca-se como obrigatoriedade para os professores da educação básica, cabendo às instâncias governamentais competentes a oferta da capacitação na forma continuada, como afirmado no Art. 62-A:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena

ou tecnológicos e de pós-graduação.
(BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica representam também um marco importante de delineamento de princípios e perspectivas de formação. Nesse sentido, no Art. 3º fica definida a concepção de formação:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.
(BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a legislação estabelece que a formação continuada é o movimento de atualização do professor frente às mudanças na esfera da educação, sendo que a formação deve partir da prática e, ao mesmo tempo, mobilizar a prática do professor. Em conformidade com tal entendimento, a formação continuada é um processo organizado e sistematizado de desenvolvimento da profissão, é um momento de estudo e reflexão sobre a educação infantil com objetivo de qualificar o trabalho docente e a prática educativa. É possível unir forças das diferentes instâncias responsáveis e corresponsáveis pela formação continuada, como universidade, secretarias de educação, escolas e professores para pensar esse processo complexo e dinâmico de profissionalização docente (PIMENTA, 1994).

Entendemos que a formação continuada, no intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional, deve atender às necessidades específicas da área de atuação. No que concerne à educação infantil, em particular, há necessidades formativas bastante específicas, pensando nas crianças e sua faixa etária, isso significa que o desenvolvimento da profissão e a constituição da identidade profissional são determinados pelas interações sociais desenvolvidas neste meio (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000).

No que diz respeito à formação profissional, o grupo de professoras participantes do curso de formação continuada possui uma formação bastante heterogênea. Há profissionais formadas em geografia, artes, educação física e pedagogia, algumas realizaram cursos presenciais, outras à distância, todas possuem pós-graduação, sendo que uma delas possui mestrado em educação e as demais realizaram curso de especialização à distância. Algumas possuem formação inicial no ensino médio, por meio do curso de Magistério. Com isso, é importante refletir que o saber específico desse grupo profissional sobre o trabalho pedagógico na educação infantil é bastante diverso e isso nos alerta acerca do grande desafio a enfrentar no campo da profissionalidade na educação infantil, pois a realidade com a qual nos deparamos neste CMEI não é exclusiva desse grupo e sim, de um modo geral, é característica da diversidade no campo da profissionalidade docente na educação infantil.

As professoras egressas do Curso de Pedagogia participantes do projeto assinalam a falta de aprofundamento nos conteúdos formativos relativos à educação infantil: “A faculdade de pedagogia abriu meus olhos, me fez refletir, me comprometer. Um único ponto deixou a desejar, apresentar ou propor mais sobre a educação infantil” (Professora G.). Como podemos perceber nesse apontamento, há limitações da formação inicial, no que se refere à preparação para atuar com crianças pequenas. Durante os encontros de formação desenvolvidos no âmbito do projeto de extensão, tem sido reiterado diversas vezes, pelo coletivo das professoras, que a formação inicial delas tem limitações no que diz respeito aos conteúdos formativos para atuação na educação infantil. Portanto, se aquelas que cursaram Pedagogia sentem essa carência, também esse é um ponto crucial para aquelas que realizaram outros cursos de graduação.

A formação continuada é, portanto, um momento fundamental para a constituição da identidade profissional, de interação coletiva entre os profissionais, de mobilizar conhecimentos relacionados à profissão. Nesse sentido, concordamos com Imbernón (2009) que salienta que é um momento de apoderamento da formação, pois oferece a possibilidade dos docentes tornarem-se protagonistas de seu desenvolvimento profissional, articulando teoria e prática, qualificando-se pessoal e coletivamente.

Extensão universitária: apontamentos e reflexões sobre uma experiência formativa

No primeiro encontro de formação realizado com o grupo I – professoras do maternal I e II – a proposta foi explicar o projeto e as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do ano de 2017 por meio da formação continuada. Estabelecemos, nesta ocasião, um diálogo, resgatando momentos do processo de profissionalização dessas docentes, que contaram suas experiências de vida no processo de tornarem-se professoras de Educação Infantil, tendo como referência o texto que havia sido proposto para estudo: “A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007). Na discussão buscamos articular as experiências das professoras com o conceito de profissionalidade.

A profissionalidade docente é uma construção social, desse modo, os professores são atores sociais que constroem, por meio de sua ação num determinado espaço institucional, sua vida e sua profissão, individual e coletivamente, num processo que envolve diferentes relações e significações dos atores sociais (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007). As profissionais da educação infantil, conforme assinala Oliveira-Formosinho (2002), desempenham papéis peculiares na sua profissão que configuram uma profissionalidade específica do trabalho docente com crianças pequenas.

No encontro de formação com o segundo grupo – com as professoras do pré I e pré II e a diretora –, percebemos que a discussão ficou mais restrita ao campo da prática, e as profissionais não trouxeram muitos elementos conceituais abordados no texto. Esse grupo, talvez por conter algumas professoras com maior tempo de experiência na Rede Municipal de Educação Infantil, deu maior ênfase aos aspectos históricos da constituição profissional no município. Nesse sentido, elas destacaram algumas diferenças de quando iniciaram a carreira para os tempos atuais, como o vínculo ao setor da assistência social, a dimensão assistencial do trabalho, exemplificaram algumas práticas das primeiras décadas de funcionamento das creches, como a rotina de banho em todas as crianças, o uso de pinicos pelas crianças e práticas de higiene, como tirar piolhos. As professoras R. e I. destacaram que as condições de trabalho e recursos eram mais difíceis e que a

forma de ingresso na carreira era diferente, não havia uma exigência específica de formação como hoje, e que isso foi acontecendo com o tempo. A professora G. destacou sobre o modo como a atividade de planejamento docente esteve presente até alguns anos atrás, disse que era difícil, já que planejavam enquanto as crianças dormiam, pois a conquista da garantia da hora-atividade para as profissionais da educação infantil no município é recente. Alguns desses elementos foram registrados também em seus memoriais de formação, como destaca uma das professoras: “Trabalho no CMEI a vinte dois anos, no início foi muito difícil, o atendimento era mais assistencial, hoje a realidade é outra com problemas diferentes” (Professora R.).

Os dois grupos relacionaram suas escolhas pela docência a pessoas ou situações de família que incentivaram a ter uma carreira no magistério. Destacaram ainda as dificuldades para buscar a formação e para alcançar no município o reconhecimento profissional como professoras, enfrentando, ainda hoje, muitos desafios para serem reconhecidas como professoras e deixarem de ser vistas como “tias”.

Em Francisco Beltrão-PR, inicialmente, esse grupo de profissionais, que atendia diretamente às crianças, foi contratado em regime celetista, para o cargo de auxiliar de creche, quando da criação da primeira creche municipal em 1980 e, a partir de 1985, foi reenquadrado no cargo de monitor de creche. Em 1991, foi realizado o primeiro concurso para o cargo de monitor de creche (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Em 2008, esse cargo foi alterado para educador infantil, de acordo com a Lei Municipal nº 3.464/2008. A lei incluiu as profissionais no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Francisco Beltrão, conforme estabelece o Art. 1º “O cargo de Monitor passa a denominar-se Educador Infantil, com a conversão automática de seus ocupantes à nova denominação, a partir da publicação desta Lei”. E em 2014, através da Lei nº 4.260, as educadoras infantis passam a ser denominadas professoras de Educação Infantil e efetivamente incluídas no Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos professores da Rede Municipal de Ensino (FRANCISCO BELTRÃO, 2014).

No segundo encontro de formação, em abril, foi realizada a discussão do texto “O desenvolvimento profissional das educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo” (OLIVEIRA-

FORMOSINHO, 2002). A proposta do encontro foi articular a leitura do texto à questão “Qual a especificidade da profissionalidade na educação infantil?”. Novamente resgatamos memórias das professoras sobre sua prática docente e articulamos aos dados de pesquisa de doutorado que sistematiza dados históricos sobre o processo de profissionalização da categoria na educação infantil em Francisco Beltrão-PR (CONCEIÇÃO, 2014).

Nesse encontro, encaminhamos a proposta de escrita do memorial de formação, propondo às professoras sistematizarem e registrarem as memórias resgatadas nos encontros, suas histórias de vida, e como buscaram sua profissionalização. A proposta teve como objetivo possibilitar a compreensão de que a profissionalidade se constrói individual e coletivamente (OLIVEIRA et al., 2006). Também deixamos um questionário para organizar dados sobre as características profissionais daquele grupo, com questões relacionadas a sua formação, instituição em que se formaram, em que modalidade, quanto tempo de docência, bem como, questões referentes à formação continuada. Nessa ocasião, optamos por realizar os próximos encontros reunindo todas as professoras participantes em um único grupo, em função de ter havido desistência de algumas professoras por questões pessoais.

No encontro de formação do mês de maio, as professoras entregaram os memoriais sobre a trajetória de formação profissional. Nesse encontro, iniciamos a discussão sobre o tema infância, buscando realizar articulações com o tema “docência” abordado até aquele momento. Realizamos uma exposição oral sobre o tema a partir da perspectiva do referencial da sociologia da infância. O olhar sociológico, conforme assinala Coutinho (2010), ajuda a questionar aquilo que, aos nossos olhos, parece conhecido e familiar no plano das ações sociais. Essa é a contribuição da sociologia da infância para realizar uma reflexão sobre a infância e as práticas educativas na educação infantil em sintonia com a proposição de Quinteiro (2002, p. 156-157):

há que exercitar e construir um outro olhar através do qual se possa conhecer a infância e os vários contextos onde ela se constitui no sentido de poder intervir nas discussões e definições de políticas e programas sociais dirigidos à criança, particularmente aquelas referentes à

escola e ao processo de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

A sociologia da infância demarca um modo específico de olhar a infância, oferecendo importantes contribuições acerca da compreensão da infância na sociedade, ensinando que as crianças são atores sociais, interagem e reagem frente aos adultos e instituições, desenvolvendo estratégias de participação no mundo social (DELGADO; MÜLLER; 2006).

Buscamos a participação das professoras, a fim de trazer suas compreensões sobre a criança enquanto sujeito e ator social que produz cultura nos diferentes momentos e espaços na educação infantil. O grupo foi bastante participativo, compartilhando suas experiências e percepções no convívio cotidiano com crianças. A professora G. nos relatou que nas rodas de conversas aparecem muitas possibilidades de olhar para as crianças, contando o que fazem com a família em casa. A professora M. relatou que com os pequenos devemos buscar as interpretações nas ações das crianças, já que ainda não se expressam pela fala, mas por outras linguagens, nos relatando como é a rotina na sua turma e como as relações afetivas são marcantes com crianças tão pequenas (de 1 a 2 anos). Ao final, encaminhamos uma proposta de escrita: o registro de observações das ações e interações das crianças durante a rotina diária.

O quarto encontro ocorreu em julho. A proposta foi realizar a socialização e reflexão sobre os registros e discutir o texto “Crianças: traços e retratos que as diferenciam” (MARTINS FILHO, 2005). As reflexões enfatizaram as percepções das professoras sobre a criança enquanto sujeito social que se expressa prioritariamente por meio das brincadeiras.

Percebemos que as professoras entenderam a proposta de observação e registro sobre as crianças no cotidiano pedagógico. O encontro foi enriquecido pelos relatos e trocas de experiências, no entanto, as professoras tiveram grande dificuldade em realizar o registro por escrito e também em perceber as crianças para além de receptoras de conhecimentos. Diante disso, percebemos que essa formação seria importante, mas não daria conta de superar o olhar adultocêntrico ainda predominante no âmbito educacional. Nesse sentido, avaliamos

que a proposta de formação não conseguiu atuar efetivamente para uma mudança na maneira das professoras perceberem e registrarem as crianças, postura ainda arraigada à prática profissional que usa do registro para a elaboração de pareceres sobre as crianças, em que estas são avaliadas dentro de parâmetros que, muitas vezes, se limitam a acentuar o que ainda não sabem e não conseguem, dentro de padrões pré-estabelecidos.

Nesse sentido, é importante o questionamento sobre como olhamos. Ostetto (2009a, p. 22) questiona: “com um olhar que ao se dirigir às crianças busca apenas o que ‘deveriam fazer’ (correspondendo a um olhar ideal, padrão), que facilmente localiza a falta? Que não percebe o que fazem e dizem as crianças nos seus gestos quando choram ou riem?”. Desse modo, a observação e o registro como exercício sistemático na prática pedagógica e como elemento de reflexão têm papel fundamental, pois possibilitam conhecer e compreender efetivamente as crianças. Acerca disso a autora salienta que: “É com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia-a-dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem a infância” (OSTETTO, 2009a, p. 23).

O tempo de realização do projeto, por ser relativamente curto, não possibilitaria realizar o aprofundamento necessário do tema, mas apostamos na proposta de registro como meio de reflexão sobre a prática, articulando aos conceitos e teorias estudados como uma possibilidade de as professoras compreenderem quais suas maiores dificuldades. Desse modo, o memorial de formação realiza papel essencial na proposta formativa, possibilitando a reflexão sobre a prática docente, as possibilidades, as limitações, no âmbito pessoal e coletivo (SOUSA, 2003).

As professoras refletiram sobre o processo de registro que haviam realizado sobre as ações e interações das crianças. Dialogamos sobre como as crianças reproduzem de um modo próprio as formas culturais que vivenciam, seja na escola com a professora, ou até mesmo na família com os pais. A partir do texto estudado, apontamos o conceito de culturas infantis (MARTINS FILHO, 2005). Nessa perspectiva, as crianças estão ativamente produzindo aspectos inovadores com sua participação na sociedade, assim como contribuindo para a

preservação social.

Nesse processo de reflexão, prosseguimos com os relatos de experiências vivenciadas no dia-a-dia em sala de aula, pelas professoras, provocando-as a pensar acerca das inúmeras formas diferentes da prática pedagógica, no sentido de pensar o pedagógico como tudo o que compõe a rotina das crianças nas instituições, numa perspectiva de estabelecer um contexto de experiência significativa, ultrapassando a compreensão da “hora da atividade” que se reduz a rabiscar ou realizar alguma atividade em folhas de papel A4 sem sentido para a criança, sem relação com seu contexto social e cultural (OSTETTO, 2000). Deixamos nesse encontro de formação a provocação, no sentido de pensarem sua prática pedagógica a partir desse olhar sobre a criança e como poderiam trazer isso na ação docente, propondo que a criança seja sujeito ativo no processo, que não seja apenas um expectador, mas um ator dentro do CMEI.

Em agosto realizamos o quinto encontro de formação, no qual começamos com a discussão sobre planejamento, por meio da síntese realizada da leitura dos textos indicados – Redin (2007) e Ostetto (2000) – pensando especificamente na prática pedagógica na educação infantil, resgatando a provocação realizada no encontro anterior. Ressaltamos a importância de pensarmos o planejamento a partir das culturas infantis e como o sujeito *criança* está sendo contemplado na rotina. A questão central desse encontro foi refletir que planejar é um processo de reflexão e que a observação é uma ferramenta importante que serve para constatar como está acontecendo a aprendizagem e como a criança interage nas intervenções pedagógicas realizadas, quais as dificuldades e facilidades encontradas no processo. Articulamos à discussão sobre o planejamento da prática pedagógica a reflexão sobre as condições de trabalho que são marcadas pela falta de tempo e prioridade para o professor elaborar o planejamento, registrar sobre as crianças.

A professora G. ressalta que é importante as colegas planejem e avaliem juntas, para que o trabalho tenha uma sintonia, tendo em vista que no contexto local cada turma possui duas professoras. Esse encontro de formação foi bastante proveitoso e possibilitou refletir sobre diversos elementos do fazer docente, dentre eles os instrumentos de avaliação (os pareceres) utilizados e os critérios de divisão de

turmas nos CMEIs, a proposta curricular adotada no município, dentre outros elementos que irão impactar diretamente na atividade do planejamento da prática pedagógica e refletem concepções muitas vezes limitadoras sobre a infância.

Provocamos as professoras a pensar sobre como planejar de maneira a pensar a prática pedagógica como um contexto de aprendizagem e experiências. Assim, salientamos que o pedagógico é também o que se passa nas trocas afetivas e de cuidado na educação da criança. Planejar é o ato de pensar as condições/ações/situações significativas para ela, por isso a proposta de trabalho para as professoras é elaborar um projeto que contemple aquilo que seja realmente significativo para a criança. Para isso, é preciso partir da observação das crianças, do seu interesse, para envolver as crianças no planejamento. (OSTETTO, 2000; 2009b). E como proposta para reflexão para a escrita do memorial foi encaminhada a seguinte questão: “Qual a concepção de criança e a concepção de educação que está contemplada no planejamento de cada uma?”.

No mês de setembro, foi realizado o sexto encontro de formação, no qual, discutimos sobre as concepções sobre infância e educação e de que maneira isto está incorporado à prática pedagógica de cada uma. A professora G., como professora do maternal II, questionou as dificuldades encontradas, ressaltando que a forma como estão “acostumadas” a pensar o planejamento e as práticas estão articuladas ao seu processo formativo e como é difícil de fazer diferente sem um “suporte”, um apoio pedagógico. Novamente nesse ponto do trabalho que exigia das profissionais uma reflexão mais profunda sobre sua prática docente, sobre suas concepções fica explicitada a dificuldade de algumas delas em realizar esse processo e ao mesmo tempo o envolvimento de outras no processo reflexivo e na percepção dos próprios potenciais e das próprias limitações. Nesse encontro de formação, dialogamos sobre a proposta final do curso que seria desenvolver e executar um planejamento que incluísse a participação das crianças, ou seja, as professoras teriam o desafio de realizar um planejamento não somente para as crianças, mas com as crianças.

O encontro de formação do mês de outubro foi destinado a socializar as experiências no âmbito do planejamento e as estratégias desenvolvidas e utilizadas pelas professoras. A ideia foi estabelecer um

processo reflexivo sobre o planejamento antes de ser desenvolvido com a turma. Assim, foi um dia destinado a discussão sobre a tarefa proposta no encontro anterior. Pudemos perceber que o entendimento sobre a proposta foi diverso, algumas professoras apenas aplicaram algo planejado, dando espaço para a criança se expressar durante a aula, o que também é importante, mas acabaram aplicando um planejamento, sem um registro inicial sobre o olhar da criança.

A professora H. questionou como introduzir a participação da criança no planejamento, pois estava em dúvida sobre o processo que havia desenvolvido em conjunto com sua colega de turma, professora G., que conta que “buscaram um meio de descobrir como isso funciona” e que foi uma experiência diferente. Enfatizaram que a tentativa se deu por meio de duas propostas para as crianças escolherem, ao fazer a roda de conversa e ouvir as crianças falarem o que sabiam do assunto.

A professora I. relatou que, na turma do pré II, deu sucatas para as crianças escolherem que tipo de brinquedo gostariam de produzir e as auxiliaram na produção de materiais para as brincadeiras. A professora M., do maternal I, relatou sua experiência e ressaltou que a criança é influenciada pelo meio social em que convive, e que essa criança pode participar da formulação do planejamento. A professora precisa organizar uma prática a qual atenda as especificidades a criança. Com base no tema da literatura infantil, a professora anotou alguns personagens que mais chamaram a atenção das crianças durante o ano, organizando um cartaz com as fotos desses personagens. Todas as crianças participaram de alguma forma da atividade, algumas falando e outras pelo toque e olhar. A professora trouxe uma proposta de como as crianças pequenas podem participar ativamente desde o planejamento da atividade e se expressarem através das suas múltiplas possibilidades comunicativas.

Desse modo, no diálogo e na perspectiva de troca de saberes, as professoras deram sugestões às colegas, em conjunto analisamos as propostas e fizemos nosso parecer, bem como na troca de experiências, encontramos um espaço para aprender. A partir desse registro inicial, todas deveriam desenvolver ou refazer o planejamento discutido nesse encontro para posteriormente incorporar o registro ao memorial de formação, considerando os conceitos que estavam sendo estudados.

O encontro de formação do mês de novembro ficou destinado à

socialização das atividades desenvolvidas a partir dos planejamentos propostos. No processo de reflexão sobre os planejamentos desenvolvidos por elas, todas ressaltaram que é possível realizar uma prática pedagógica fundamentada na proposta de participação ativa das crianças, mas que é difícil, pois durante toda sua trajetória profissional fizeram de outra forma. E no último encontro, realizado em dezembro, as professoras entregaram seus memoriais desenvolvidos ao longo do ano no processo formativo e realizamos avaliação da proposta formativa. Nesse encontro de confraternização e avaliação de práticas, também abrimos espaço para a avaliação da formação que realizamos. As professoras agradeceram a oportunidade e o aprendizado, avaliando como muito importante e positiva a proposta desenvolvida.

As concepções de criança e de professor foram objeto de reflexão durante toda a proposta da ação de extensão e deixamos ainda uma provocação às professoras: O que é ser professor na educação infantil? Quais as especificidades dessa docência?

Ao final do processo formativo ratificamos a importância dessa aproximação entre a universidade e a escola, pois as professoras salientaram a importância dessa troca de saberes e experiências que proporcionou a efetivação de um processo denso de reflexão sobre o fazer pedagógico, o estudo de referenciais teóricos que auxiliam a pensar aspectos do cotidiano pedagógico e a produção de um conhecimento sobre a prática pedagógica contextualizado naquele espaço-tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos que o projeto de extensão foi um espaço significativo para compreender a educação infantil pelo olhar de quem a faz dia-a-dia, possibilitando estabelecer um processo de aprendizagens e trocas recíprocas. Reiteramos a importância desses espaços para contribuir com o processo de desenvolvimento profissional das professoras da educação infantil tendo em vista as necessidades descritas pelas próprias professoras, que incluem as condições de trabalho inadequadas, a formação profissional que tem lacunas no que diz respeito às questões específicas da profissão, as dificuldades

do cotidiano pedagógico em estabelecer um processo sistemático de observação e registro sobre as crianças e a prática pedagógica, de perceber as necessidades, potencialidades e possibilidades das crianças, de realizar um planejamento que promova experiências significativas.

Diante disso, a formação continuada, entendida enquanto processo sistemático de desenvolvimento profissional, voltado às necessidades dos profissionais envolvidos, necessita estar na pauta da educação.

Assim, a experiência desenvolvida no projeto de extensão, o qual aqui abordamos, possibilita visualizar uma proposta de trabalho que se propõe atender às necessidades formativas das profissionais da educação infantil. Nesse sentido, o memorial de formação foi o instrumento de reflexão que encontramos para sistematizar as memórias e experiências dessas profissionais, o qual desempenhou importante papel formativo e autoformativo em conjunto com o processo de mediação realizado sob a coordenação de docentes da universidade.

A articulação entre pesquisa e extensão tem possibilitado aproximarmos da prática docente, conhecer as trajetórias profissionais, bem como, contribuir com sua formação para pensar na especificidade do trabalho com crianças pequenas. Dessa maneira, a universidade contribui com a qualificação docente por meio da formação continuada das professoras por possibilitar um processo analítico sobre a docência, bem como a produção dos memoriais escritos que servem como suporte para análise crítica reflexiva para a pesquisa que tem se proposto estudar a construção da identidade docente como um fenômeno em constante transformação.

A articulação entre pesquisa e extensão possibilita, portanto, um processo qualificado de reflexão sobre a prática profissional, proporcionando a produção de conhecimento sobre a educação infantil, assim como tal perspectiva de trabalho proporciona à Universidade, como instituição formadora, espaço qualificado para analisar os limites e possibilidades da formação de professores através do Curso de Pedagogia. Afinal, refletir sobre a profissão docente na educação infantil e as condições específicas dessa docência, seus saberes e práticas, as trajetórias formativas de seus profissionais se apresentam como um importante desafio.

Esse processo reafirma a importância do estreitamento da relação universidade e escola a partir do estabelecimento de um processo de colaboração recíproca, “onde uma colabora com a outra na renovação dos saberes” (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 390). Desse modo, necessitamos pensar a relação universidade e escola na perspectiva de “aprendizagem colaborativa” (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014). Assim, reiteramos que a extensão universitária tem papel essencial no estabelecimento dessa aproximação e um compromisso no âmbito da contribuição com a formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027-Int.pdf>>. Acesso em: 10 2008.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jun. 2001. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

CONCEIÇÃO, C. M. C. **Práticas e representações da institucionalização da infância**: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990), 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2014.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

_____. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Extensão universitária**: organização e sistematização. Belo Horizonte: FORPROEX, 2007.

FRANCISCO BELTRÃO. Lei Municipal nº 3.464/2008. **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Francisco Beltrão Francisco Beltrão**. Disponível em: <<<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-francisco-beltrao-pr>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Lei Municipal nº 4.260/2014. Dá nova redação ao Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR) de Francisco Beltrão-PR, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-francisco-beltrao-pr>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 3.336, de 19 de abril de 2007. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-francisco-beltrao-pr>>. Acesso em: 15 maio 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 136 p.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.

1.355-1.379, out.-dez., 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

LEITE, Y. U. F. Formação profissional em educação infantil: Pedagogia versus Normal Superior. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 189-196.

LOPES, L. P. M. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem sócio-construtivista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, Cuca, 2001. p. 55-71.

MARTINS FILHO, A. J. Culturas da infância: traços e retratos que a diferenciam. In: _____. (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 11-23.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. **Construção da identidade docente**: relatos de educadores de educação Infantil. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n129/a0336129.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo, Cortez, 2002. p. 133-167.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO L. E. (Org.) **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus Editora, 2009a. p. 13-32.

_____. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: _____. (Org.) **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. São Paulo: Papirus Editora, 2009b. p. 120-133.

_____. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 176-191.

PACHANE, C. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-146.

PIMENTA, S. G. **Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo, Cortez, 1994. 224 p.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Doi: <https://dx.doi.org/10.5007/%25x>.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil: com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-99.

ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2416>.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 29-41.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SOUSA, J. V. Narrativas de professores e identidade docente:

o memorial como procedimento metodológico. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 16, p. 11-24, 2003. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31358>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 317 p.

TAUCHEN, G.; DEVECHI C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação Universidade e Escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS03>.

Submetido em 22 de maio de 2018.

Aprovado em 4 de julho de 2018.