



**A dimensão pessoal na formação continuada de  
professores: uma vivência na educação infantil**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Priscilla Mayara de Andrade Quaresma**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

FUNCHAL | 2017

# **A dimensão pessoal na formação continuada de professores: uma vivência na educação infantil**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Priscilla Mayara de Andrade Quaresma**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORES

Professor Doutor Nuno Fraga  
Professora Doutora Gilvaneide Oliveira





UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica**

**Priscilla Mayara de Andrade Quaresma**

A dimensão pessoal na formação continuada de professores: uma vivência na educação  
infantil

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2017**



**Priscilla Mayara de Andrade Quaresma**

A dimensão pessoal na formação continuada de professores: uma vivência na educação  
infantil

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor Nuno Fraga

Professora Doutora Gilvaneide Oliveira

**FUNCHAL – 2017**



*Às pessoas que me incentivaram  
a percorrer pelo caminho da Educação,  
em especial aos meus pais Renildo e Edcleide,  
minha irmã Natália e ao meu esposo William.*



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por nunca me desamparar,

Aos santos e anjos que recorri com preces e súplicas.

Às pessoas que se fizeram presentes no meu caminho profissional e me auxiliaram nesse percurso:

À matriarca Prof<sup>a</sup> Gilvaneide Oliveira que me orientou no Brasil, esclarecendo questões sobre a redação desse trabalho. Ao convite para participar do grupo de pesquisa, as orientações de leitura e a simplicidade ao partilhar conhecimentos.

Ao grupo de pesquisa GEEADC que dividiu experiências e proporcionou momentos ímpares de debate na temática em específico.

Ao meu orientador português Prof. Nuno Fraga que me norteou sobre a temática, com muita sapiência e dedicação.

À querida Prof<sup>a</sup> Jesus Sousa pelos conhecimentos partilhados, pela paciência e elegância ao coordenar a linha de pesquisa em Supervisão Pedagógica.

Ao majestoso Prof. Carlos Fino pela receptividade na Ilha da Madeira/ UMA e pelos seminários árduos mas, ricos de conhecimento.

Aos profissionais do CMEI N. P. que participaram direta e indiretamente da pesquisa.

Às minhas colegas de trabalho que me compreenderam nos momentos de construção da pesquisa e da dissertação.

À minha turma do mestrado Recife 1, que foi muito companheira e prestativa, nos momentos de angústia e alegria.

À querida Tereza Roberta, colega de turma do mestrado que me tranquilizou nos momentos de tensão, com o suporte da Medicina Chinesa, Acupuntura.

A todos os professores que contribuíram para o meu crescimento profissional, em especial à Prof<sup>a</sup> Graça Griz e ao Prof. Antônio Bento (em memória).



[...] “Será que é tempo que lhe falta pra perceber  
Será que temos esse tempo pra perder  
E quem quer saber  
A vida é tão rara  
(tão rara) Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
Eu sei, a vida é tão rara (a vida não para não... a vida não para).”  
Paciência – Lenine



## RESUMO

Esta investigação científica apresenta resultados de uma pesquisa realizada no campo da dimensão pessoal do professor no âmbito da formação continuada e da atuação do supervisor/coordenador pedagógico no contexto da educação infantil, beneficiando com esse estudo, educadores, psicólogos e pedagogos num estudo mais amplo de acordo com a linha de pesquisa Supervisão Pedagógica. Destacamos que a situação problema partiu de uma inquietação referente à realidade das escolas públicas com pouco relato de inserção à formação continuada de professores na região metropolitana do Recife- PE. Como objetivo buscamos investigar a formação continuada de professores, considerando a dimensão pessoal e o papel da supervisão/coordenação pedagógica no âmbito da educação infantil - CMEI. E como objetivos específicos, nos propomos a analisar a dimensão pessoal do professor na formação continuada, compreender o papel da supervisão/coordenação pedagógica nessa formação e identificar o espaço da dimensão pessoal do professor no contexto das ações pedagógicas do supervisor/coordenador pedagógico no CMEI. Levantamos como problemática como é trabalhada a dimensão pessoal do professor na formação continuada, considerando o papel do supervisor/coordenador pedagógico numa vivência na educação infantil. Na busca de subsídio teórico para esse estudo, foi possível abordar capítulos sobre a dimensão pessoal, supervisão/coordenação pedagógica e educação infantil com diálogos possíveis na formação continuada de professores. Em nosso caminhar metodológico foi adotado uma abordagem de paradigma qualitativo, como estudo de caso, de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, sendo estruturado na coleta e organização dos dados através das observações, entrevistas com os participantes e análise de documentos. Ao analisarmos os resultados investigativos, percebemos a importância de trabalhar a dimensão pessoal não só do professor, mas também do supervisor/coordenador pedagógico. Assim, ao direcionarmos o olhar para a pessoa do professor durante a formação continuada, com o apoio da supervisão/coordenação pedagógica, confirmamos que os alunos são beneficiados no processo ensino/aprendizagem.

**Palavras chaves:** Dimensão pessoal, formação continuada de professores, supervisão/coordenação pedagógica da educação infantil, pesquisa qualitativa.



## **ABSTRACT**

This scientific investigation presents results from a research accomplished in the field of a personal dimension of a teacher in the context of continuing education and the performance of the supervisor/coordinator in the context of early childhood education, benefiting from this study are educators, psychologists and pedagogues in a broader study according to the Pedagogical Supervision research line. We highlight that the problem situation originated from a concern referring to the reality of public schools with little report of insertion for continuing education of teachers in the metropolitan region of Recife-PE. As a goal we seek to investigate the continuing education of teachers, considering the personal dimension and the role of pedagogical supervision/coordination in the field of early childhood education - MCECE. And as specific goals, we propose to analyze the teacher's personal dimension in the continuing education, to comprehend the role of the pedagogical supervision/coordination in this acquiring education and to identify the space of the teacher's personal dimension in the context of the pedagogical actions of the pedagogical supervisor/coordinator in the MCECE. We raise as problematic the distress of the personal dimension of the teacher in the continuing education, considering the role of the pedagogical supervisor/coordinator in an early childhood education experience. In search of theoretical subsidy for this study, it was possible to approach chapters about personal dimension, pedagogical supervision/coordination and early childhood education with possible dialogues in the continuing education of teachers. In our methodological journey, a qualitative paradigm approach was adopted, such as a case study, of a Municipal Center of Early Childhood Education – MCECE, being structured in the collection and organization of data through observations, interviews with participants and document analysis. As we analyzed the research results, we noticed the importance of working on the personal dimension not only of the teacher, but also of the pedagogical supervisor/coordinator. Therefore, as we directed our attention to the teacher during the continuing education, with the support from the pedagogical supervisor/coordinator, we conclude that the students are benefited in the teaching/learning process.

**Key words:** personal dimension, teachers continuing education, early childhood education pedagogical supervisor/coordinator, qualitative research.



## RESUMEN

Esta investigación presenta resultados de una pesquisa realizada en el campo de la dimensión personal del profesor en el ámbito de la formación continuada y de la actuación del supervisor/coordinador pedagógico en el contexto de la educación infantil, beneficiando con ese estudio, educadores, psicólogos y pedagogos en un estudio mas amplio de acuerdo con la línea de pesquisa Supervisión Pedagógica. Destacamos que la situación problema partió de una inquietud referente a la realidad de las escuelas públicas con pocos relatos de inserción a la formación continuada de profesores en la región metropolitana de Recife - PE. Como objetivo buscamos investigar la formación continuada de profesores, considerando la dimensión personal y el papel de la supervisión/coordinación pedagógica en el ámbito de la educación infantil - CMEI. Y como objetivos específicos, nos proponemos a analizar la dimensión personal del profesor en la formación continuada, comprender el papel de la supervisión/coordinación pedagógica en esa formación e identificar el espacio de la dimensión personal del profesor en el contexto de las acciones pedagógicas del supervisor/coordinador pedagógico en el CMEI. Levantamos como problemática la manera que es trabajada la dimensión personal del profesor en la formación continuada, considerando el papel del supervisor/coordinador pedagógico en una vivencia en la educación infantil. En la búsqueda por subsidio teórico para ese estudio, fue posible abordar capítulos sobre la dimensión personal, supervisión/coordinación pedagógica y educación infantil con diálogos posibles en la formación continuada de profesores. En nuestro caminar metodológico fue adoptado un abordaje de paradigma cualitativo, como estudio de caso, de un Centro Municipal de Educación Infantil - CMEI, siendo estructurado en la coleta y organización de los datos obtenidos a través de las observaciones, entrevistas con participantes y análisis de documentos. Al analizar los resultados investigativos, percibimos la importancia de trabajar la dimensión personal no apenas del profesor, pero también del supervisor/coordinador pedagógico. Así, al direccionar el enfoque para la persona del profesor durante la formación continuada, con el apoyo de la supervisión/coordinación pedagógica, confirmamos que los alumnos son beneficiados en el proceso de enseñanza/aprendizaje

**Palabras clave:** Dimensión Personal, formación continuada de profesores, supervisión/coordinación pedagógica de la educación infantil, pesquisa cualitativa.



## RÉSUMÉ

Cette recherche scientifique présente les résultats d'une enquête menée dans le domaine de la dimension personnelle de l'enseignant, concernant la formation continue et le rôle du superviseur/coordonateur pédagogique dans le contexte de l'éducation des enfants en bénéficiant les enseignants, les psychologues et les pédagogues dans un cadre plus élargi en accord avec la encadrement pédagogique. La problématique a été développée à partir de la curiosité sur la réalité des écoles publiques concernant le faible taux de formation continue parmi les enseignants dans la région métropolitaine de Recife (Pernambuco). L'objectif est d'examiner la formation continue des enseignants, en considérant leur dimension personnelle et le rôle de la supervision/coordination pédagogique dans l'éducation des enfants – CMEI (Centres Municipaux d'éducation des Enfants). Comme objectifs spécifiques, nous proposons d'analyser la dimension personnelle de l'enseignant pendant la formation continue, de comprendre le rôle de la supervision/coordination pédagogique à la formation et d'identifier l'espace de la dimension personnel de l'enseignant en ce qui concernent les actions pédagogiques du superviseur/coordonateur pédagogique au CMEI. Nous avons comme problématique, les actions du superviseur/coordonateur pédagogique face à la dimension personnelle des enseignants. Dans la recherche théorique pour cette étude, nous abordons des sujets comme la dimension personnelle, la supervision/coordination pédagogique et l'éducation des enfants ainsi que la formation continue des enseignants. Dans notre parcours méthodologique nous avons adopté l'étude de cas, une approche qualitative, structurée à partir de la collecte et de l'organisation des données par l'entremise des observations, des entretiens et l'analyse de documents. En examinant les résultats de l'enquête, nous avons noté l'importance du travail sur la dimension personnelle de l'enseignant aussi bien que du superviseur/coordonateur pédagogique. Finalement, après un regard sur l'enseignant pendant sa formation continue et avec le soutien de la supervision/coordination pédagogique, nous avons confirmé que les étudiants peuvent être bénéficiés dans le processus d'enseignement/apprentissage.

**Mots-clés:** Dimension personnelle, formation continue, supervision/coordination pédagogique, éducation des enfants, approche qualitative.



## LISTA DE IMAGENS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Imagem 1:</b> Acolhida da professora aos seus alunos .....   | 65  |
| <b>Imagem 2:</b> Contação de história, em comemoração ao folclore brasileiro .....  | 66  |
| <b>Imagem 3:</b> Professora cuidando da alimentação do aluno .....  | 67  |
| <b>Imagem 4:</b> Supervisora/coordenadora pedagógica na Festa Junina.....   | 71  |
| <b>Imagem 5:</b> Supervisora/coordenadora pedagógica na formação continuada .....   | 79  |
| <b>Imagem 6:</b> Supervisora/coordenadora pedagógica em formação continuada com o grupo de professoras no CMEI .....              | 81  |
| <b>Imagem 7:</b> Recepção do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire ..   | 85  |
| <b>Imagens 8 e 9:</b> Estrutura das salas de aula do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire .....                | 86  |
| <b>Imagem 10:</b> Brinquedos construídos com materiais recicláveis, em exposição na formação .....                                | 87  |
| <b>Imagem 11:</b> Parceria e apoio da supervisora/coordenadora pedagógica com a professora no momento da atividade cultural ..... | 96  |
| <b>Imagem 12:</b> Painel na sala de aula, montado com a participação do aluno, sobre qualidades pessoais.....                     | 101 |



## **LISTA DE ABREVIATURA**

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

GEEADC - Grupo de Estudos em Educação Ambiental, Docência e Questões Contemporâneas

LAR - Legião de Assistência do Recife

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UMa – Universidade da Madeira/ Funchal



## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1:</b> Quadro de Categorização .....   | 58 |
| <b>Quadro 2:</b> Dificuldades e Possibilidades na Formação.....  | 61 |
| <b>Quadro 3:</b> Possibilidades Teóricas e Práticas para Trabalhar a Formação .....  | 75 |
| <b>Quadro 4:</b> Relação das Categorias e Subcategorias Adotadas nas Unidades de Análises no Contexto da Formação Continuada ..... | 89 |



## SUMÁRIO

---

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 01 |
| <b>PRIMEIRA PARTE - DIMENSÃO PESSOAL, SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> ..... | 07 |
| <b>CAPÍTULO 1 - BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CENÁRIO DE ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....                                   | 09 |
| 1.1 Cuidar e educar, um direito da infância: esclarecendo um conceito .....   | 09 |
| 1.2 O cenário da educação infantil como ambiente para a formação continuada docente .....   | 12 |
| 1.3 A supervisão/coordenação pedagógica no cenário infantil .....   | 17 |
| <b>CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E SUA ATUAÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....   | 23 |
| 2.1 O contexto da formação docente numa perspectiva histórica: pontos que a definem e caracterizam .....  | 23 |
| 2.2 O cenário da educação infantil como ambiente para a formação continuada docente .....   | 26 |
| 2.3 A formação continuada de professores como espaço de atualização profissional no cenário da educação infantil .....  | 29 |
| <b>CAPÍTULO 3 - O PROFESSOR COMO PESSOA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NA AÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....                              | 33 |
| 3.1 A formação continuada de professores: do currículo à ação pedagógica na educação infantil .....   | 33 |
| 3.2 O professor como pessoa na formação continuada: reflexões no contexto da educação infantil .....  | 36 |
| 3.3 A dimensão pessoal na formação continuada de professores e a interface com a supervisão/coordenação pedagógica .....  | 39 |
| <b>SEGUNDA PARTE – PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA DIMENSÃO PESSOAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....                         | 45 |
| <b>CAPÍTULO 4 – CAMINHOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DESSE ESTUDO</b> .....  | 47 |
| 4.1 Caracterização da pesquisa, tipo e abordagem .....  | 48 |
| 4.2 Estudo de Caso: como foco desse estudo .....  | 49 |
| 4.3 Concepções da pesquisa .....  | 50 |
| 4.4 Características dos participantes .....   | 51 |
| 4.5 Contexto e locus desse estudo .....   | 52 |
| 4.6 Técnicas e instrumentos usados nesta investigação .....   | 55 |

|   |            |
|---|------------|
| 4.7 A análise dos dados .....   | 56         |
| <b>CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DO CUIDAR E DO EDUCAR NO CONTEXTO DO CMEI: O PAPEL DOS PROFESSORES E SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO .....</b>                | <b>61</b>  |
| 5.1 O cuidar e o educar no CMEI .....   | 63         |
| 5.2 O papel do supervisor/coordenador pedagógico na formação .....  | 68         |
| <b>CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM APOIO DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>                                   | <b>75</b>  |
| 6.1 Concepções sobre formação docente .....   | 77         |
| 6.2 Formação continuada no CMEI e no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire .....  | 80         |
| <b>CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DA DIMENSÃO PESSOAL DO PROFESSOR, DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA AÇÃO DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b> | <b>89</b>  |
| 7.1 Concepções do professor como pessoa na formação continuada.....   | 90         |
| 7.2 A dimensão pessoal do professor para a supervisão/coordenação pedagógica.....   | 95         |
| <b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>103</b> |
| <b>9. REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>107</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>115</b> |
| A. CARTA DE ANUÊNCIA .....  | 117        |
| B. TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....  | 119        |
| C. RELATO DAS OBSERVAÇÕES DO CAMPO INVESTIGADO .....  | 125        |
| D. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA .....  | 137        |
| E. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORAS.....   | 139        |
| F. ENTREVISTAS TRANSCRITAS SEMIESTRUTURADAS.....  | 141        |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>189</b> |
| A. QUADRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E QUADRO DE AULAS ATIVIDADES DAS PROFESSORAS ORGANIZADOS PELA PREFEITURA.....  | 191        |
| B. MENSAGEM INTRODUTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA ORGANIZADA PELA SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA .....   | 193        |

## INTRODUÇÃO

---

A dimensão pessoal do professor é algo que deve estar presente na formação docente desde a formação inicial, e na continuada, sendo tema recorrente nas orientações sugeridas pelo supervisor/coordenador pedagógico, visando minimizar os desafios encontrados no cenário da educação em geral, especificamente na educação infantil /CMEI, bem como em toda rede de ensino. A partir do que foi ressaltado por Lispector (1998), extraído do livro: “A hora da estrela”, pensamos que escrever só faz sentido se alguma coisa for questionadora. Partindo de uma inquietação frente às escolas públicas superlotadas, na região metropolitana do Recife- PE, investigamos como é trabalhada a formação continuada de professores, considerando a sua dimensão pessoal e o papel da supervisão/coordenação pedagógica nessa formação, em uma vivência na educação infantil.

Enfatizamos também a necessidade da constituição do equilíbrio emocional e, sobretudo, do sentimento humano, possibilitando uma aprendizagem prazerosa na educação infantil. Com isso, ampliamos a observação, o questionamento e a curiosidade quando investigamos a constituição da dimensão pessoal de professores no segmento da educação infantil na escola pública. Percebemos uma importância quanto à dimensão pessoal do professor em sua formação continuada, como também, o valor do papel do supervisor/coordenador pedagógico nesse cenário.

Desta maneira, aumentamos nossa experiência profissional ao observarmos professores que ministram aulas para alunos inseridos na educação infantil. Mergulhar neste cenário se torna ainda mais desafiador, pois possibilita que o professor aprecie as peculiaridades desse segmento educacional, bem como da infância, e que, junto com os momentos de formação continuada, a construção de conhecimentos prevaleça. Assim, garantindo a educação destas crianças e desenvolvendo o seu compromisso ético profissional enquanto educador. Nesta investigação, confrontamos questionamentos inquietantes, com o objetivo de amplitude, causando uma possível mudança neste campo, bem como procurando partilhar com os profissionais da Educação o escrito do tema abordado.

É impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. [...] É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características

cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão. (MORIN, 2000, p. 3 e 14).

Refletimos que enquanto a educação não pensar nas pessoas desses profissionais em destaque, não haverá mudanças na rede pública de ensino, mas somente ilusões. Para Bello (1998), na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil, D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia.

Segundo alguns autores o Brasil foi finalmente “descoberto” e a nossa história passou a ter uma complexidade maior. Afirma Toffler (1970), no livro “Choque do Futuro”, que a mudança exacerbada não somente afetou a indústria, como também as pessoas, obrigando-as a representar novos papéis sociais, adoecendo psicologicamente toda a sociedade e, conseqüentemente, o ambiente escolar.

Os estudos comprovam que a escola evoluiu pouco desde a sua existência. Mas, para Cambi (1999), a escola caracterizou-se pelo seu crescimento no sentido social, pelo seu papel no desenvolvimento econômico, pela função exercida na ordem democrática, pelas fortes tensões reformadoras, nas formas mais radicais — como as expressas em 1968.

Na história da educação, mudanças ocorreram, mas a formação de professores, parece continuar possuindo as características impostas nas décadas anteriores, na tentativa de manter educação para a infância. Para Cambi (1999), com o surgimento da escola nova, como característica marcante na história, foram oferecidos recursos nas atividades para crianças, pois nesse momento a criança foi considerada ativa, necessitando que a aprendizagem ocorresse em contato com ambiente externo. Paralelamente, houve o movimento de emancipação de massas populares nas sociedades ocidentais, para inovar o papel da escola e o perfil educativo sem seletividade de classe social.

Para Oliveira (2005), o grande desafio da educação infantil é enfrentar a barreira do tratamento confuso como as instituições são tratadas. A creche, em maioria, gerida pelos órgãos que tratam da assistência social; já a pré-escola sob os cuidados superficiais dos órgãos da educação. Com isso, a organização de propostas pedagógicas para creches e

pré-escolas levanta o questionamento da sua específica ação educativa para promover o desenvolvimento das crianças de todas as classes sociais.

Para Barone et al (2000), a situação de aprendizagem no processo educativo, põe em jogo questões principais da criança e a forma como ela irá vivenciar esta situação, que dependerá do equilíbrio emocional da pessoa do professor. Pois, a aprendizagem se dará sempre pela intermediação de um outro. Diante das primeiras experiências na aprendizagem escolar, a criança, revive, repete e expressa sua maneira pessoal, particular de lidar com a realidade, podendo representar uma reelaboração de seus relacionamentos, sendo eles, positivos ou negativos. Neste contexto, tratar do processo educativo podemos destacar a figura do professor como aquele que é convocado a ocupar um lugar que transcende, na maioria das vezes a prática pedagógica.

Sensível à esses pensamentos, realizamos nessa pesquisa um estudo de caso em uma instituição pública que oferece etapas de ensino no segmento da educação infantil. Pois, refletindo com Oliveira (2005), a pré-escola educa crianças de 4 e 5 anos de idade, e tem adotado uma concepção de ensino que, propõe à criança atividades para estruturação de base no desenvolvimento da aprendizagem, organizando-as de acordo com a faixa etária.

Para isso, observamos também a ação dos profissionais nesta etapa de ensino. Segundo Gimeno Sacristán (1985), em seu modelo triangular clássico, há três pilares quanto à ação educativa na escola: o professor, o aluno e a matéria. Direcionando para a formação continuada de professores, de acordo com Sousa (2000), os pilares são: o formador, o formando e a matéria dominada, que deve ser transmitida para seus futuros alunos.

Paralelamente, considerou Toffler (1970), houve um contraste nas escolas atuais quando abordam o espaço e o tempo. Os alunos, em todas as escolas são obrigados a estudar geografia com o auxílio de mapas, quanto à localização no espaço. No entanto, ao localizar a criança no tempo, demanda-se um início cruel e, conseqüentemente, prejudicial, pois estudam o passado do seu país e do mundo. Com isso, o tempo estagna e a escola, por sua vez, cala para o futuro. A atenção do aluno é posicionada para trás e nunca para frente. E assim, o futuro desaparece da consciência do aprendente como se não existisse.

Nesse contexto, investigamos a problemática: como é trabalhado a formação continuada de professores, considerando a sua dimensão pessoal e o papel da supervisão/coordenação pedagógica nessa formação, em uma vivência formativa na educação infantil. Acreditamos ser este estudo de grande valia, pois as figuras do supervisor/coordenador pedagógico e do professor são destaques no seu contexto escolar, possibilitando inúmeros momentos formativos, contemplando assim a dimensão pessoal do professor.

Afirmamos durante a investigação, que o professor é convocado a ocupar um lugar também de afeto junto aos alunos/aprendizes que transcende a prática pedagógica. Para Sousa (2000), o professor também é uma pessoa: que mexe, pensa, vive, tem sentimentos, deseja ensinar e que não diz respeito somente a si mesmo. Desta maneira, focamos em sua formação continuada sem esquecer da sua pessoa que também é primordial.

Alarcão e Tavares (2003), descrevem diferentes cenários referentes à formação de professores, em que contemplam o processo de aprendizagem, passando pelo papel do supervisor/coordenador pedagógico, professor e a importância da escola. Os autores salientam ainda, ao defender algumas ideias de Stone, extraídas do livro, *“Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach”*, que a supervisão pedagógica tem papel primordial na formação do professor, como o papel do ensino na aprendizagem do aluno.

Numa perspectiva formativa de professores é válido compreender a Supervisão Pedagógica “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 16). Isto é, há uma necessidade de continuidade inserida na formação continuada de professores, e a supervisão/coordenação pedagógica assume um papel central, uma vez que, é legítima a sua função no diálogo, na pesquisa, na busca de melhores ações pedagógicas e também na sua dimensão pessoal que impacta positivamente no aprendizado daquele que toma papel de aluno.

Frente às exigências na formação dos professores, numa reflexão acerca da dimensão pessoal do professor, acionada pela supervisão pedagógica, segundo Santos (2008), também é elemento fundamental para a educação na pré-escola, englobar aspectos como a necessidade do comprometimento dos educadores em relação às questões educacionais.

No intuito de investigar o professor como pessoa, em vários contextos de sua atuação pedagógica, trazemos outras inquietações que orientaram o caminhar desse estudo, sendo elas: qual o espaço da dimensão pessoal do professor na formação continuada na educação infantil? Qual o papel da supervisão/coordenação pedagógica na formação continuada desses professores? Qual o espaço da dimensão pessoal do professor no âmbito das ações pedagógicas do supervisor/coordenador pedagógico no espaço da educação infantil, que está sendo investigado?

Ao responder estas questões nos aproximamos da razão desse estudo e conseqüentemente do aprofundamento desse tema, podendo com essa investigação, beneficiar os professores em sua dimensão formativa e à ação de especialistas em educação como o supervisor/coordenador pedagógico, numa orientação sobre a importância de olhar para o professor como pessoa, sendo um tema em destaque para os programas de formação continuada de professores.

Temos como pressuposto nesse estudo que a dimensão pessoal do professor, construída também no ambiente escolar da educação infantil — especificamente em seus espaços de formação —, possui intenção de favorecer uma aprendizagem para as crianças, uma vez que o sensibiliza para olhar as crianças também como pessoa, trazendo essa dimensão para seu relacionamento e envolvimento no seu exercício pedagógico, mediando o conteúdo da aula de forma atrativa e acolhedora. Caso contrário, o papel do professor poderá surgir negativamente para os alunos. Sendo assim, consideramos relevante o estudo desse tema, uma vez que, poucas pesquisas abordam a dimensão pessoal do professor em sua formação continuada, no contexto da educação infantil.

Na intenção de dar conta dessa pesquisa, a redação dissertativa está organizada em duas partes. Na primeira parte aprofundamos o tema através do estudo teóricos/autores, sendo estruturada em três capítulos, cada um com três sub tópicos, sobre a dimensão pessoal, supervisão/coordenação pedagógica e educação infantil com diálogos possíveis na formação continuada de professores. A segunda parte, foi organizada em quatro capítulos, nos quais tratamos sobre o percurso metodológico, analisamos e discutimos os resultados sobre a dimensão pessoal na formação continuada de professores no cenário da educação infantil, concluindo com pontos relevantes e possibilidades de outras pesquisas.

Ao direcionarmos o olhar para a dimensão pessoal do professor em sua formação continuada ao longo dessa investigação, acreditamos que esta investigação favorecerá aos professores e supervisores/coordenadores pedagógicos, como orientação para melhor desempenho profissional em seu exercício com as crianças inseridas na respectiva etapa de ensino, como também, servindo para inspirar novos programas formativos e novas pesquisas nessa área de conhecimento, uma vez que se trata de um tema escasso, sendo portanto, pouco pesquisado.

**PRIMEIRA PARTE — DIMENSÃO PESSOAL, SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

---



## CAPÍTULO 1 – BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CENÁRIO DE ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

---

No presente capítulo, abordamos sobre a supervisão/coordenação pedagógica no segmento da educação infantil, considerando os elementos que possibilitam qualidade e funcionalidade na atuação desse profissional no processo de ensino-aprendizagem. Ao abordar essa temática, constatamos que são inúmeros os questionamentos levantados pelos professores e supervisores/coordenadores pedagógicos acerca da necessidade de se buscar uma significativa harmonia na interação profissional com colegas de trabalho e suas funções educativas, favorecendo, assim, o expressivo desenvolvimento educacional em prol da educação infantil, caso específico deste estudo. Além disso, as famílias buscam espaços educacionais que favoreçam cuidados e também educação de boa qualidade. A reflexão sobre estas ideias se tornaram em pontos estruturadores na organização deste capítulo, que serão expressos a seguir.

### *1.1 Cuidar e educar, um direito da infância: esclarecendo um conceito*

Por muitos séculos, as crianças foram educadas de várias formas, mas nunca foram deixadas sem cuidados. Independente da cultura, raça ou etnia, sempre precisaram de alguém que as ensinasse sobretudo a viver. Percebemos que a infância possui o grande direito de ser cuidada e educada, assim, pensando em um conceito dessa tal infância, guiaremos o tópico a seguir.

Traçando brevemente uma linha histórica, vemos que apenas há alguns séculos a criança é compreendida em sua singularidade, com espaço e objetos próprios, e não como um mero adulto em miniatura. Segundo os estudos de Ariés (1981), as crianças da Idade Média, especificamente do Ocidente Medieval, tinham os mesmos hábitos e costumes dos adultos, por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Ainda de acordo com Ariés, (1981), na passagem dos séculos XVII para o XVIII, a infância passa ser definida como um período de ingenuidade e fragilidade do ser humano, que poderá receber todos os incentivos possíveis para a sua felicidade. Nos fins da Idade Média, há um processo de mudança: os adultos marcam o ato de mimar e paparicar as crianças, como meio de entretenimento para eles, o que ocorre com mais especificidade na elite. Benjamin (1984) acrescenta que no início do século XVII, a criança surge como “ser” de importância na

sociedade, com o advento da família moderna, que se constitui paralelamente ao hábito de educar a criança na escola.

Nos dias de hoje, é cada vez mais frequente nos depararmos com a inserção da criança pequena no contexto da educação infantil, tendo como finalidade o seu desenvolvimento, sobretudo relacionado ao preparo necessário à criança, em relação ao mundo globalizado. Diante disso, segundo Ariés (1981) atualmente, de certo modo, a infância passa a adquirir características semelhantes à concepção que perdurou até a Idade Média. Afinal, as crianças de hoje passam a se comportar, vestir e viver de acordo com o mundo adulto, em que estão inseridas.

Em paralelo, pensando em uma perspectiva evolucionista, segundo Simões (2015), a concepção da infância pode ser vista como passagem para uma fase da vida futura, com crescimento e transformações psíquicas, sociais e biológicas. Fase esta que prepara para um desenvolvimento posterior, principalmente na aquisição de conhecimento e compreensão de mundo. Já numa concepção da visão economicista, a infância é um período de investimento para que aconteça retorno no futuro. Desta maneira, o resultado dessas concepções tenciona definições nas políticas públicas, gerando as formas de atendimento na Educação.

Segundo a CNE/CEB nº. 5/2009, em seu Art. 5º, a educação infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, deverá ser oferecida em creches e pré-escolas, que devem proporcionar momentos educacionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Nessa perspectiva, as instituições que oferecem essa etapa de ensino utilizam as funções de educar e cuidar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança, compreendendo a criança como um ser em sua totalidade, ou seja, ser que aprende a conviver consigo mesmo e, com o outro, no ambiente escolar que está inserido.

Ao especificarmos a infância de crianças entre 0 a 5 anos de idade, para Lopes (2009), o educar e cuidar surgem integrados, principalmente ao falarmos de educação infantil. Pois, neste cenário acontecem não somente conteúdos e atividades, mas também, sentimentos que favorecem intervenções entre as crianças e aqueles professores que as acompanham por todo o ano letivo. Além dos conteúdos trabalhados nessa etapa de ensino, e principalmente quando falamos de crianças pequenas, é destacado que o cuidar é educar

e o educar é cuidar, na sua reciprocidade. A educação e o cuidado implicam garantir para a criança, o pleno desenvolvimento e o respeito às suas características e necessidades.

Mas, isso não é tudo o que pode ser realizado. Outros fatores podem reforçar o educar e o cuidar nas escolas que oferecem a educação infantil. De acordo com Bujes (2001), a educação infantil precisa ser mais qualificada, deve incluir o acolhimento, ambiente que possibilite estimular a emoção para o desenvolvimento da sensibilidade, como também facilitar o desenvolvimento das habilidades sociais, o domínio do corpo e das modalidades expressivas, privilegiar o lugar para a curiosidade, desafio e investigação. Com isso, acreditamos que para a educação infantil poder ser estruturada com esses pontos citados anteriormente, o professor precisa estar inserido e focado nos momentos de formação continuada, pois só assim estará preparado para exercer a profissão com excelência, enfatizando não somente o cuidar, como também o educar.

Tratamos do cuidar relacionado à criação de um vínculo entre crianças e professores, em sua maioria professoras. Desta maneira, há uma pessoa que cuida e outra pessoa que é cuidada. E acima de tudo, segundo Gasparin e Mariotti (2009), trata-se de proporcionar às crianças intervenções que considerem o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, de modo a contribuir para que ela se torne cada vez mais independente e autônoma. Deste modo, pensar no cuidar apenas com a proporção da sobrevivência do ser humano desvaloriza a ação fundamental, ampla e significativa que constrói essa ação. Já o educar, pautando a legislação nacional — Constituição de 1988 e LDB lei 9.394/96 —, é possível constatar que o seu conceito está intrinsecamente ligado à prática docente, no que se refere ao sistema educacional. O documento estabelece que a educação deve ser voltada para o desenvolvimento do aluno em sua formação pessoal e social, bem como para o exercício da cidadania. Somando a essa discussão, citaremos um trecho do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (MEC, 1998, p. 23).

Assim, não podemos negligenciar a ação do educar separadamente da ação do cuidar. Ou seja, juntas significam ajudar o outro que está em fase de desenvolvimento humano. Dessa maneira, acreditamos que são necessidades básicas ao ambiente da educação infantil. Ainda frente ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), tal desenvolvimento está articulado tanto com os cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, como com os cuidados referentes aos aspectos biológicos do corpo e à saúde, como também com a forma como esses cuidados são lançados.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. (MEC, 1998, p. 25).

Esperamos primeiramente que o professor, considerando professoras em sua maioria, como também o supervisor/coordenador pedagógico, profissionais envolvidos nesse segmento de ensino, levem em consideração estes elementos do cuidar e do educar, somado ao conhecimento adquirido no seu processo de formação. Ou seja, é importante, dentro do processo ensino/aprendizagem no cenário da educação infantil, haver o olhar do profissional (professor/educador) que está cuidando, para entender a pessoa (aluno) daquele que está sendo cuidado, para, assim, permitir o educar. Portanto, entrelaçamos esta discussão numa breve perspectiva histórica sobre o cenário da educação infantil, sendo este abordado no tópico que segue.

### *1.2 Educação infantil: trajetórias ontem e hoje.*

Nos tempos de hoje, é primordial a inserção das crianças pequenas na educação infantil, pois as mães, após retornarem ao mercado de trabalho, necessitam de um ambiente para educar e cuidar dos seus filhos. Nesse cenário, temos o ambiente escolar, especificamente a educação infantil, que não poderá ser igualado ao espaço em que as crianças residem, com os mesmos costumes familiares, mas, um espaço rico em recursos e atitudes que favoreçam seu desenvolvimento. O espaço da educação infantil, em qualquer escola, não deverá ter o propósito somente de cuidar, mas, também de assumir a função educativa, considerando a especificidade e a diversidade do mundo infantil. Embora, este cenário mude quando tratamos das condições de vida das famílias, é preciso assegurar que as escolas infantis reconheçam e atuem com as crianças considerando suas necessidades e direitos, no entanto, sabemos que há permanentes problemas na educação infantil

brasileira, na qual identificamos uma forte tendência em se priorizar a dimensão do cuidar, tendo ainda como problemáticas deste cenário, a desigualdade do acesso às escolas, e a qualidade da educação infantil que é oferecida.

Há pouco tempo, houve uma confusão da sociedade com relação aos papéis e às funções da família e o início da escolaridade para crianças pequenas. Atualmente, segundo Tiba (2002), a criança apresenta dificuldade de estabelecer limites claros entre família e escola, especialmente quando os pais delegam à escola a educação de seus filhos. A escola, por sua vez, deve complementar a família, oferecendo condições diferentes daquelas existentes no âmbito familiar.

Para tais condições estabelecidas funcionarem positivamente, acrescentamos, concordando com Simões (2015), que a ausência de uma institucionalização para a educação infantil possibilitou a construção de propostas para esse segmento educativo voltado para as classes menos favorecidas, pois são estas as que mais necessitam do poder público para gerar o atendimento educacional dos seus filhos.

Nas últimas décadas, o Ministério da Educação tem publicado documentos que afirmam o direito da criança a uma educação infantil de qualidade, que abordam a funcionalidade adequada neste cenário. Um desses documentos é a LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.495/96, que afirma no art. 29º que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Com isso, a finalidade é estabelecer como uma das diretrizes a “indissociabilidade” (LDB, 2005) entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da educação infantil.

Segundo um dos pensamentos que Freire defendeu, em um comentário realizado por Macedo e Azevedo (2013), a infância é uma emergência ao mesmo tempo social, cultural e, no topo destes, política. Com isso, a educação infantil deve mover-se de acordo com marcos culturais e políticos da criança, levantando questões para compreender, de forma consciente e crítica, em prol de uma emancipação possível, uma pedagogia crítica, centralizando o imaginário da criança, como sua forma de ser e entender o mundo.

Desta maneira, a história da educação brasileira evoluiu em rupturas marcantes que necessitamos abordar na tentativa de pontuar acontecimentos no processo educacional infantil. Para Bello (1998), a primeira grande ruptura travou-se com a chegada dos portugueses ao território do novo mundo. Os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, não considerando que as populações existentes possuíam características próprias de se fazer educação. Uma vez que, a educação praticada entre as populações indígenas não possuía as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

Mais à frente, na época do Brasil Império, de acordo com os estudos de Lessa e Duarte (2012), com a abolição da escravatura no país, cresceu a migração para a zona urbana, aumentando as condições para o desenvolvimento cultural e tecnológico. Com isso, as crianças pobres passaram a trabalhar nas fábricas que surgiram, se submeterem a longas e árduas jornadas de trabalho em condições precárias, sofrendo constantes maus tratos. Houve o surgimento de uma educação diversificada baseada no gênero, em que para as meninas eram ministrados conteúdos como música, línguas e, sobretudo, os cuidados do lar. Enquanto que aos meninos a educação era voltada para as áreas exatas. No final do século XVIII, no Brasil, surgiram as primeiras escolas públicas e, assim, problemas encontrados até hoje, como, a desvalorização do professor, os baixos salários, a ausência da inovação no planejamento diário das aulas, entre outros.

Depois disso, surgiram as creches e pré-escolas do segmento da educação infantil, juntamente com as mudanças econômicas, políticas e sociais que aconteceram na sociedade. Para Bujes (2001), essas mudanças deram evidência à incorporação da mulher ao trabalho assalariado, que fez nascer um novo papel para a mulher, em uma nova constituição familiar, e, conseqüentemente, inserindo a criança na sociedade, tornando-a um indivíduo produtivo.

Para Oliveira (2011), a palavra creche teve origem no termo francês *crèche*, que quer dizer, em português, manjedoura ou presépio. Na Itália, o termo foi utilizado como “ninho que abriga” (p. 58). E na tentativa de redefinir outro conceito, surgiu a “escola materna” (p. 58), onde se educava e guardava a criança pequena, fora da família. Na sociedade, esses termos causaram também um peso enorme para as mães que “guardavam” os filhos para trabalhar.

Ainda recordando manifestações sociais históricas, resgatamos também a “luta por creches,” que reivindicou a participação do Estado na criação de redes públicas de creches. Segundo Coral, et al. (2012), as creches eram definidas como elemento puericultura social e os profissionais atuantes eram médicos, enfermeiras ou auxiliares de enfermagem, entre outros. Na década de 1930, a legislação trabalhista determinou que as creches fossem implantadas nos locais de trabalho dos pais, mas poucas empresas cumpriram a lei. Posteriormente, surgiram os jardins de infância e escolas maternais, que foram concebidas como extensão do lar.

Somente, com a Constituição Federal de 1988, o Estado tomou como obrigatoriedade a educação de crianças entre 0 a 6 anos de idade, que passou a ser chamada de educação infantil e manifestou legalmente a função do cuidar. Desta maneira, firma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, na Seção II, artigos 29º e 30º que, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E assim, os municípios atuarão e também serão responsáveis pela educação infantil.

Mesmo com tanta desordem no que referimos na história da educação infantil, podemos afirmar que houve evolução quanto à regulamentação da qualidade de ensino na formação de base. Desta maneira, há grande procura das famílias menos favorecidas para que as crianças ingressem mais cedo nas escolas. Fullgraf (2012), ao comentar o censo escolar de 2005, afirmou que a maioria das creches e pré-escolas se encontram vinculadas ao poder público, sob a responsabilidade dos municípios, e que, comparadas às outras etapas de ensino, foi onde houve maior crescimento de alunos matriculados.

Em contrapartida, segundo Simões e Lins (2015), de acordo com o site do MEC, até 2014 a região do Nordeste do Brasil possuía 5,1 milhões de crianças e tinha o maior déficit de creches e escolas infantis. Sendo necessária, portanto, a criação de cerca de 1,5 milhão de vagas em 6 mil unidades de educação infantil para minimizar este déficit.

Além disso, Cambi (1999) acrescenta que, nos últimos anos, houve uma radical mudança nos aportes teórico-metodológicos do campo da educação, que inegavelmente auxiliaram o encontro entre pedagogia e história, entre a pesquisa educacional e o olhar

historiográfico. De certa maneira, alavancamos a importância da educação infantil na sociedade e a ênfase em uma maior preocupação com esta etapa de ensino.

Observando de forma ampliada, o movimento internacional, assiste-se uma reviravolta radical na educação. Moita (2006) afirma que atualmente há uma centralização na criança, com a tentativa de criar visibilidade às suas necessidades e às suas capacidades. Houve um esforço significativo na reformulação de ideias escolares em vários países, podendo este ser considerado um fenômeno global.

No Brasil, para Cordazzo e Vieira (2008), o Ministério da Educação e do Desporto, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), prevê que a educação, no que se refere à educação infantil, deve proporcionar aos alunos a “formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de auto realização” (CORDAZZO & VIEIRA, 2008, p. 13). Para possuírem consciência de cidadania para atuar na sociedade que estão inseridos, esta deve ser construída desde a educação infantil.

A LDB (1996), revisada em 2015, estabelece que a educação é dever da família e do Estado, e é direito constitucional do aluno o acesso e a permanência à escolarização pública de qualidade.

É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996, Título III, art. 26 e 29).

A instituição creche deixou de ser conhecida socialmente no que se refere à sua utilidade, em uma sociedade urbana na qual os dois genitores trabalham. Essa mudança social também levou a LDB (1996) a definir o período entre 0 a 6 anos de idade como de educação infantil, oferecendo uma proposta pedagógica nos espaços de creche e pré-escola no período diário integral ou meio período.

Além disso, a educação brasileira, considerando a educação infantil em específico, é definida por Madeira (2001) como o processo que em diferentes contextos e culturas

envolve a totalidade do sujeito ao se socializar, constituído na articulação de relações interpessoais, grupais e intergrupais, demarcadas pela pluralidade de culturas. Nos dias atuais, as famílias investem na educação de seus filhos, pois acreditam que, se escolarizados, eles serão bem-sucedidos. E na escola, as crianças encontrarão as condições necessárias para que possam progredir socialmente, eticamente e moralmente.

Por isso, de acordo com os pensamentos de Medel (2012), é importante reforçar a ideia de que a educação infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento global da criança quanto aos aspectos sócio afetivo, cognitivo, psicomotor e psicológico. Pois, no momento da educação infantil, a criança será preparada para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, levando em consideração que os professores inseridos em um processo de formação docente de qualidade foram também preparados para ensinar com qualidade.

Hoje, acreditamos que se trata de um novo modelo de educação infantil, em uma tentativa de compensar as carências da rede pública, visando a uma melhor preparação das crianças para o ensino fundamental. Nesse contexto, dialogamos juntamente com Pereira e Ely (2005), quando afirmam que o segmento da educação infantil nas escolas necessita compor um corpo reflexivo, dito “equipe pedagógica” (p. 62), conceito este utilizado por Laude Brandenburg (2003), citando uma extensão de funções no exercício pedagógico, como diretor, coordenadores, supervisores e orientadores. Diante de uma equipe tão plural, destacamos a atuação de professores e supervisores/coordenadores pedagógicos, ao assumirem tarefas diretamente ligadas ao cenário infantil. É sobre estes papéis e funções que teremos as discussões teóricas desenvolvidas no tópico a seguir.

### *1.3 A Supervisão/coordenação pedagógica no cenário Infantil.*

Ao olhar para o segmento da educação infantil e o seu funcionamento com o apoio de uma gestão participativa, identificamos um cenário que possui problemas gritantes, que vêm desde o seu surgimento, com grandes questões e embates acerca de sua identidade educativa: a desvalorização do professor polivalente, o ensino desnivelado entre as escolas que atendem a mesma etapa de ensino, a ausência de materiais escolares, a grande quantidade de alunos em cada sala de aula, entre outros que marcam significativamente esse segmento de ensino. Mesmo com a obrigatoriedade para o nível de formação dos professores atuantes na Educação Infantil, na tentativa de melhorar o atendimento educacional, os problemas ainda persistem.

O professor de educação infantil é um elemento fundamental na ação de educar. Ele possui grande responsabilidade, uma vez que se encontra, ou pelo menos deveria se encontrar, preparado para assumir a função pedagógica e educativa neste segmento. Fruto da crescente valorização que a educação infantil vem adquirindo na sociedade, que ainda não é a ideal, observamos também um crescente reconhecimento social, fato que exige do professor e demais profissionais que lá atuam uma constante preparação profissional para atender às demandas do educar e cuidar.

Nessa discussão, iremos utilizar o conceito de supervisão pedagógica vinculado ao de coordenação pedagógica, pois as duas atuações funcionam semelhantemente. O conceito de supervisão pedagógica é mais utilizado nos países europeus; já no Brasil, o profissional que atua na mesma função é chamado de coordenador pedagógico<sup>1</sup>. Segundo Alarcão (2001), a supervisão passa a ter uma concepção pedagógica caracterizada por um trabalho coletivo, de assistência ao professor. Assim, o conceito de supervisão continua sendo empregado, mas com caráter pedagógico. Desta maneira, em esclarecimento, também trazemos a afirmação de Orsolon (2006, p.20):

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano - interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2006, p. 20).

Como estabelecemos um entrelace teórico entre autores portugueses e brasileiros que falam sobre a mesma temática, definimos tratar deste profissional como supervisor/coordenador pedagógico, já que ele também é professor, numa perspectiva mais experiente. Acreditamos que “a atual concepção da supervisão educacional diz respeito a formar competências profissionais, assim como articular a gestão pedagógica em razão dos processos de ensino-aprendizagem almejados pela escola”. (AHMAD e TOMAZZETTI, 2009, p. 81). Sem esquecermos que este profissional, também é uma pessoa, que tem sentimentos e precisa estar bem emocionalmente para atuar com excelência.

---

<sup>1</sup>A função destes dois profissionais é a mesma. Dentre outras responsabilidades, a tarefa principal de ambos, no espaço escolar, é ser o responsável pela ação pedagógica na escola.

A partir disso, pensamos em alguns pontos históricos que darão sentido a esse embasamento teórico. Quando pensamos no modelo de produção capitalista, segundo Ahmad e Tomazzetti (2009), o funcionário que trabalhava na fábrica tinha uma visão do todo pois, nesse tempo se fazia necessária uma ruptura do modelo organizacional do trabalho. Com as transformações que ocorreram, foi necessário direcionar o olhar para as partes. A partir disso, entraram para as organizações fabris as especializações, nas quais cada um é responsável por sua parte dentro do processo de produção. Como forma de controle da produção da força de trabalho, surgiu dentro das fábricas o supervisor. Sua principal função era controlar a produção de cada funcionário dentro das fábricas.

Talvez o peso negativo sobre o supervisor/coordenador pedagógico tenha nascido nessa época, em que o supervisor era um profissional que a todo momento estava atento às falhas daquele que tentava produzir. Ainda seguindo os pensamentos de Ahmad e Tomazzetti (2009), esse modelo de fiscalização nas fábricas, inspirado nos Estados Unidos, deu origem à criação da supervisão escolar, com a função de controlar a produtividade do ensino e do aperfeiçoamento quanto às técnicas escolares. Nesse momento, a supervisão escolar tinha como objetivo implementar reformas educacionais que atendessem ao modelo que acolhia a produção capitalista.

A partir dessa análise, tornam-se claras as lacunas existentes no trabalho do professor e do supervisor/coordenador pedagógico especificamente quando nos voltamos para o cenário da educação infantil. Para Bittencourt (2003), isso ocorre com a imposição de novas formas padronizadas de ensinar, necessitando de uma contínua formação, além disso, o Estado exige crescentes carga horária de trabalho, excedendo o plano acadêmico e ocasionando um certo desgaste nas relações de trabalho, uma vez que exige da supervisão ou coordenação pedagógica o “controle” profissional dos docentes, gerando tensão e um representativo desgaste, atrito na ação e na relação entre os mesmos. Nesta realidade, o papel da supervisão/coordenação pedagógica fica distorcido, se distanciando cada vez mais da função de apoio pedagógico ao professor em um contexto de formação continuada e desenvolvimento, orientação e acompanhamento desse profissional, como também o de estimular o diálogo entre a escola e a comunidade. Em suma, estabelecer uma estreita relação entre supervisores, professores, alunos e pais com intuito de criar um ambiente para uma aprendizagem significativa, marcado por uma relação dialógica com

uma parceria concreta e aplicável, superando distorções e distanciamentos entre as pessoas que fazem esse segmento educativo, a educação infantil.

Mais especificamente para Gaspar et al (2012), o conceito de supervisão, no campo pedagógico, foi específico à formação inicial de professores. Mas, quanto a visão da escola e na função do professor, frente ao sentido e significado da sua profissão, acoplaram a interação pedagógica em sala de aula, articulando novas ao contexto escolar. “Enquadra-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar”. (GASPAR et al, 2012, p. 31).

Como foi sinalizado anteriormente, acreditamos na potencialidade da função do supervisor/coordenador pedagógico no contexto escolar. Segundo o pensamento de Maximino (2014), os supervisores/coordenadores pedagógicos estão diretamente envolvidos com o trabalho dos professores e conseqüentemente com a aprendizagem dos alunos, pois sua função caminha pelas práticas educacionais, que tem como principal objetivo, o desenvolvimento do indivíduo. Mas, o supervisor/coordenador pedagógico é muitas vezes visto como fiscais dos serviços educativos, criando incertezas para os professores quanto à sua atuação profissional, causando também indefinições e instabilidade quanto ao seu real perfil profissional.

A supervisão deverá ser encarada como um processo que deverá estar intimamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus intervenientes: Supervisor, Professor (ou formando) e Aluno, ainda que com uma abordagem distinta para cada um dos casos. (AMARAL, 2011, p. 14).

Nesse sentido em qualquer segmento de ensino e principalmente na Educação Infantil, é necessário dar ênfase para as relações interpessoais, bem como para os processos de aprendizagens dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Com isso, também partilhamos do pensamento de Moreira e Vieira (2011), quando afirmaram que a supervisão/coordenação pedagógica deve se preocupar com o desenvolvimento quanto a reflexividade profissional dos professores para melhorar sua prática pedagógica, como também a sua dimensão como pessoa, refletindo diretamente na qualidade das aprendizagens dos alunos. Sendo está uma das preocupações dessa investigação, uma vez que estamos voltados nesse estudo para a dimensão pessoal do professor e sua relação com a supervisão/coordenação pedagógica.

Não podemos descartar que o supervisor/coordenador pedagógico também é uma pessoa que sente, pensa e tem suas empatias dentro do ambiente de atuação. A partir disso, no mesmo cenário, segundo Medel (2012), a participação desse profissional é de grande importância quanto ao planejamento processual de aulas e também de atividades que o professor conduz e lidera, em específico no ambiente escolar da educação infantil, pois, o planejamento requer reflexão para ser enriquecido com contribuições daqueles que estão envolvidos na aprendizagem dos alunos. Assim, a escola precisa considerar instâncias regulares e sistemáticas para a equipe efetivar esse trabalho que contribuem também ao bom funcionamento do ambiente, considerando que a educação infantil é um espaço de ensino/ aprendizagem e não somente do cuidar, cultivando a parceria entre o professor e supervisor/coordenador pedagógico.

Pensando assim, podemos elencar como principal função do supervisor/coordenador pedagógico na educação infantil, segundo Maximino (2014), a articulação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, como via de organização do trabalho pedagógico de forma democrática, uma vez que este profissional caminha na perspectiva de agente de mudanças das competências da sua função no contexto que atua, se distanciando das posturas autoritárias do seu trabalho pedagógico, como posto no início da era industrial, e marcando com mais atitudes de acolhimento e ajuda ao professor, quebrando a resistência à possibilidade de mudança.

A partir do que traçamos até o momento, Basílio (2011) amplia o pensamento frente aos atores que são influenciados pela ação do supervisor/coordenador pedagógico, onde envolve além do docente e do discente, os pais, a escola e toda comunidade, classificando-os como “parceiros educativos” (p. 40), incluindo o ensino/aprendizagem, a reflexão, o diálogo, as práticas pedagógicas, a fim de se vivenciar um processo construtivo. Não é estanque e imutável, tem movimento, superação e avanços, perspectivando qualidade e visão de mundo e, podemos afirmar uma questão de decisão, de ser, perceber e agir. Para com isso, possibilitar e ultrapassar os problemas encontrados no cenário da maioria das escolas públicas municipais, que são tanto na estrutura física das escolas, como na estrutura pedagógica de ensino.

Pensamos numa formação docente vinculada a vivência dos professores no cenário infantil, mas também afirmamos que o supervisor/coordenador pedagógico tem necessidade dessa formação vinculada a sua prática. Com isso, Papert (2008), levanta

uma preocupação inerente às teorias pedagógicas quanto ao ensinar que se instalou e quanto a arte desses aprenderem, infelizmente extinguiu. “A pedagogia como a arte de ensinar foi adotada pelo mundo acadêmico como uma área respeitável e importante”. (PAPERT, 2008, p. 86). Há necessidade também, de momentos de formação para os supervisores/coordenadores pedagógicos, visto que o aprender teórico somente está presente na formação inicial dos cursos da área de educação.

Nesta perspectiva, fechamos este capítulo fazendo uma correlação entre a formação continuada de professores como estratégia fundamental para o seu crescimento e desenvolvimento profissional — e, no caso especial deste estudo, o da educação infantil — com o apoio do supervisor/coordenador pedagógico. Ao olhar para a formação docente, sinalizamos previamente alguns pontos da discussão trazida no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E SUA ATUAÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

Neste capítulo, mergulharemos sobre o contexto da formação docente numa sucinta abordagem histórica, trazendo elementos da formação docente, através de pontos que a definem e a caracterizam, focando especificamente na formação continuada, com um olhar voltado para o contexto da educação infantil. Visamos também, neste capítulo, mapear estratégias para auxiliar na leitura desse cenário infantil, que muitas vezes se encontra carente de formação continuada para seus professores, no sentido de instrumentalizar os professores com elementos que os levem a se posicionar criticamente sobre a relação entre a pessoa que cuida e que educa no contexto da educação infantil.

### *2.1 O contexto da formação docente numa perspectiva histórica: pontos que a definem e caracterizam*

Acreditamos que o contexto da formação docente pode oferecer subsídios para o desenvolvimento profissional de professores, através de situações problematizadoras que promovam reflexões, mudanças na realidade escolar e, conseqüentemente, nos resultados obtidos no processo ensino/aprendizagem. É possível perceber uma imensa lacuna nesse cenário formativo, e denunciando a problemática e os desafios que precisam ser assumidos pelas secretarias de educação, escolas e especificamente pelos próprios professores, contribuísse para torná-los ativos e autônomos no processo de formação.

Com um olhar mais amplo, Freire (2011) expôs em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, sobre o processo educativo. Segundo ele, este processo nunca seria politicamente neutro, mas, sim, uma ação cultural, que resultaria numa relação de domínio ou de liberdade entre os seres humanos. O Brasil foi dividido em classes com interesses vitais antagônicos, cuja educação era voltada para dominar, com o processo educativo rígido, autoritário e avesso ao diálogo com os alunos. Os professores, neste contexto, empenhados em ter alunos dóceis e passivos, para assistir às aulas formais, e distantes da realidade que estavam inseridos.

Ao se voltar para o cenário histórico sobre a formação de professores, identificamos, segundo Gatti (2009), a inauguração no Brasil, no final do século XIX, das Escolas

Normais, destinadas à formação de docentes para ensinar às crianças pequenas, que anteriormente correspondiam ao nível secundário. Nesse período, e podemos dizer que ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no nosso país, destinada a uma pequena parte da sociedade.

Somente no início do século XX, segundo Gatti (2009), surgiu a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. A formação deste professor iniciou com a criação de universidades. No entanto, até o momento, o trabalho docente era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e se inicia uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados.

No Brasil, a década de 1980, representou um esforço de ruptura vinculado ao pensamento tecnicista que predominava na área da educação. Segundo Brasil (2006), no âmbito do movimento dos educadores, o debate produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva, que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade, e com ela contribuir.

Aproximadamente na década seguinte, para Magalhães e Azevedo (2015), mais precisamente a partir de 1995, as políticas educacionais fizeram referência a uma “nova ordem mundial”, naturalizada no discurso da globalização, ao caracterizar um novo imperialismo, com a reestruturação produtiva: novas formas de ordenação econômica, a reconfiguração do Estado pela redefinição de suas funções e a grande revolução que originou as tecnologias da informação e da comunicação.

Com isso, foram delineadas mudanças na organização acadêmica do sistema de ensino superior. De acordo com o MEC (2005), com a criação de uma nova roupagem para a formação de professores, como o Instituto Superior de Educação (ISE) e o Curso Normal

Superior, a partir disso, foram introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais.

Os resultados obtidos até a atualidade sobre a formação docente distanciaram, cada vez mais o Brasil dos países desenvolvidos. Isso aconteceu com diversas decisões tomadas também sobre o ensino. Segundo Bittencourt (2003), a precariedade do ensino não atingiu só o Brasil, mas também outros países, seja pela prática do professor, pelo desempenho dos alunos, pelas crescentes taxas de desemprego. E a solução tem sido a escolarização: mais formações para os professores, expandindo a escola.

Até há pouco tempo, as professoras regentes das séries iniciais eram formadas no ensino médio, com os cursos técnicos, os cursos de magistério. Mas recentemente, com a nova LDB, passou-se a ser exigido o nível superior e muitos professores se formam durante o seu exercício profissional. Muitas vezes, o aspecto vivencial para formação em educação infantil é central para as pessoas que não estão em exercício profissional.

Segundo Pimenta (1999), é primordial conferir a habilitação legal ao exercício profissional da docência, mas para além disso, espera-se que forme professores, ou que invista em sua formação, colaborando para o exercício de sua atividade docente, pois ser professor não é uma atividade na qual se adquire conhecimentos e habilidades de forma rápida e mecânica.

Assim, acreditamos que os momentos de formação dos professores são necessários para que eles possam adquirir experiência profissional. Freire (2011), retrata no seu livro intitulado “Pedagogia da Autonomia”, que a formação dos professores, é um momento primordial, aquele em que o grupo constrói uma reflexão crítica sobre os momentos da prática. É refletindo sobre ela que se pode alavancar e/ou mudar os seus próximos momentos ou a próxima ação pedagógica que acontecerá.

A formação de professores, então, passa a ser oferecida, preferencialmente, em instituições de ensino superior não universitários, não requerendo padrão universitário de pesquisa e de produção de conhecimento. Dessa forma, tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001, conforme Brasil (2006), fica em um segundo plano o ideário do movimento de educadores de terem a formação universitária como o horizonte de formação dos professores. Essa iniciativa encontrou resistência de parte das entidades

acadêmicas e sindicais do campo educacional, que, mobilizadas, tentaram incluir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, aprovada em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002).

Ao retomarmos algumas questões históricas sobre a formação de professores, concluímos esse tópico concordando que a educação se torna um recurso por excelência caso se procure a participação de um projeto de formação docente, que se estabeleça numa permanente reconstrução, caracterizando, assim, o processo contínuo de formação, que vai muito além de uma formação inicial (PACHECO, 2003). Diante disso, direcionaremos nosso olhar neste estudo para a formação continuada, num recorte de formação docente voltado para a educação infantil e que atinja diretamente aqueles que estão inseridos no contexto público de ensino.

## *2.2 O cenário da educação infantil como ambiente para a formação continuada docente*

Hoje, pensar em ambientes de aprendizagem onde as crianças se beneficiem ao aprender com professores dispostos, também, a ensinar e a aprender, buscando novos conhecimentos e formas de ensino (nos momentos de formação), adaptados à realidade dessas crianças que residem em municípios de baixa renda, revela um bom processo de ensino/aprendizagem — embora as escolas ainda possuam características fabris<sup>2</sup> que não acompanharam tal evolução. Para Sousa (2007), a educação na escola pública revela um espaço em que a aprendizagem deixa de ser uma atividade espontânea, natural, e passa a ser uma atividade organizada para desenvolver um cenário próprio, com tempos distribuídos para matérias logicamente diferenciadas e um contexto especificamente criado para a finalidade ideal. Uma escola onde as tarefas são especializadas; um ambiente que engloba o maior número de crianças e jovens, de acordo com as séries estabelecidas, resultando no ensino em massa.

O problema que se põe tem a ver com a formação de base que deve proporcionar-se às pessoas (a todas as pessoas) para que sejam capazes de se adaptar à realidade por vontade e convicção próprias quando e nas circunstâncias em que assim o entenderem, mas sem se deixarem

---

<sup>2</sup>Relativo a fábrica. O termo é utilizado na história da educação, quando Toffler, Sacristán e Fino referem-se ao ensino em massa. Na época da era Industrial, a escola precisava dar resposta às necessidades do modelo industrial, adaptar humanos para trabalhar nas fábricas, com mão de obra barata.

manipular e fazendo ouvir a sua voz crítica sempre que necessário. (ALARCÃO, 2003, p. 2).

O processo de formação de base está interligado à formação docente, uma vez que há linearidade na qualidade de ouvir uma voz crítica nesses processos. Tal formação de professores está inserida num contexto em que apenas recentemente a educação infantil é reconhecida na educação. Ou seja, os professores vieram construindo suas referências e avançando no exercício, juntamente com o crescimento desse segmento.

De fato, há um entrelace entre a formação de base e a formação docente, pois caso aconteça a ausência da formação docente, a formação de base se tornará extinta. Para Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), a aquisição de competências profissionais exige uma sólida formação de base. É importante compreender aprendizagens profissionalizantes significativas, nomeadamente ao nível das dimensões socioculturais, indispensáveis para o desempenho qualificado de profissões. Por outro lado, a formação de professores entendida como aquisição de um número limitado de “saberes-fazer” (p. 23), restritamente associados a postos de trabalho imutáveis, é decididamente incompatível com a promoção do desenvolvimento educativo, tornando-se obsoleta, deixando de compreender qualquer qualificação útil.

Pensamos que a formação de professores, independente do segmento no qual atuem, deve ser tratada como direito. Segundo Veiga (2006), é uma tentativa de o professor superar iniciativas individuais no seu próprio aperfeiçoamento profissional. Portanto, direito do professor e responsabilidade, em parte, da esfera pública educacional. Especialmente tratando da formação de professores para aqueles que ensinam no segmento da educação infantil, o processo é multifacetado, tem início e não possui fim. É um processo coletivo de construção docente e muda a instituição, como também muda com a instituição.

A partir disso, para ilustrar o discurso sobre a formação docente na educação infantil, relatamos um pouco dos resultados recentes de uma pesquisa realizada na cidade do Recife – PE. Leitão (2014) constatou que existe um programa de formação continuada oferecida pela Prefeitura do Recife, com boa aceitação dos professores inseridos na rede, estes professores acreditam que a formação é importante e acontece sistematicamente. Por outro lado, outros professores afirmaram que não existem práticas supervisivas de formação na escola. A formação existente, embora não atende as reais necessidades desses professores no contexto que estão inseridos.

A partir disso, para ilustrar o discurso sobre a formação docente na educação infantil, relatamos um pouco dos resultados recentes de uma pesquisa realizada na cidade do Recife – PE. Leitão (2014) constatou que existe um programa de formação continuada oferecido pela Prefeitura do Recife, com boa aceitação dos professores inseridos na rede. Estes professores acreditam que a formação é importante e acontece sistematicamente. Por outro lado, outros professores afirmaram que não existem práticas supervisionadas de formação na escola. Portanto, há formação, embora ela não atenda às reais necessidades desses professores no contexto que estão inseridos.

Diante desta realidade prática da Prefeitura do Recife, tratamos do conceito de formação de professores, que, segundo Garcia (1999), é a área do conhecimento, da investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estudam os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem diferentes, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições. Isso é o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação para os alunos.

Podemos considerar que este processo é também do professor vinculado ao segmento da educação infantil e que está em total contato com seu tempo e possibilitará investimentos, bem como um processo contínuo de aprendizagem, pronto para responder às demandas e aos desafios da atualidade, principalmente na educação infantil. Desta maneira, considera Zainko (2003), as discussões e reflexões sobre a formação de professores devem incorporar os processos de aprendizagem, alcançando a participação dos professores de forma contínua, com mudanças e novos desafios.

Sem esquecer que, segundo Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), a escola é um manancial de recursos de formação, a começar pelos professores que ensinam às crianças do seguimento da educação infantil. a formação deve centrar-se nela, embora não deva (nem possa) ficar por aí. É necessário entender a comunidade como um processo e um espaço educativo. É preciso que cada professor se considere e seja considerado como um formador, com função democratizada. Dessa forma, faz todo sentido relatar pensamentos de Alarcão e Tavares:

Nesta perspectiva, a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 34).

Entretanto, se não houver um trabalho de motivação para os professores no sentido de sensibilizá-los para sua participação em eventos de formação continuada como construção de um momento importante para o seu desenvolvimento como pessoa e como profissional, nenhuma outra medida será válida.

Assim, acreditamos que a formação docente de forma contínua proporcionará para os professores da educação infantil uma atuação mais eficaz, refletindo na qualidade do processo de ensino/aprendizagem do aluno. Garcia (1999) define como objetos da formação docente os processos de formação continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno. Com isso, deleitaremos no tópico seguinte características e funcionalidades da formação continuada de professores vinculadas ao processo de educar na educação infantil.

### *2.3 A formação continuada de professores como espaço de atualização profissional no cenário da educação infantil*

Para essa discussão, especificaremos pontos da formação continuada de professores como principal fonte para um bom processo ensino/aprendizagem no cenário da educação infantil. Acreditamos que a formação docente é possível no segmento da educação infantil, mas, para ser mais eficaz, é necessária a continuidade da formação juntamente aos momentos que tais profissionais estão exercendo a função de ensinar. E, muitas vezes, quando a formação continuada não é obrigatória, os professores acabam escapando desses momentos.

No que diz respeito à formação continuada, a LDB define, no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os

profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Nesta lei, observamos o estabelecimento da obrigatoriedade de períodos de continuidade, aperfeiçoamento, períodos dedicados aos estudos, carga horária que priorize horários específicos agregados à carga horária de trabalho total remunerada, determinando ainda que a administração realize programas de capacitação para todos os professores em exercício. Embora, contempla Bittencourt (2003), o surgimento e o estabelecimento da área da formação continuada de professores tenham sido recentemente incorporadas ao sistema educacional, como algo necessário e como campo de pesquisa, elas já fazem parte nos programas de disciplinas nos cursos de pedagogia.

Durante muitos anos, para Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), a formação de professores foi predominantemente científica, e a escola lança permanentes desafios que não se compadecem para se vencerem eficazmente, com professores mal preparados no segmento pedagógico. Dessa forma, justificando a importância da formação como científica, uma vez que há grande importância em se considerar a formação docente de forma, continuada. Entretanto, para isso, é necessário que a instituição responsável pela formação docente, possua estrutura gestora flexível e participativa, rejeitando aquelas instituições que visam fins lucrativos.

Da mesma maneira, ainda segundo Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), o sistema de formação contínua dos professores deve ser concebido a partir da escola. Esta é o núcleo privilegiado de formação, porque é nela que se gera a profissão, desenvolvem-se novos processos, técnicas e métodos, realiza-se o ajustamento entre a teoria e a prática, e são reforçados os valores da responsabilidade.

A formação de professores somente é contínua quando o professor em exercício realiza, ao mesmo tempo, a profissionalização e a formação complementar ou a formação creditada (SOUSA, 2000). Daí a importância em defender a prática pedagógica e a formação inicial dada aos professores nas universidades. Assim, consideramos que

haveria uma qualidade maior do ensino ministrado nas escolas e uma qualidade de formação daqueles que ensinam.

Assim, é de grifo primordial exaltar a prática pedagógica vinculada à formação continuada, como uma ação definida ao professor. Ou seja, elo entre a aquisição da aprendizagem, metodologia tomada e como se transmite o conteúdo. Sugeriu Fino (2008, p. 2), que as reformas de ensino ou as alterações curriculares e programáticas podem contribuir para uma possível evolução.

Diante desses pontos abordados, acreditamos que pode ser possível alcançar este ideal da formação continuada de professores na vivência da educação infantil. Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e engloba questões relativas à carreira, às estruturas, aos níveis de participação e de decisão.

Além disso, neste contexto, a formação continuada de professores precisa funcionar de forma motivadora, pois, segundo Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), a oferta caótica de ações de formação pontuais e avulsas e a insuficiente clareza das formações mais sistemáticas, mantêm a persistência de algumas representações nada motivadoras para os professores.

Assim, se não houver um trabalho de motivação para os professores, no sentido de sensibilizá-los de que sua participação em eventos de formação continuada se constitui como um momento importante para o seu desenvolvimento como pessoa e como profissional, nenhuma outra medida será válida. Segundo Charlier (2001), a formação contínua para professores vinculados ao cenário da educação infantil, é considerada elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional, significa unir o útil ao agradável, como imperativos individuais e projetos de grupo, considerando a formação como um co-investimento na construção do projeto da instituição.

Para Bittencourt (2003), as vivências de formação continuada de professores não podem ser confundidas com treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, cursos de extensão ou

capacitação. No segmento da educação infantil, o intuito é utilizar as vivências na prática como geradoras de mudanças, envolvendo um grande quadro político, podendo ser relacionadas com a interdisciplinaridade, na tentativa da implementação de projetos com este mesmo caráter.

Vinculada à interdisciplinaridade, de acordo com os estudos de Ferreira (2003), a formação continuada, no contexto da educação infantil, necessita ser aceita como um processo contínuo de capacitação reflexiva de todos os atuantes no ambiente escolar. Principalmente, no que se refere às diversas exigências e desafios que a sociedade, a ciência e a tecnologia impõem. Por outro lado, a vontade de muitos professores pela formação, não se restringe ao desejo de aprender, mas também como procura de desenvolvimento pessoal, profissional e de confirmação da categoria profissional face à desconstrução da imagem social do docente.

Portanto, concordamos com o pensamento de Perrenoud (2000), quando afirma que a formação contínua acompanha também transformações identitárias da pessoa do professor. Assim, levamos em consideração o olhar quanto à dimensão pessoal do professor, neste contexto que falamos anteriormente, durante a prática vinculada à formação continuada. À medida que o professor estiver bem emocionalmente, em contínua formação, o processo ensino aprendizagem fluirá em grande potencialidade. Uma questão que ainda precisa ser melhorada, entretanto, é o fato dos programas de formação continuada parecerem estar fixados somente nos conteúdos propostos. E é a partir disso que discutiremos no capítulo que segue.

## CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR COMO PESSOA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NA AÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

Durante este tópico, levantaremos algumas ideias sobre o currículo da educação infantil e a ação pedagógica nos momentos de formação continuada de professores. Pois, acreditamos que o currículo da educação infantil é um aliado para a melhor estruturação da formação continuada de professores e, conseqüentemente, dará alimentos e fortalecimento à ação pedagógica. Sendo assim, estruturamos este capítulo em três tópicos que tratam das seguintes ideias: formação continuada de professores: do currículo à ação pedagógica na educação infantil; o professor como pessoa na formação continuada; e a dimensão pessoal na formação continuada de professores e a interface com a supervisão/coordenação pedagógica.

### *3.1 A formação continuada de professores: do currículo à ação pedagógica na educação infantil*

Inicialmente, trazemos neste tópico as ideias de Macedo (2006), quando ela retrata uma crítica à tradicional separação entre produção da realidade no ambiente escolar e implementação do currículo. E até mais do que isso, a discussão da reconceptualização implica a introdução do que se concebia como currículo, a cultura produzida na escola. O diálogo com a tradição, por sua vez, moldou essa ampliação, que assumiu a forma de acréscimos àquilo que era entendido por currículo formal, outras dimensões, entre elas, o cotidiano nas escolas

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado. (NÓVOA, 2009. p. 04).

Hoje, no Brasil, a ação docente ou a ação pedagógica tenta vincular-se ao currículo. Para Sousa (2003), o currículo passa a ser um dos vilões de uma cultura tradicional de ensino e aprendizagem engessada e inflexível, características de um modelo de supervisão pedagógica rígida e centralista. Mas, como uma área de estudo e investigação na educação, o currículo não pode ficar alheio às transformações e exigências de um mundo cada vez

mais complexo e multicultural. Sousa (2003) então, reflete acerca de um currículo de características etnográficas que ultrapassa essa postura meramente técnica, preocupada em organizar o conhecimento escolar, e passa a exigir uma postura de investigação atual, que busque o conhecimento de outras pessoas, culturas, saberes e práticas. Isto é, exige docentes investigadores, dotados de autonomia profissional, que assumam uma construção curricular em que as diversidades culturais estejam presentes, desenvolvendo projetos que passam a levar em consideração a aprendizagem, a ação pedagógica e o crescimento pessoal.

Pensando de forma ampliada, de acordo com Baillauquès (2001), nas séries mais adiantadas, os professores sentem-se mais vinculados ao conteúdo disciplinar e o domínio técnico. Quanto ao ato de ensinar a partir de sua própria paixão pelo saber e pela capacidade, deveriam surgir diante dos alunos. Assim, ambos aprenderão. Na educação infantil, além do conteúdo disciplinar, proposto no currículo, os professores atuam pedagogicamente, atualizando seus próprios conhecimentos na formação continuada.

Acreditamos que o professor é um personagem que tem seu estilo naquilo que faz e naquilo que é, segundo Baillauquès (2001). O professor possui responsabilidade quando pensamos no sentido da profissionalidade docente na educação infantil, fortalecendo o elo com a construção de condições ao formar cidadãos mais autônomos, mais reflexivos e críticos. Promovendo, assim, a aquisição de uma cultura, de identidade e de um saber na ação profissional únicos.

Vinculado a este pensamento, uma possibilidade é adotar um currículo reflexivo para a educação infantil. Para Pereira e Ely (2005), o trabalho é realizado em cima do que está sendo vivenciado pela coletividade, havendo um diálogo contínuo com os gestores, pensando em todos os alunos e professores, num processo de inclusão, fazendo-os conhecedores, respeitando as vivências e limitações de cada um.

Somando, Oliveira (2010) afirma que ao se referir às políticas voltadas para a formação docente, em especial, para a formação continuada, destacam-se, para este fim, programas que, na sua maioria, não apresentam em sua base uma participação efetiva dos professores desde a sua gênese, caracterizando, com isso, a falta de uma sintonia entre as expectativas e necessidades docentes e as propostas estabelecidas nos referidos programas de formação. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos

professores os meios de um pensamento autônomo e amplie a percepção dos docentes, dando-lhes subsídios para a ressignificação de saberes e para releituras contextualizadas sobre o exercício da profissão, que dialoguem com a realidade do cotidiano escolar. Com isso, vale acrescentar a contribuição do pensamento a seguir:

O profissional do ensino, voltamos a insistir, é um “praticante *reflexivo*”. Ele revê mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada, ou que está sendo preparada para otimizar o conjunto de seus atos. Por isso, se diz dele que é um “praticante *reflexivo*”: ele retorna, sempre em pensamento, para contemplar-se dentro da situação criada. A reflexão sustenta o progresso; ao mesmo tempo, é sua consequência. É graças a essa dinâmica de reciprocidade, e porque ela é orientada e mediatizada pela percepção do papel, que ela constitui o fundo, o final e o investimento de toda formação. (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 42).

Além disso, na educação infantil, a ação pedagógica do professor, em constante formação, possibilita, de acordo com os pensamentos de Moita (2006), que o currículo seja pensado de forma a impedir novas concepções, fazeres e dizeres. O currículo atual deve incluir questões sobre as políticas de identidade, as classes sociais, as relações interpessoais e a pessoa do professor, para discutir, possivelmente, os processos de significação das crianças de hoje.

Assim, concordamos com a pesquisa realizada por Ferraço (2005), ao destacar que os currículos transmitidos nas salas de aula, “em sua essência, revelam ideias, valores, necessidades e sentimentos compartilhados pelos estudantes, os quais, na maioria das vezes, não são incorporados pelas professoras em suas redes de ações e representações”. (p. 15). Com isso, há um investimento, especificamente no ambiente da educação infantil, por parte dos professores durante sua ação pedagógica, numa tentativa de garantir elos com as redes de conhecimentos —adquiridas na formação continuada— somada às representações sociais, estruturando os limites estabelecidos no currículo.

A partir deste investimento, também tratamos de discutir adiante algo que está oculto nas entrelinhas do currículo, necessário, antes mesmo da ação pedagógica do professor, ao currículo da educação infantil. Destacamos, então, a seguir, um elemento essencial: a pessoa do professor durante a formação continuada, pois é ela quem carrega, em sua ação pedagógica, seus sentimentos, suas vivências e seu modo de pensar.

### *3.2 O professor como pessoa na formação continuada: reflexões no contexto da educação infantil*

Ao estudarmos a pessoa do professor durante sua formação continuada no contexto da educação infantil, deparamo-nos com poucos estudos que levantam este ponto como algo importante para a educação de crianças pequenas. Uma vez que outras questões parecem ser compreendidas como mais relevantes durante a formação continuada de professores, como a compatibilidade da ação pedagógica ao currículo, somente por último é pensada a dimensão pessoal de quem educa, sobretudo, cuida de pessoas (alunos) em desenvolvimento, neste ambiente estudado.

Atuar profissionalmente junto às crianças pequenas, no contexto que abordamos, segundo Morosini (2003), possibilita ao professor acionar seu repertório acerca do que deve ser a educação das crianças de um modo geral, especificamente aquelas que frequentam escolas municipais de bairro. Nesta prática, podemos destacar os valores adquiridos a partir da história de vida pessoal do professor, quando foi criança, e, em sua maioria, prevalece reflexão atual com outros papéis sociais que exerce. Com isso, ao refletir sobre a formação contínua para a educação infantil, é fundamental acionar a dimensão pessoal quanto aos valores do professor. O planejamento da formação continuada é construído com conceitos e princípios divergentes daqueles com o quais os professores foram socializados.

Compreendemos, então, que mergulhar por uma formação continuada requer um programa repleto de atividades, bem como o comprometimento das partes envolvidas no processo, principalmente da escola que adotará tal formação dentro de sua rotina, pois “é costume afirmar que uma boa formação é aquela que leva o profissional a desejar prosseguir formando-se através de ações concretas”. (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 45). Ou seja, quando o professor concluir uma boa formação, percorrerá por caminhos mais sólidos.

Nos países ditos desenvolvidos, nos últimos dez anos, de acordo com Ferreira (2003), a formação continuada de professores vem sendo uma preocupação das políticas educativas, com sinais de mundialização por órgãos internacionais como a OCDE<sup>3</sup> (Organização de

---

<sup>3</sup>A OCDE é uma organização que tem como objetivo promover políticas que visem ao desenvolvimento econômico e ao bem-estar social de pessoas por todo o mundo. A UNESCO também é uma organização que tem como objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Há um elevado grau de prioridade, uma vez que faz dela uma das condições de eficácia para as reformas e inovações vislumbradas, bem como pelas transformações já ocorridas nas sociedades contemporâneas, com um sentimento humanizado, considerando as pessoas dos educadores envolvidos.

Alguns estudos, como o de Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), relatam que o insucesso escolar no Brasil é atribuído, de um modo geral, aos programas e projetos desajustados, à má preparação de base escolar dos alunos e à deficiente formação dos professores. Em outros países, entretanto, o governo dá maior prioridade à reorganização do sistema de formação inicial e contínua dos professores.

Frente à Reforma Educativa de 1989, a fim de subsidiar novas políticas de formação na área de educação infantil, Oliveira (2011) apresenta algumas propostas, dentre elas, destacamos a seguinte: a “formação deve incluir o exame dos conhecimentos e valores dos professores acerca da criança” (p. 31), como também do seu desenvolvimento e função na educação infantil. Os professores são responsáveis por estruturar uma base sólida à trajetória do desenvolvimento escolar bem sucedido dos alunos.

Com isso, defendemos o pensamento de “formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2001, p. 11), pois acreditamos que isso poderia ser a abordagem central dos programas de formação continuada de professores da etapa de ensino que destacamos neste tópico. E, assim, de fato, dar voz aos professores, para que seja possível relacionar a necessidade da formação e os conteúdos abordados, de acordo com a realidade, principalmente, das escolas municipais que oferecem educação infantil para a comunidade. Consideramos, portanto, que, nesses espaços, os professores também se relacionam para dar voz aos saberes.

A partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. É importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores. Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 30 anos, configura como uma política de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores. (PIMENTA, 2005, p. 12).

Por isso, pesamos a importância da pessoa do professor nos momentos de troca na formação continuada, como também durante sua ação pedagógica na educação infantil. Nesta perspectiva, Alarcão e Tavares (2003) pontuam o cenário pessoalista numa integração de programas na formação de professores que possuem influências de outras correntes, como a fenomenologia, a psicologia do desenvolvimento e, até mesmo, a psicanálise, que aponta a importância do desenvolvimento da pessoa do professor, devendo frisar o seu grau de maturidade psicológica. O que importa, portanto, é “criar condições de desenvolvimento pessoal, mas também profissional, estas determinam o que as pessoas poderão vir a ser como profissionais”. (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 34). Assim, os professores precisam desenvolver sua dimensão profissional, como também sua dimensão pessoal, para determinar o profissional que serão futuramente.

Com o mesmo pensamento, Nóvoa (2009), em um de seus artigos, reflete acerca da formação dos professores. O autor atentando não só para a profissionalidade docente, mas também a personalidade do professor, que, na sua formação, deve se dedicar às dimensões pessoais, trabalhando sua capacidade de relação e comunicação frente a tantas demandas, o que seria congruente com a heterogeneidade e multiculturalidades na sala de aula.

Para Freire (2011), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, nenhuma formação docente pode ser contra o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade do professor. Para estes pontos serem considerados, ou seja, sua pessoa ser exaltada, é necessário que os professores tenham autonomia e estejam em prática, atentos nos momentos de formação.

A partir destes pensamentos, a pessoa (aluno) possui como referência aquela pessoa que ensina (professor). Segundo Carbonneau e Héту (2001), é inegável que um processo de aprendizagem se inicia por imitação. Para isso, pode-se transferir à formação inicial dos estudantes de pedagogia a responsabilidade da construção de sua prática. Através da multiplicidade de situações registradas pelos vídeos filmados nos estágios durante a formação, é possível descobrir diversos modelos de ação pedagógica, diversos saberes, cuja combinação provém de uma escolha apoiada sobre valores pessoais.

[...] a formação de professores constitui um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa. (SOUSA, 2000, p. 257).

Portanto, segundo Alarcão e Tavares (2003), o professor em formação encontra-se também em determinado nível de desenvolvimento, e a sua atuação educativa será vista com maior eficácia quanto mais equilibrado for seu desenvolvimento enquanto pessoa. Desta maneira, desenvolver-se, aprender para poder ensinar a aprender e auxiliar o desenvolver dos alunos são as principais tarefas a serem realizadas. De maneira semelhante, é também este o papel principal na atividade da supervisão na ação pedagógica. A seguir, discutiremos a interface da supervisão/coordenação pedagógica vinculada à dimensão pessoal do professor na formação continuada.

### *3.3 A dimensão pessoal na formação continuada de professores e a interface com a supervisão/coordenação pedagógica*

Daremos continuidade à nossa explanação com este tópico, interligando a dimensão pessoal na formação continuada de professores com o suporte da supervisão/coordenação pedagógica no contexto escolar infantil. Consideramos que a supervisão/coordenação pedagógica direciona positivamente os momentos de formação continuada dos professores, não excluindo o trabalho e reflexão sobre a dimensão pessoal destes, nesses momentos de troca de conhecimento.

Frente a isto, numa reflexão acerca da dimensão pessoal na formação continuada de professores no contexto infantil, visando à relação entre alunos e professores, segundo Santos (2008), também é elemento fundamental englobar aspectos no comprometimento ético-profissional dos educadores quanto às questões educacionais.

No ambiente educacional, a ética, para Valls (1994), é formadora, partindo da ideia central de uma educação no segmento da educação infantil, mas infelizmente, na maioria das vezes, não ocorre desta maneira. Não há educação de qualidade para todos. Entre os problemas encontrados nas escolas municipais brasileiras, destacam-se projetos implantados inadequadamente, escolas com infra-estruturas danificadas ou inacabadas, desvalorização das profissões que compõem o ambiente escolar, estruturando, em primeiro patamar, os professores.

Por isso, segundo Santos (2008), há necessidade de garantir a qualidade ética e deontológica do professor. Só assim será possível atingir o principal objetivo da educação: formar pessoas responsáveis pelos seus atos e capazes de assumir essa tal

responsabilidade. Para isso, assegurar a função de um código deontológico escrito é a base na construção da autonomia acadêmica e profissional dos professores no intuito de garantir a responsabilidade profissional.

Com isso, promover momentos de formação continuada supervisionados/coordenados pedagogicamente com ética garante a excelência, sendo, portanto, o melhor caminho para assegurar a qualidade desses momentos, visando ao equilíbrio da dimensão pessoal dos professores. Por outro lado, para Sousa (2000), a tarefa daquele que forma professores não pode ser reduzida à “organização das contingências de reforço de um comportamento” (p. 158) tão almejado. Pois o fundamental daquele que forma e supervisiona/coordena é estar atento ao professor, não em partes, mas, sim, como um todo, principalmente como pessoa sensível.

Consideramos também como uma das características e resultado na qualidade da aprendizagem do aluno no contexto da educação infantil a satisfação do professor ao exercer sua função de referência em sala de aula. Segundo Nunes (2004), este perfil de professor é tomado pelos alunos como um líder, um referencial, e, conseqüentemente, sua palavra também é tomada como a de alguém respeitável, digna de ser ouvida. O conhecimento só pode ser provocado, no processo ensino-aprendizagem, através do desejo e do afeto. Ou seja, desejo e afeto daquele a quem o conhecimento falta, o aluno, como também desejo e afeto daquele a quem transcende o conhecimento, o professor.

Ao pensarmos na pessoa do professor que transmite afeto aos seus alunos, Macedo (2013) pontuou que é exatamente no âmbito do afeto que a complexidade do ser se manifesta na educação infantil. Além disso, é também na formação continuada de professores, no momento em que possui seu conteúdo programático para transmitir conteúdos formais, que o professor pode ser aquele que escuta o seu supervisor/coordenador pedagógico, que tem a possibilidade de orientá-lo, podendo alcançar um exercício favorável à realidade dos alunos.

Para Schön (1995), o professor leva em conta a realidade do aluno através de seu pensamento prévio, sendo de extrema importância no processo de sua aprendizagem. Assim, o professor pode possuir uma autonomia e envolvimento em sua regulação, articulando um mecanismo de perdas e ganhos com os alunos, prevalecendo uma relação de acordos e firmando também a parceria. Para isso, é necessário que o professor tenha o

apoio de um supervisor/coordenador pedagógico que o direcione para tomadas de decisões mais eficazes.

Dessa forma, elencamos como primordial nos momentos de formação continuada as interações entre professor e supervisor/coordenador pedagógico para trocas de experiências e interações entre professor e aluno nos momentos da ação pedagógica. Afirmando esse pensamento, Correia e Dias (1998) enfatizam o crescente número de interações que se estabelecem entre o professor e o aluno. No entanto, sem esquecer que o professor é o protagonista do processo ensino/aprendizagem, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência e é o responsável máximo pela sua transmissão.

Nesta mesma perspectiva, segundo Rossini (2012), atualmente, o professor deve ser um líder, prevalecendo a ideia de que liderança se conquista. Na sala de aula, é representado como a direção, a própria família, sendo o dono da lei. Assim, deve ter qualidades na sua dimensão pessoal, tais como: equilíbrio emocional, responsabilidade, caráter, alegria de viver, ética e, principalmente, gostar de ser professor. Além disso, ele possui um papel de mediador entre a realidade social e o educar, com ênfase na formação humana dos alunos.

Freire (2011) buscou demonstrar que o professor tem um papel fundamental na formação do aluno, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). Quando se ensina, há um processo de interação social constante, e não somente o transmitir conhecimento.

A partir disso, frisamos que a parceria entre o professor e o supervisor/coordenador pedagógico auxilia no equilíbrio emocional do professor, que passa a auxiliar melhor o aprendizado dos alunos, diminuindo confusões do professor ao avaliar a evolução do aluno no que foi proposto pedagogicamente. Pois, segundo Albuquerque (1976), é importante que o professor se firme preparado para identificar com precisão as diversas etapas evolutivas dos alunos.

Quando o professor tem boa relação com seu supervisor/coordenador pedagógico, ele estabelece uma referência profissional. Ou seja, o professor pode repetir conscientemente ações do supervisor/coordenador pedagógico que o apoia, quando existe uma parceria profissional, pois o supervisor/coordenador pedagógico também é uma pessoa, que pensa,

sente e, na maioria das vezes, tem mais experiência, tanto pessoal quanto profissional. Da mesma forma, para Pimenta (1999), quando os alunos iniciam a formação de Pedagogia, já possuem saberes sobre o que é ser professor. Dessa forma, destacando a importância das experiências dos alunos com relação às diferentes formas de ser professor, o que lhes permite poder escolher qual perfil seguir.

Ainda falando do professor como ser social, relatou Pimenta (2005) que o significado social do professor também é construído pela atuação, pelos valores, pela vida pessoal, pelas representações sociais de cada um e a partir das relações com os pares. Por isso, “é importante mobilizar os saberes científicos e pedagógicos”. (PIMENTA, 2005, p. 12), pondo em atividade a construção profissional e também pessoal na formação continuada do professor, com o suporte do supervisor/coordenador pedagógico.

Parafraseando Ribeiro (2014), é nestas interações e trocas constantes que os valores profissionais dos professores, em constante formação, tendem a renovar-se, “É nesta mesma troca entre o pessoal e o social que todo o processo é desencadeado, através de um emaranhado de percepções e idealizações” (RIBEIRO, 2014, p. 34) que direcionam os professores a emergirem como protagonistas deste grupo de excelência profissional.

Nesta mesma nuance, o professor, segundo Farias et al. (2009), produz a partir das relações que estabelece socialmente. Pois é pelas experiências individuais e coletivas no universo escolar que ele intervém de forma contextualizada e criativa. Além disso, exerce sua forma de ser e agir nas relações, trocando experiências com outros professores e com os supervisores/ coordenadores pedagógicos que também foram professores. Desta forma, o “professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p.7). Nesse movimento, consideramos que o professor, como pessoa nas relações, constrói sua identidade profissional.

Seguindo o mesmo pensamento do professor como pessoa, Sousa (2000) criou um modelo teórico de desenvolvimento pessoal do professor que possui embasamento em três pilares: “o desenvolvimento global, a cognitivização, o equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação”. (p. 214). Os dois pilares principais, direcionados para a dimensão pessoal, espelham a preciosidade da cognitivização no desenvolvimento da pessoa, pois a pessoa atribui novo significado quanto às experiências vividas. Ainda de acordo com Sousa (2000), são definidas três etapas ao estudo do professor como pessoa:

“a realização, a autonomia do outro e a empatia” (SOUSA, 2000, p. 209), referindo-se à percepção do outro, sendo ele o aluno ou o formador.

Por sua vez, o supervisor/coordenador pedagógico, segundo Cunha (2009), quando pretende acionar de forma “emancipatória, não poderá se construir alheia às subjetividades das pessoas envolvidas” (p. 87), os professores envolvidos, pondo em jogo o respeito nas relações. Observamos que quando não há respeito entre o professor e o supervisor/coordenador pedagógico, principalmente nos momentos de formação continuada, ambos não conseguem atuar profissionalmente, deixando de serem éticos, como mencionado no início deste tópico, e pondo em jogo a aprendizagem do aluno.

Desta maneira, reafirmamos o pensamento de Sousa (2000), quando diz que há uma dimensão pessoal do futuro, espelhada pela “percepção/ conceptualização de Si e do Outro” (SOUSA, 2000, p. 209). A conceptualização positiva de Si é o cerco que acopla a “realização, autonomia e a inovação”. A conceptualização positiva do Outro reúne o “grau de dedicação, respeito pela autonomia do outro e de empatia como a pessoa” (SOUSA, 2000, p. 210), frente a quem está se formando.

Ainda para Sousa (2000), quanto à conceptualização de Si, a realização é o que dá base ao começo do crescimento pessoal. A autonomia funciona como uma realização autodeterminada ao se conscientizar de Si. E a inovação, por sua vez, leva a uma consciência crítica do futuro ao se desprender do aqui e agora. Mas, quanto à conceptualização do Outro, a realização nasce do professor em relação ao aluno, há uma vocação, uma sensibilidade, uma entrega. É necessário ouvir, dialogar e partilhar os mesmos interesses. Com isso, surgirá, conseqüentemente, o respeito pela autonomia do outro, conhecendo o espaço do outro, respeitando e reconhecendo a sua diferença. Com a soma da autonomia e do respeito pela autonomia do outro, nasce a empatia, ser solidário ao ouvir os problemas do outro e sentir sua emoção, sem deixar se envolver a ponto de perder sua própria identidade.

Frente a tais conceitos, percebemos que o supervisor/coordenador pedagógico, diante da formação continuada dos professores, precisa atentar para a dimensão pessoal do professor. Segundo Placco (2009), o papel do supervisor/coordenador pedagógico frente à articulação e parceria com o professor resulta num processo pedagógico mais adequado às necessidades e desafios que emergem do contexto da educação infantil. O

supervisor/coordenador pedagógico é o mediador, ao ajudar o professor a identificar seu próprio momento de tomada de consciência crítica, de construir e de ampliar sua forma de agir e pensar na docência.

Assim, concluímos que, neste cenário, um profissional completa o exercício do outro no momento da formação continuada de professores, sem o supervisor/coordenador pedagógico esquecer da pessoa daquele a quem ele apoia.

**SEGUNDA PARTE: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA  
DIMENSÃO PESSOAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO  
CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

---



## **CAPÍTULO 4: CAMINHOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DESSE ESTUDO**

---

Este capítulo descreverá a metodologia utilizada nesta pesquisa e, de certa maneira, justifica a sua identificação e realização, sendo, portanto, uma pesquisa qualitativa de Estudo de Caso. Este estudo surgiu de inquietações pessoais, no contexto de situações de formação continuada de professores, experiências profissionais da supervisão/coordenação pedagógica no ambiente infantil e de momentos em grupos de estudos, ações de ensino, pesquisa e extensão, realizadas no âmbito do contexto pesquisado. Portanto, estruturamos este capítulo com a descrição do percurso teórico-metodológico desta investigação, explicando as técnicas utilizadas, os instrumentos de coleta de dados, o contexto e a instituição participante, as técnicas e as categorias de análises.

Será utilizado como método da pesquisa, “estudo de caso, que pode ser usado em pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. (ANDRÉ, 2013, p. 97). Por isso, este estudo nos levou a escolher um contexto específico em que se caracterizasse a formação continuada e que fosse referência na rede de ensino municipal, por percebermos que não encontraríamos dados suficientes em qualquer contexto de ensino.

Ao sentirmos que o campo de tal temática é escasso, quando tentamos vinculá-lo com a ação pedagógica, surgiu grande curiosidade de averiguarmos como realmente funcionam tais momentos de formação. Talvez, quando não era possível que a formação continuada acontecesse durante a ação pedagógica dos professores dentro das escolas, não se pensava que o maior beneficiado seria o aluno. Acreditamos que, no programa de formação continuada, os professores levam conhecimento para as salas de aulas com mais atualidade e sem monotonia, renovando também seu próprio conhecimento.

Diante disso, escolhemos três professoras que ministram aulas para crianças entre 1 a 4 anos de idade, que têm suporte da Prefeitura de Recife, em que o cotidiano pareceu diferenciado dos demais contextos de educação infantil. As docentes participam dos momentos de formação continuada durante sua rotina da prática pedagógica, sendo este contexto recomendado pela Secretaria de Educação do município para estudo do tema.

Além disso, enfatiza-se, assim, que as professoras são pessoas, que precisam de um cuidado em suas dimensões pessoais.

#### *4.1. Caracterização da Pesquisa, Tipo e Abordagem*

Foi utilizado para esta pesquisa o paradigma qualitativo, justificado pelo fato de buscarmos elementos que auxiliam na interpretação e compreensão do cenário em estudo. Para descrever uma realidade, este método é bastante eficaz, facilitando a compreensão desta e, assim, contribuindo na busca por possíveis soluções para os problemas encontrados.

Acreditamos, de acordo com Flick (2009), que a pesquisa qualitativa posiciona o investigador no que está acontecendo no mundo. Assim, podemos representar uma parte do mundo com observações, entrevistas, fotografias e até anotações pessoais sobre o que objetiva a pesquisa.

Somamos a isso o pensamento de Macedo (2010) quanto ao olhar qualitativo, segundo o qual é importante conviver com sentimentos próprios, com hemisférios distintos, como a desordem e o conflito, as incertezas e o imprevisto, pois a realidade é mais complexa do que as teorias.

Desta maneira, este estudo objetivou investigar como é trabalhado a dimensão pessoal do professor em sua formação continuada, com o apoio do supervisor/coordenador pedagógico, diante de uma vivência com a prática na educação infantil.

A pertinência desta pesquisa no contexto da educação infantil se justifica devido à necessidade investigativa teórica sob o olhar da dimensão pessoal dos(as) professores(as) que estão inseridos(as) num contexto sistêmico pobre de recursos para a educação, principalmente nos momentos de formação continuada, podendo haver uma escuta para o profissional e a pessoa desses docentes. Consideramos o âmbito da educação infantil como educativo, porém, pouco investigado pelas pesquisas dentro do imenso contexto educacional, e mais ainda, envolvendo questões da dimensão pessoal dos docentes.

Percebemos, a partir da fundamentação teórica estudada e apresentada, a emergência em se trabalhar com a perspectiva da pessoa dos professores na formação continuada,

entendendo os significados mais profundos dos achados na investigação e os interpretando qualitativamente.

Assim, para testar os instrumentos e realizar um aprofundamento do tema na educação infantil, realizamos um Estudo de Caso junto a uma escola municipal de um bairro que possui uma específica periferia da cidade do Recife.

#### *4.2. Estudo de Caso: como foco desse estudo*

Acreditamos que trabalhar a dimensão pessoal na formação continuada de professores com o apoio da supervisão/coordenação pedagógica, dará mais credibilidade para o ensino/aprendizagem no contexto da educação infantil. Assim, decidimos realizar a investigação em um centro de educação infantil com referências dos seus órgãos superiores.

Esta investigação é, portanto, em uma escola que atende crianças entre 0 a 4 anos de idade, com professoras que ministram aulas no turno da manhã, em um contexto educativo formal de referência da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Recife, que indicou o centro por suas experiências e pela assiduidade das professoras em momentos de formação continuada. Estes momentos são organizados pela supervisora/coordenadora pedagógica dentro da escola. Há ainda outros momentos organizados pela Secretaria de Educação Municipal de Recife, no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire. Adotamos o estudo de caso, de acordo com o pensamento de Yin (2001), que é caracterizado por mais de um objetivo de análise, evidenciando a multiplicidade de evidência, cujo foco está nas diferentes saliências do caso, e também por considerar de grande pertinência para uma pesquisa qualitativa nessa dimensão.

O Estudo de Caso nos permite um olhar mais aprofundado para o contexto estudado. Desta forma, podemos nos lançar em situações únicas e concretas da vida no ambiente escolar. Pois, o estudo de caso “favorece o conhecimento proposicional e estratégico”, ao situar entre a leitura e a prática (MOREIRA & VIEIRA, 2011, p. 47).

Segundo Gil (1999), por algum tempo, o estudo de caso foi notado como um procedimento pouco rigoroso, que deixava a pesquisa sem credibilidade, e serviria apenas como estudo exploratório. Mas, hoje, é percebido como um contorno adequado para investigações que

possam esclarecer relações entre o fenômeno e o contexto. Portanto, casos específicos, que apresentam características diferenciadas de casos comuns, somente podem ser bem estudados e aprofundados por meio de um estudo de caso em que mergulhamos de forma exaustiva nos significados das entrelinhas frente aos dados da sua triangulação. Consideramos, assim, pertinente a realização deste estudo de caso, pelas possibilidades descritas anteriormente e pelas características ímpares que relataremos no tópico seguinte.

#### *4.3. Concepções da Pesquisa*

A pesquisa em destaque brotou de um desejo por testar os instrumentos de coleta de dados e definir melhor nossos sujeitos e contextos de pesquisa, atendendo à nossa inquietação relacionada à dimensão pessoal do professor no processo de formação continuada na educação infantil. Tal pesquisa de caráter qualitativo investigou momentos da formação continuada e observou a dimensão pessoal do professor durante estas vivências, no sentido de estas contribuírem com o olhar para a pessoa do professor, no ambiente educacional.

O contexto empírico da investigação aqui descrita foi a rotina de trabalho do supervisor/coordenador pedagógico, a rotina de trabalho das professoras, momentos de formação continuada dentro da escola e oferecidos pela prefeitura do Recife, contextos ainda pouco investigados pelas pesquisas no campo da educação infantil.

Esta investigação foi realizada por meio de observações diretas no espaço da supervisão/coordenação pedagógica, nas salas de aulas das professoras polivalentes que ensinam aos Grupos Infantis I, III e IV, nos espaços de formação continuada organizados pela supervisora/coordenadora pedagógica dentro da escola e nos momentos de formação oferecidos pela prefeitura do Recife, no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire. As professoras foram escolhidas por referência da gestão escolar, em conversas informais com a supervisora/coordenadora pedagógica, pois são professoras que vivenciaram outros momentos de pesquisa e que precisam de um olhar para suas dimensões pessoais, e não somente profissionais.

A análise de conteúdo dos momentos observados se fundamentou em categorias que caracterizam a educação infantil frente à formação continuada, como facilitadores para alcançar uma inquietação ao estudar a dimensão pessoal dos professores. Desse modo, constatamos que as concepções da pesquisa foram essenciais para testar e definir nossos

instrumentos, contextos e sujeitos. Esse momento prévio da pesquisa nos deu o norte de definirmos que, para a pesquisa propriamente dita, iríamos adotar o Estudo de Caso.

#### *4.4. Características dos Participantes*

As professoras, observadas por três meses, ministram aulas no turno da manhã, para crianças entre 1 a 4 anos de idade, sendo a grande maioria de origem social menos favorecida, pertencentes a famílias carentes, residentes em palafitas<sup>4</sup>, localizadas numa comunidade com grande índice de tráfico de drogas, onde está situada a escola do estudo. Em sua rotina, as professoras têm o apoio pedagógico da supervisora/coordenadora pedagógica.

A supervisora/coordenadora pedagógica, por sua vez, também foi observada por três meses. Ela trabalha na escola os dois turnos, manhã e tarde, acompanhando a ação pedagógica das professoras com os alunos, e, como membro da gestão, auxiliando também na administração escolar.

Todas as docentes participantes possuem o curso de magistério, sendo que duas delas são também formadas em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, e a outra é formada em Direito, com especialização em Direito Educacional. Elas possuem outros vínculos empregatícios e, a maioria, trabalha pela manhã e à tarde — com o segmento da educação infantil no turno da manhã e com outras etapas de ensino no turno da tarde. Com isso, as professoras não possuem dedicação exclusiva ao CMEI, somente a supervisora/coordenadora pedagógica é que trabalha oito horas diárias na instituição em destaque.

As três professoras e a supervisora/coordenadora pedagógica residem na comunidade onde a escola está inserida ou em comunidades vizinhas. A docente G<sup>5</sup>. tem 55 anos de idade, 10 anos de experiência em sala de aula, curso técnico Magistério, graduação em Direito (jurídico) e especialização em Direito Educacional. Ela ensina ao Grupo 3 (crianças com idades entre 3 a 4 anos), há dois anos trabalha no CMEI N. P. e participa dos momentos de formação continuada. A docente M. tem 52 anos de idade, 19 anos de

---

<sup>4</sup>Conjunto de casas construídas manualmente com madeira, em locais alagados (mangue) com a finalidade de não serem arrastadas pelas correntezas das águas, principalmente em maré cheia.

<sup>5</sup> Por uma questão ética e de respeito às identidades dos sujeitos pesquisados, manteremos em sigilo os seus nomes e o nome da escola pesquisada. Dessa forma, chamaremos de G., M. e J. as professoras e de C. a supervisora/coordenadora pedagógica.

experiência em sala de aula, curso técnico Magistério, graduação em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, e ensina ao grupo do Berçário (crianças com idade entre 0 a 1 ano). Há 13 anos, ela trabalha no CMEI N. P. e participa dos momentos de formação continuada. A docente J., por sua vez, tem 44 anos de idade, 20 anos de experiência em sala de aula, curso técnico Magistério, graduação em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, e ensina ao Grupo 2 (crianças com idade entre 2 a 3 anos). Está há 13 anos no CMEI N. P. e também participa dos momentos de formação continuada. A supervisora/coordenadora pedagógica C. tem 51 anos de idade, com 24 anos de experiência na área de educação, curso técnico Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Gestão e Planejamento Escolar. Supervisiona/coordena o CMEI N. P. há 8 anos, onde atende crianças entre 0 a 4 anos de idade. Além de participar dos momentos de formação continuada, os organiza internamente na escola para o grupo de professoras.

Assim, percebemos que para alcançarmos os objetivos deste estudo, não poderíamos realizar a pesquisa em qualquer contexto da referida rede de ensino, mas precisaríamos de um contexto que acontecesse a formação continuada de professores, um contexto de referência. Por isso, decidimos realizar um Estudo de Caso focando a realidade específica vivenciada no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, sendo especificamente o Novo Pina de referência na rede de ensino de Recife.

#### *4.5. Contexto e Locus desse estudo*

O contexto empírico desta pesquisa é um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), ambiente educativo infantil de referência na rede de ensino de Recife, diferenciado pela assiduidade das professoras nas formações oferecidas, característica esta, considerada pela Secretaria de Educação. Durante o decurso desta dissertação, iremos nos referir ao Centro Municipal de Educação Infantil Novo Pina, como CMEI N. P. para garantirmos a ética da pesquisa, preservando assim, a identidade dos participantes e o contexto em destaque.

O local possui um espaço físico composto por Brinquedoteca, duas áreas com areia (sem brinquedos), 16 banheiros infantis, com vasos sanitários adaptados para as crianças usarem, e 3 banheiros para uso dos funcionários, 6 salas de aula com ventiladores, 1 lavanderia, 2 cozinhas, uma central e a outra para preparo de alimentos pastosos.

A escola conta com um corpo discente composto por 6 professoras, 33 estagiárias estudantes de áreas da Educação e do Ensino Médio, 7 auxiliares do desenvolvimento infantil - ADI, 4 merendeiras, 4 auxiliares de serviços gerais responsáveis pela limpeza da escola, 1 porteiro e 1 segurança.

A construção do CMEI foi a partir da luta da União dos Moradores do bairro do Pina, Recife – PE, por um espaço que atendesse às crianças pequenas desta comunidade. O centro foi construído pela Prefeitura do Recife, com recursos do BNDES, e passou a ser mantido, desde 1990, pela Legião de Assistência do Recife – LAR, durante treze anos e seis meses. No ano de 2003, foi incorporado à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Inicialmente se chamava Creche N. P., atualmente, por resolução do Decreto nº 23.450, de 13 de fevereiro de 2008, anexo único do Decreto nº 23.502 de 27 de fevereiro de 2008, instituído pela Lei nº 16.768, de 03 de maio de 2002, passou a se chamar CMEI N. P.

Para conseguirmos o contato com o CMEI N. P., buscamos primeiramente a Secretaria de Educação Municipal, com a finalidade de identificar uma escola da região metropolitana da cidade do Recife – PE que oferecesse o segmento da Educação Infantil e vivência de momentos de formação continuada para os seus professores. A partir disso, poderíamos dar início à exposição do projeto de pesquisa para a direção da escola, solicitando a autorização da realização da pesquisa como estudo de caso.

Dirigimo-nos ao CMEI N. P. com uma carta de anuência da Gerência de Educação Infantil (ver apêndice A) para realizar a pesquisa. A Secretaria de Educação sugeriu o CMEI devido à assiduidade das professoras e da supervisora/coordenadora pedagógica nos momentos de formação continuada. O grupo de professoras escolhido foi aleatório quanto à faixa etária das crianças a quem ensinam. As três professoras foram referenciadas pela supervisora/coordenadora pedagógica, por meio de conversas informais, como aquelas que precisam de um olhar diferenciado frente à dimensão pessoal durante os momentos de formação continuada. Por isso, foram selecionadas.

As três professoras referidas e a supervisora/coordenadora pedagógica, participantes desta pesquisa, declararam autorizar a realização da pesquisa e a sua participação por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, (ver apêndice B). Todos os procedimentos foram esclarecidos por meio do TCLE, assinado por cada docente de forma voluntária, conforme determina a ética na pesquisa. As participantes ficaram

cientes da importância desta investigação, das possíveis contribuições da pesquisa para a temática e do nosso compromisso, principalmente para realizar devolutiva ao CMEI com os resultados colhidos, sobre o contexto estudado, a fim de explicar as contribuições pesquisadas.

Com isso, foram realizadas, inicialmente, perguntas simples em conversas informais junto ao corpo docente e à gestão do CMEI N. P., para uma primeira aproximação com o contexto estudado. Indagamos sobre os momentos de formação continuada que são oferecidos pela Prefeitura do Recife e sobre a dimensão pessoal dos professores nos momentos de formação.

Priorizamos identificar, previamente, sugestões para o trabalho da dimensão pessoal na formação continuada acontecer, de acordo com os relatos das professoras e supervisora/coordenadora pedagógica sobre as dificuldades vivenciadas no contexto da educação infantil, em conversas informais, tais como: a importância dos momentos de formação continuada, a possibilidade de uma boa relação entre professor e supervisor/coordenador pedagógico, entre professor e professor, como também entre professor e aluno, enfatizando os vínculos criados no contexto em estudo e a necessidade de perceber o professor como pessoa no espaço de formação continuada. Estas são algumas características e propostas do trabalho da dimensão pessoal na formação continuada.

Ao iniciar as observações no CMEI, houve a necessidade de conhecer e participar dos momentos de formação continuada no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, oferecidos pela Prefeitura do Recife.

Ao chegar no Centro, houve a apresentação da carta de anuência escrita pela Gerência de Educação Infantil e, em seguida, foi solicitada a observação dos momentos de formação em que as três professoras estariam presentes. A solicitação foi aceita e, em seguida, houve as observações nos dias específicos que estavam agendadas<sup>6</sup> as formações das professoras participantes desta pesquisa.

---

<sup>6</sup>Os agendamentos dos momentos de formação continuada, acontecem uma vez por mês para cada grupo de professoras, de acordo com a faixa etária das etapas de ensino que elas ministram aulas. Além das profissionais do CMEI N. P., os profissionais das outras escolas municipais também são convidados. Com isso, as professoras possuem contato com outras professoras que ensinam para a mesma faixa etária, compartilhando experiências.

A formação continuada, segundo o referencial teórico já citado em capítulos anteriores, como o movimento contínuo de aprendizagem, em específico para o professor, em paralelo com sua ação pedagógica, aumenta a credibilidade do ensino/aprendizagem. O CMEI N. P. tem uma infraestrutura semelhante às creches municipais, mas com uma proposta de que o espaço possua profissionais que estejam em constante formação. Assim, encontramos no CMEI professoras dedicadas à sua profissão, com muito conhecimento, pondo em prática estudos teóricos, mas necessitando de serem notadas como pessoas que sentem e sofrem ao presenciar o modo de vida precário de seus alunos e, principalmente, com a realidade desorganizada da política do país em que vivemos.

#### *4.6. Técnicas e Instrumentos usados nesta investigação*

Para a coleta e a construção dos dados neste estudo, utilizamos observações diretas, uma vez por semana. Durante três meses, observamos a rotina da supervisora/coordenadora pedagógica, as rotinas das professoras, os momentos de formação internos à escola, organizados pela supervisora/coordenadora, e os momentos de formação no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, oferecidos pela Prefeitura do Recife. As observações, para Stake (1995 *apud* André, 2013), direcionam o pesquisador para o melhor entendimento do caso. Utilizamos a técnica da observação, portanto, para ampliar a investigação.

Além de observações na rotina escolar do CMEI Novo Pina e nos momentos de formação continuada, foram analisados documentos referentes ao planejamento da formação e registros da supervisão pedagógica, utilizados durante o ano em que a pesquisa foi realizada e apresentados pela docente do CMEI (ver anexo A). Segundo André (2013), a recolha de documentos pode auxiliar ou até mesmo substituir o registro de um acontecimento que não pode ser observado. Os documentos poderão complementar informações obtidas por outras fontes e fornecer estrutura para triangulação dos dados coletados.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas (ver apêndice C) com as três professoras e com a supervisora/coordenadora pedagógica que foram observadas nesta investigação, com o intuito de escutá-las a respeito de suas concepções de educação infantil, formação continuada e dimensão pessoal, sobre suas ações pedagógicas e a necessidade de as perceberem como pessoas. As entrevistas foram gravadas e devidamente transcritas para

suporte na categorização e análise dos dados. Para Yin (2001), a entrevista possui diferencial, com uma ampla variedade de evidências — documentos, artefatos, entrevistas e observações. Acreditamos que essa técnica, completou a investigação.

Desta maneira, foram utilizados como técnicas de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação direta com apoio do diário de bordo e registros fotográficos, e a recolha de documentos. A triangulação dos dados, de acordo com as informações registradas nos quadros de análises, foi construída a partir das três técnicas já mencionadas (observação, análise documental e entrevista) e, assim, implementada a análise dos dados.

#### *4.7. A Análise dos Dados*

Utilizamos uma abordagem qualitativa de análise, que partiu de uma categorização a partir do conteúdo temático, junto aos dados que foram recolhidos e construídos nas técnicas adotadas, possibilitando um confronto entre o que foi previsto e o que de fato ocorre no CMEI. Pois, “é possível estudarmos em que condições se dá este acto de aferição da verdade ou da falsidade do que se observa”. (CHALMERS, 1996, p. 46). Em seguida, expusemos como é trabalhada a dimensão pessoal na formação continuada de professores, em uma vivência na educação infantil.

Desta maneira, a Análise de Dados ou de Conteúdos, definida por Bardin (1977), é um conjunto de instrumentos metodológicos que se estrutura no contínuo da pesquisa e que se aplica aos vários discursos das entrevistas e/ou observações. Desta maneira, servem para desvendar o que está nas entrelinhas do texto, como um quebra-cabeça que vai sendo construído.

A Análise de Dados ou de Conteúdos, como afirma Oliveira (2010, p. 146, *apud* BARDIN, 1977), é importante para classificar os conteúdos a partir de uma análise comparativa por diferenciação, ou segundo critérios previamente estabelecidos, gerando, assim, uma operação classificatória dos dados, ou seja, dos elementos analíticos. O autor sugere, como estratégia, a diferenciação ou a analogia como critério para estruturar e representar, de forma simplificada, os dados coletados na pesquisa, uma vez que “a categorização tem como primeiro objetivo, por condensação, uma representação simplificada dos dados”. (BARDIN, 1977, p. 119). Estes dados, uma vez analisados, no intuito de relacionar as

categorias teóricas às empíricas, favorecerão uma interpretação cuidadosa, identificando, de fato, o que foi mais relevante para a compreensão do objeto investigado.

Após recolher todas as informações, confrontamos a realidade da educação infantil da escola pesquisada sob a ótica da dimensão pessoal de professores em sua formação continuada e, assim, buscamos compreender como é traçado o caminho do trabalho desta formação, de acordo com o apoio do supervisor/coordenador pedagógico, visando descobrir também arestas que contemplam a formação continuada e a dimensão pessoal de professores.

As análises foram construídas a partir das categorias que elencamos neste estudo (*a priori*). As Categorias Teóricas foram: a Dimensão Pessoal do Professor; a Formação Continuada; e a Supervisão/coordenação pedagógica no contexto da educação infantil, a partir da fundamentação teórica. Utilizamos, para as análises, no campo empírico de pesquisa, as Categorias de Análises, a saber: o papel do supervisor/coordenador pedagógico; a formação continuada; e a pessoa do professor.

As análises se desenvolveram por meio das subcategorias de análises: cuidar e educar; o papel do supervisor/coordenador pedagógico no contexto do CMEI; definição da formação docente e a formação continuada no CMEI; currículo e ação pedagógica; o professor como pessoa na formação continuada; e a dimensão pessoal para a supervisão/coordenação pedagógica.

As categorias Empíricas (*a posteriori*) que emergiram da empiria foram: dificuldades e possibilidades no contexto do CMEI; possibilidades teóricas e práticas para trabalhar no CMEI; e as estratégias no contexto da educação infantil. Viabilizamos a triangulação dos dados construídos por meio da realização das observações das situações de rotina do contexto estudado, bem como das entrevistas junto às professoras e à supervisora/coordenadora pedagógica e das análises dos documentos, relacionando criticamente com a discussão teórica desenvolvida nos capítulos anteriores, catalogada à Formação Continuada de Professores, direcionando a Dimensão Pessoal destes no contexto da educação infantil.

O quadro a seguir mapeia um esquema que entrelaça as categorias elencadas com os objetivos específicos desta pesquisa, para melhor compreensão de como foram realizadas

as análises a partir das categorias citadas. Frente aos pontos mencionados, pretendemos discutir mais no próximo capítulo.

**Quadro 1: Quadro de Categorização**

| OBJETIVOS   | CATEGORIAS                         |   |  |   |
|---|------------------------------------|---|--|---|
|   | Categorias Teóricas                | Categorias de Análise                       | Subcategorias de Análise   | Categorias Empíricas  |
| Compreender o papel da supervisão /coordenação pedagógica na formação continuada de professores.                          | Supervisão/ coordenação pedagógica | Papel do supervisor/ coordenador pedagógico | Cuidar e Educar no CMEI  | Dificuldades e Possibilidades na Formação   |
|   |                                    |   | O papel do supervisor/coordenador pedagógico na Formação                                 |   |
| Analisar o espaço da dimensão pessoal do professor na formação continuada do CMEI.  | Formação Docente                   | Formação Continuada                         | Concepções sobre Formação Docente  | Possibilidades teóricas e práticas para trabalhar a formação  |
|   |                                    |   | Formação Continuada no CMEI e no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire |   |
| Identificar o espaço da dimensão pessoal do professor no âmbito das ações pedagógicas do supervisor /coordenador no CMEI. | Dimensão Pessoal                   | Pessoa do Professor                         | Professor como pessoa na formação continuada   | Relação das categorias e subcategorias adotadas nas unidades de análises no contexto da formação continuada |
|   |                                    |   | Dimensão Pessoal do Professor para a supervisão/coordenação pedagógica                   |   |

Sistematizações dos pesquisadores.

Para analisarmos os dados construídos pela categorização desta investigação, utilizamos a técnica da triangulação, com o suporte das técnicas relatadas anteriormente no contexto da educação infantil do CMEI N. P. A técnica de triangulação se trata de “um recurso sistemático que dá valor de consciência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade”. (MACEDO, 2010, p. 141). Tivemos como instrumento para construção dos dados a análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações diretas. Com isso, houve terra fértil para a análise dos conteúdos dos dados construídos.

Segundo Yin (2001), a triangulação é responsável por validar a construção da pesquisa, pois é mais evidente quando são utilizadas várias fontes, dando possibilidade de mais avaliações, garantindo a qualidade total. Ao utilizarmos a técnica da triangulação, acreditamos, então, dar mais veracidade à pesquisa. Desse modo, a análise foi subjetiva, considerando o aporte da base teórica discutida nos capítulos iniciais deste estudo.



## CAPÍTULO 5: ANÁLISE DO CUIDAR E DO EDUCAR NO CONTEXTO DO CMEI: O PAPEL DOS PROFESSORES E SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta considerações referentes às análises sobre o cuidar e o educar e sobre o papel da supervisão/coordenação pedagógica percebidas no contexto do CMEI N. P. Com isso, realizamos entrevistas semiestruturadas, análise dos documentos sobre a estruturação do CMEI e observações das rotinas das professoras e supervisora/coordenadora pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI N. P. A partir do contexto observado sobre a rotina das professoras no CMEI, podemos também ter um panorama sobre o papel do supervisor/coordenador pedagógico. Focalizamos, neste momento, para análise de dados, a contribuição teórica sobre o cuidar e o educar na educação infantil e o papel do supervisor/coordenador pedagógico no CMEI, sendo consideradas em menor proporção, por enquanto, nesta análise, questões sobre a dimensão pessoal do professor e sobre a formação continuada de professores. (Ver quadro a seguir).

**Quadro 2: Dificuldades e Possibilidades na Formação**

| SUBCATEGORIA DE ANÁLISE | CATEGORIA EMPÍRICA                        | INSTRUMENTO               | UNIDADE DE ANÁLISE  | ANÁLISE TEÓRICA  |
|-------------------------|---|---------------------------|---|--|
| Cuidar e educar no CMEI | Dificuldades e Possibilidades na Formação | Observação/<br>Entrevista | Observamos nas aulas das professoras que o cuidar e o educar, são inseparáveis e estão presentes na rotina da educação infantil.<br><br>[...] “pra fazer um bom trabalho [...], a gente tem que conhecer as crianças, não ter medo, se envolver mesmo. Aí você faz um trabalho pedagógico bom” [...] (Trecho da | Bujes (2001); Fullgraf (2012); Gasparin e Mariotti (2009); Lopes (2009); LDB e MEC (1998); Simões e Lins (2015). |

|  |  |                           |  |   |
|--|--|---------------------------|--|---|
|  |  |                           | entrevista da prof. M.)  |   |
| O papel do supervisor/coordenador pedagógico na formação |  | Observação/<br>Entrevista | Observamos na rotina do supervisor/coordenador pedagógico que a parceria entre ele e o professor precisa se dar de forma positiva para o processo de ensino/aprendizagem fluir no contexto da educação infantil.<br><br>“Eu estou como coordenadora, mas sou professora [...] Só aceitei ser coordenadora porque as professoras me aceitaram. [...] Construimos juntas! (Trecho da entrevista da supervisora/coordenadora C.). | Ahmad e Tomazzetti (2009); Amaral (2011); Basílio (2011); Bittencourt (2003); Maximino (2014); Medel (2012); Moreira e Vieira (2011); Orsolon (2006); Sousa (2010). |

Sistematizações dos autores.

O quadro nos mostra que existem dificuldades no cenário do CMEI e que as profissionais que trabalham nesse espaço, conseguem encontrar possibilidades de atuar pedagogicamente de modo eficaz, frente às demandas da educação infantil. O cuidar e o educar fazem parte deste cenário, assim como o papel do supervisor/coordenador pedagógico é importante ao acompanhar a prática pedagógica das professoras, favorecendo a construção de uma parceria harmoniosa entre o supervisor/coordenador pedagógico e o professor.

### *5.1 O cuidar e o educar no CMEI*

Nesse cenário, temos o ambiente escolar, especificamente a educação infantil, um espaço rico em recursos e atitudes que favorecem o desenvolvimento da criança. Temos, então, o olhar direcionado para uma instituição em específico, que atende crianças entre 0 a 4 anos, chamada de CMEI N. P. O espaço da educação infantil, em qualquer escola, não deve ter o propósito somente de cuidar, mas, sim, de assumir a função educativa, considerando a especificidade e a diversidade do mundo infantil. Embora este cenário mude quando tratamos das condições financeiras das famílias, sabemos que há permanentes problemas na educação infantil brasileira, na qual identificamos uma forte tendência em se priorizar a dimensão do cuidar, tendo ainda como problemáticas deste cenário a desigualdade do acesso às escolas e a qualidade da educação infantil que é oferecida.

Podemos afirmar, no entanto, que houve evolução na educação infantil, quanto à regulamentação da qualidade de ensino na formação de base. Desta maneira, há grande procura das famílias para ingressar as crianças mais cedo nas escolas. Segundo Fullgraf (2012), ao comentar o censo escolar de 2005, a maioria das creches e pré-escolas se encontram vinculadas ao poder público, sob a responsabilidade dos municípios, e dentre todas as etapas de ensino, foi a que registrou maior crescimento de alunos matriculados.

Em contrapartida, segundo Simões e Lins (2015), de acordo com o site do MEC, até 2014 a região do nordeste do Brasil possuía 5,1 milhões de crianças e tinha o maior déficit de creches e escolas infantis. Sendo necessária a criação de cerca de 1,5 milhões de vagas em 6 mil unidades de educação infantil para minimizar este déficit.

Pensando neste cenário, trazemos os dados dessa investigação para relatar a realidade de um CMEI, em uma das comunidades carentes da cidade do Recife - PE. No CMEI N. P., o cenário não é diferente do que foi apresentado pelo MEC. Há uma fila de espera de famílias que desejam matricular suas crianças na escola, que não possui vagas suficientes. No ano letivo de 2016, o espaço preencheu todas as vagas (ver tabela a seguir), mas ainda não foi supriu a demanda da comunidade.

| <b>CMEI Novo Pina</b>          |        |
|--------------------------------|--------|
| QUANTITATIVO DE ALUNOS<br>2016 |        |
| GRUPOS                         | ALUNOS |
| Berçário                       | 15     |
| Grupo I                        | 14     |
| Grupo II A                     | 16     |
| Grupo II B                     | 18     |
| Grupo III A                    | 19     |
| Grupo III B                    | 19     |
| TOTAL                          | 101    |

Quadro montado pela supervisora/coordenadora pedagógica C. (Ver Apêndice C)

Mesmo com essa realidade, segundo a CNE/CEB nº 5/2009, em seu Art. 5º, a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deverá ser oferecida em creches e pré-escolas, que devem proporcionar momentos educacionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. Nessa perspectiva, as instituições que oferecem essa etapa de ensino utilizam as funções de educar e cuidar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança, compreendendo-a como um ser em sua totalidade. Ou seja, ser que aprende a conviver consigo mesmo e com o outro, no ambiente escolar em que está inserido.

De acordo com as observações realizadas, as creches e pré-escolas oferecem educação e cuidados para crianças, conforme a necessidade da comunidade. O CMEI N. P. recebe crianças entre 0 a 4 anos de idade, atendendo as famílias que residem na comunidade. As crianças permanecem no CMEI até à noite, pela manhã as professoras ministram aulas, durante a tarde e início da noite, os cuidados são por conta das estagiárias (estudantes do ensino médio, residentes na mesma comunidade) e das ADIs (auxiliares de desenvolvimento infantil), contratadas para auxiliar as professoras em sala de aula, seguindo o que é sugerido no CNE/CEB nº 5/2009, em seu Art. 5º, compreender a criança como ser em sua totalidade. Apesar disso, a supervisora/coordenadora pedagógica C. não concorda com o programa oferecido. Para ela, seria importante que houvesse pedagogas para ministrar aulas no turno da tarde também, pois neste horário as crianças são somente cuidadas, e não educadas, por profissionais que não possuem conhecimento na área de educação e que, na maioria das vezes, não entendem a criança como um ser em sua totalidade.

Ao falarmos de educação infantil, de acordo com Lopes (2009), o educar e o cuidar surgem integrados, pois nesse cenário acontecem não somente conteúdos e atividades, mas também sentimentos que favorecem as interações entre as crianças e os professores que as acompanham por todo o ano letivo. (Ver imagem 1). Ao entrevistar a professora J., percebemos que ao mesmo tempo que ensina, ela se preocupa em cuidar das crianças:

Eles são muito mais curiosos do que quando eles entraram, porque estavam no período de adaptação. Eles perguntam muito, eles falam muito, eu vejo eles muito assim, independentes. Eu tento fazer esse trabalho de independência com eles. (PROFESSORA J., 2016).



Imagem 1: Acolhida da professora aos seus alunos. (Fonte fotografada pela pesquisadora).

Ao acolher as crianças em sala de aula, as professoras cantam músicas infantis, juntamente com os alunos, para introduzir as atividades. A imagem fotografada, descreve este momento. Sentada ao chão com as crianças, a professora não nega atenção e afeto à aluna que pede para ficar sentada sobre suas pernas. Ou seja, no mesmo momento em que educa seus alunos, a professora também cuida deles com afeto.

Enfatizando a prática pedagógica vinculada ao cuidar no CMEI, Bujes (2001) explica que ela precisa ser mais qualificada, que deve incluir o acolhimento, um ambiente que possibilite estimular a emoção para o desenvolvimento da sensibilidade, como também facilitar o desenvolvimento das habilidades sociais, o domínio do corpo e das modalidades expressivas. Além disso, deve também privilegiar o lugar para a curiosidade, desafio e investigação.

Pensando no educar entrelaçado ao cuidar das professoras para com as crianças, nessa etapa de ensino, Lopes (2009) considera que além dos conteúdos trabalhados, e principalmente quando falamos de crianças pequenas, é destacado que o cuidar é educar e o educar é cuidar, na sua reciprocidade. A educação e o cuidado implicam garantir para a criança o pleno desenvolvimento e o respeito às suas características e necessidades.

Durante a rotina no CMEI, as crianças são o centro das atenções de todos. Além das professoras, os outros profissionais trabalham com uma única finalidade: cuidar das crianças matriculadas no espaço. Por isso, tratamos do cuidar relacionado à criação de um vínculo entre crianças e professores, neste caso, professoras. Desta maneira, há uma pessoa que cuida e outra pessoa que é cuidada. Na prática, a professora descreve: “[...] pra fazer um bom trabalho, a gente tem que entrar na comunidade, a gente tem que conhecer as crianças, não ter medo, se envolver mesmo[...]”. (PROFESSORA M., 2016).

Além da professora se envolver profissionalmente e não ter medo, segundo Gasparin e Mariotti (2009), é necessário proporcionar às crianças, intervenções que considerem o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades, dando ênfase em torná-las cada vez mais independentes e autônomas. Deste modo, não pensar no cuidar apenas com a proporção da sobrevivência do ser humano. (Ver imagem 2). Compartilhando do mesmo pensamento, no contexto da prática, a professora G. relatou na entrevista: “[...] procuro dar o meu melhor, pode não ser o melhor realmente, mas a gente tenta ver o compromisso com o aluno, o compromisso com o pessoal.” (PROFESSORA G., 2016).



Imagem 2: Contação de história, em comemoração ao folclore brasileiro. (Fonte fotografada pela pesquisadora).

A Imagem 2 destaca o envolvimento da professora com seus alunos. Ao contar uma história folclórica, ela se preocupou em caracterizar as crianças e a si mesma, como também, junto com elas, montou um cenário. Com as crianças à sua volta, contou a história da Sereia Iara, dando atenção necessária aos seus alunos quando solicitada, cuidou e educou no mesmo momento.

Desta maneira, pautando a legislação nacional — Constituição de 1988 e LDB lei 9.394/96 —, é possível constatar que o conceito de educar está intrinsecamente ligado à prática docente, no que se refere ao sistema educacional. Observamos que durante as rotinas das três professoras, o cuidar esteve bastante presente. Ao educar, deram afeto às crianças, até mesmo quando não estavam somente cuidando. (Ver Imagem 3).



Imagem 3 : Professora cuidando da alimentação do aluno. (Fonte fotografada pela pesquisadora).

A Imagem 3 descreve o momento em que a professora, juntamente com suas ajudantes de sala (estagiárias e ADI) alimentaram os alunos na refeição do almoço. Assim, há o ato de educar, ensinando a criança como deve se alimentar em sociedade, como também há o ato de cuidar, cuidando e estimulando uma alimentação saudável para seus alunos. Pautado na legislação nacional – Constituição de 1988 e LDB lei 9.394/96 – é possível constatar que o conceito de educar está intrinsecamente ligado à prática docente, no que se refere ao sistema educacional. Ainda de acordo com a Legislação Nacional (Constituição de 1988 e LDB lei 9,394/96), a educação deve desenvolver o aluno em sua formação pessoal e social para o exercício da cidadania.

Com isso, não podemos negligenciar a ação do educar separadamente da ação do cuidar. Ou seja, proporcionar ao outro, que está em fase de desenvolvimento humano, o ensinar sobre como ser um cidadão na sociedade. Dessa maneira, acreditamos que educar e cuidar são necessidades básicas ao ambiente da educação infantil. Somando à essa discussão citaremos um trecho do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir

para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (MEC, 1998, p. 23).

Vinculado à afirmação do MEC, contextualizamos esse discurso com um resumo do trecho da entrevista realizada com a Professora G. (2016), quando relatou os cuidados necessários que precisou ter com uma específica criança que apresentou comportamento atípico, de agressividade e desenvolvimento imaturo. A professora auxiliou o aluno a perceber seu comportamento inadequado diante do grupo e o ensinou a melhor forma de resolver seus conflitos. (Ver anexo A).

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. (MEC, 1998, p. 25).

Portanto, consideramos que as professoras, foram profissionais envolvidas nesse segmento de ensino, que levaram em consideração os elementos do cuidar com afeto e do educar, somado ao conhecimento adquirido no seu processo de formação. É importante, dentro do processo ensino/aprendizagem no cenário da educação infantil, haver o olhar do profissional (professor/educador) que está cuidando, para entender a pessoa (aluno) daquele que está sendo cuidado, para assim, permitir o educar.

## *5.2 O papel do supervisor/coordenador pedagógico na Formação*

Em nossas observações e na entrevista com a supervisora/coordenadora pedagógica C., foi perceptível sua atuação em apoio ao grupo de professoras, pois, “a atual concepção da supervisão educacional diz respeito a formar competências profissionais, assim como articular a gestão pedagógica em razão dos processos de ensino-aprendizagem almejados pela escola”. (AHMAD & TOMAZZETTI, 2009, p. 81). Mas, não podemos esquecer que este profissional, também é uma pessoa, que tem sentimentos e precisa estar bem emocionalmente para atuar com excelência. Percebemos no CMEI N. P. que a supervisora/coordenadora pedagógica também cuida do grupo de professoras, nas

orientações frente às ações pedagógicas e, principalmente, quando se preocupa em organizar momentos de formação continuada para elas dentro da escola.

A supervisora/coordenadora pedagógica C. trabalha no CMEI, oito horas diárias e, na entrevista, relatou que sua carga horária de trabalho é suficiente, mas há acúmulo de função:

Houve momentos de situações de misturar um pouco a coordenação com a gestão. Porque as creches do CMEI aqui do Recife elas não têm vice-diretor. Então, agora mesmo eu tomo papel dos dois, papel de coordenação e gestão. E isso dificulta muito o trabalho do coordenador. Mas, mesmo assim, nós conseguimos junto com as professoras[...] (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016).

Pensando de forma positiva, tal carga horária de trabalho do supervisor/coordenador pedagógico, pode dar margem ao emergir profissionalmente, segundo Orsolon (2006), como um dos agentes de mudança das práticas dos professores frente às articulações realizadas entre estes, num movimento de “interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações” (p. 20), desencadeando nos professores, uma mobilização também política, humana, com interações e técnicas, reveladas em sua prática.

Mas, para Bittencourt (2003), o Estado exige crescentes cargas horárias de trabalho, excedendo o plano acadêmico e ocasionando um certo desgaste nas relações de trabalho, uma vez que isso exige da supervisão ou coordenação pedagógica o “controle” profissional dos docentes, gerando tensão e um representativo desgaste, atrito na ação e na relação entre os profissionais. Nesta realidade, o papel da supervisão/coordenação pedagógica fica distorcido, se distanciando cada vez mais da função de apoio pedagógico ao professor em um contexto de formação continuada e desenvolvimento, orientação e acompanhamento desse profissional, como também o de estimular o diálogo entre a escola e a comunidade. Em suma, é necessário estabelecer uma estreita relação entre supervisores, professores, alunos e pais, com intuito de criar um ambiente para uma aprendizagem significativa, marcado por uma relação dialógica com uma parceria concreta e aplicável, superando distorções e distanciamentos entre as pessoas que fazem esse segmento educativo, a educação infantil.

Continuando com os estudos de Bittencourt (2003), juntamente com os dados das entrevistas realizadas com as professoras, somente uma professora relatou não possuir

bom relacionamento com a supervisora/coordenadora pedagógica. Justificou que em determinado momento precisou de um apoio maior em sala de aula e não houve, que solicitou auxílio, várias vezes e não foi atendida. Mas, reconheceu que seu pedido não somente dependeu do papel da supervisora/coordenadora pedagógica e afirmou: “Estou tentando trabalhar essa questão de uma convivência sempre mais saudável”. (PROFESSORA G., 2016). Assim, percebemos que há um desejo de mudar e possuir bom relacionamento com sua supervisora/coordenadora pedagógica.

Conseqüentemente, segundo Maximino (2014), os supervisores/coordenadores pedagógicos estão diretamente envolvidos com o trabalho dos professores e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos alunos, pois sua função caminha pelas práticas educacionais, que têm como principal objetivo, o desenvolvimento do indivíduo. Apesar disso, o supervisor/coordenador pedagógico é muitas vezes visto como fiscal dos serviços educativos, criando incertezas para os professores quanto à sua atuação profissional, causando também indefinições e instabilidade quanto ao seu real perfil profissional.

Concordando com tais afirmações, foi possível observar, durante a rotina da supervisora/coordenadora pedagógica C., que ela insiste em uma boa convivência com as professoras, pais e outros funcionários. Mas, em alguns momentos, houve desconfortos frente à falta de atuação das professoras. Na festa Junina do CMEI, C. se sentiu incomodada, pois não houve envolvimento das professoras durante o evento. Segundo ela, as professoras não a auxiliaram no momento das brincadeiras juninas com os familiares e alunos. (Ver Imagem 4).

Na mesma semana, C. convidou o grupo de professoras para uma reunião, antes de iniciar a formação interna no CMEI. Ela relatou para o grupo o seu grande desconforto, chegando a chorar ao pedir o apoio das colegas, principalmente nos momentos de eventos do CMEI. As professoras, contudo, não pareceram comovidas com o desabafo de C. A professora J. falou em nome do grupo de professoras e relatou que elas estão desanimadas e desestimuladas com o sistema educacional, justificando a reação apática no dia do evento. A partir disso, percebemos que as professoras não se preocuparam com a pessoa da supervisora/coordenadora pedagógica, que também foi professora antes do cargo que exerce atualmente. Pois, segundo Sousa (2010), a supervisora/coordenadora pedagógica

é uma pessoa que sente, pensa e tem suas empatias profissionais dentro do ambiente de atuação.



Imagem 4: Supervisora/coordenadora pedagógica na Festa Junina do CMEI. (Imagem fotografada pela pesquisadora).

A Imagem 4 retrata um pouco da festa junina, evento em que a supervisora/coordenadora pedagógica C. organizou brincadeiras juninas sem o apoio das professoras. E, de fato, foi observado que ela necessitava de auxílio do grupo. Articulado ao cenário em destaque, segundo Amaral (2011):

A supervisão deverá ser encarada como um processo que deverá estar intimamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus intervenientes: Supervisor, Professor (ou formando) e Aluno, ainda que com uma abordagem distinta para cada um dos casos. (AMARAL, 2011, p. 14).

Com isso, percebemos a importância do papel do supervisor/coordenador pedagógico no CMEI, que está diretamente ligado aos outros papéis que fazem parte desse mesmo contexto. Partilhamos do pensamento de Moreira e Vieira (2011), quando afirmaram que a supervisão/coordenação pedagógica deve se preocupar com o desenvolvimento quanto à reflexividade profissional dos professores, para melhorar sua prática pedagógica, como também à sua dimensão como pessoa, refletindo diretamente na qualidade das aprendizagens dos alunos.

No CMEI N. P., a supervisora/coordenadora pedagógica partilha com o grupo de professoras a elaboração de atividades e o planejamento. Ela relatou na entrevista:

[...]a gente faz trabalhos de 15 em 15 dias, a gente junta o grupo e faz planejamento coletivo e estudamos a proposta curricular. Agora mesmo mudou a política de educação daqui de Recife, se inovou, a gente também para pra estudar nesses dias de planejamento. (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016).

Com isso, Medel (2012) confirma que a participação dessa profissional é de grande importância quanto ao planejamento processual de aulas e de atividades que o professor conduz e lidera, em específico no ambiente escolar da educação infantil. O planejamento requer reflexão para ser enriquecido com contribuições daqueles que estão envolvidos na aprendizagem dos alunos. Assim, o CMEI considera instâncias regulares e sistemáticas para a equipe efetivar esse trabalho, que contribuem também ao bom funcionamento do ambiente, considerando que a educação infantil é um espaço de ensino/aprendizagem e não somente do cuidar, cultivando a parceria entre o professor e supervisor/coordenador pedagógico.

Segundo Maximino (2014), uma das principais funções do supervisor/coordenador pedagógico, como visto no CMEI, é a articulação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, como via de organização do trabalho pedagógico de forma democrática. Uma vez que o supervisor/coordenador pedagógico caminha na perspectiva de agente de mudanças das competências da sua função no contexto que atua, ele se distancia das posturas autoritárias do seu trabalho pedagógico, como posto no início da era industrial, e reproduz mais atitudes de acolhimento e ajuda ao professor, quebrando a resistência à possibilidade de mudança. Nessa perspectiva, relata C.:

[...] a gente constrói junto, pensa junto, a gente discute ideia junto. Muitas vezes, elas não concordam, mas aí eu mostro através da teoria que é por esse caminho que a gente tem que ir, mesmo que a gente não goste, mesmo que a gente não aceite, mas é a orientação da política[...] (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016).

A partir do que traçamos até o momento, Basílio (2011) amplia o pensamento frente aos atores que são influenciados pela ação do supervisor/coordenador pedagógico, onde envolve além do docente e do discente, os pais, a escola e toda comunidade, classificando-

os como “parceiros educativos” (p. 40), incluindo o ensino/aprendizagem, a reflexão, o diálogo, as práticas pedagógicas, a fim de se vivenciar um processo construtivo. Considera a supervisora/coordenadora pedagógica: “As relações verdadeiras, relação de, de confiança você tem que conquistar. Olhe, afetividade, confiança tem que ser verdadeiro, eu acho que faz do líder, igual um time de futebol[...]” (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016).

As relações durante as práticas pedagógicas não são estanques e imutáveis, de acordo com Basílio (2011), mas têm movimento, superação e avanços, perspectivando qualidade e visão de mundo e, podemos afirmar, uma questão de decisão, de ser, perceber e agir. Para, com isso, possibilitar e ultrapassar os problemas encontrados na maioria das escolas públicas municipais, que são tanto relacionados à estrutura física, como à estrutura pedagógica de ensino.

Concluimos neste capítulo de análise que existem dificuldades, mas as possibilidades e encaminhamentos podem ser construídos em conjunto entre as professoras e a supervisora/coordenadora pedagógica, imbuídas de uma boa e significativa parceria, como afirmou a supervisora/coordenadora pedagógica C.: “[...] você ter um grupo que se propõe a amar a profissão que o país não dá valor, pra mim... Eu sou feliz de estar aqui[...]” (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016). Assim, acreditamos que, para a educação infantil poder ser estruturada frente aos pontos citados anteriormente, o professor, como também o supervisor/coordenador pedagógico, precisam estar inseridos e focados nos momentos de formação continuada, pois só assim é possível estabelecer uma política de formação docente constante, visando à excelência ao exercer a profissão.



## **CAPÍTULO 6: ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM APOIO DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Este capítulo apresenta considerações referentes às análises sobre concepções de formação docente e formação continuada de professores, realizadas no contexto do CMEI, com o apoio da supervisão/coordenação pedagógica. A fim de perceber como acontece a formação continuada de professores e de que forma ocorre o apoio da supervisão/coordenação pedagógica, realizamos entrevistas semiestruturadas, análise dos documentos sobre os momentos de formação e observações da formação continuada oferecida pela Prefeitura do Recife, localizado no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, e que aconteceram no CMEI estudado. A partir das observações realizadas nos momentos de formação, pudemos também ver o panorama geral de formação sobre o apoio do supervisor/coordenador pedagógico nestes momentos. Os referenciais que organizaram e balizaram esta análise estão expostos no quadro a seguir.

***Quadro 3: Possibilidades Teóricas e Práticas para Trabalhar a Formação***

| SUBCATEGORIA DE ANÁLISE           | CATEGORIA EMPÍRICA   | INSTRUMENTO                                      | UNIDADE DE ANÁLISE  | ANÁLISE TEÓRICA   |
|-----------------------------------|--|--|---|---|
| Concepções sobre Formação Docente | Possibilidades teóricas e práticas para trabalhar a formação | Observação/<br>Análise Documental/<br>Entrevista | Observamos que todas as três professoras e a supervisora/coordenadora pedagógica possuem formação em Pedagogia, buscam se atualizar teoricamente e permanecem em formação ao longo da sua atuação profissional. Foram analisados documentos dos momentos de formação no CMEI e no Instituto Paulo Freire. Há uma carga horária de | Freire (2011); LDB (2006); Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990); Pacheco (2003); Pimenta (1990); Veiga (2006). |

|  |  |                           |  |   |
|--|--|---------------------------|--|---|
|  |  |                           | formações para cada professora.  |   |
| Formação Continuada no CMEI e no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire |  | Observação/<br>Entrevista | Observamos, nos momentos de formação, que as três professoras participam das formações e põem em prática o que aprenderam.<br><br>“Propõe muita coisa a gente [...] fazer as leituras de textos, a gente faz reflexão, dinamiza.” (Trecho da entrevista da Professora J.). | Alarcão e Tavares (2003); Bittencourt (2003); Charlier (2001); Diretrizes Curriculares Nacionais (2006); Ferreira (2003); Freire (2011); Garcia (1999); Imbernón (2002); Leitão (2014); Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990); Perrenoud (2000); Pimenta (1999); Sousa (2000); Zainko (2003). |

Sistematizações dos autores.

Existem momentos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura do Recife, mas também momentos de formação organizados pela supervisora/coordenadora pedagógica que acontecem no espaço do CMEI. O conhecimento da definição da formação docente parece existir entre os profissionais participantes da pesquisa, que também participam dos momentos de formação continuada. Com isso, acreditamos que a formação docente e a formação continuada são as principais fontes para um bom processo ensino/aprendizagem no cenário da educação infantil.

### *6.1 Concepções sobre formação docente*

Há alguns anos, as professoras que ministravam aulas na educação infantil eram formadas no ensino médio, finalizando com os cursos técnicos, chamados cursos de magistério. Mas, recentemente, com a nova Lei de Diretrizes e Base - LDB passou a ser exigido o nível superior, e muitos professores, se formaram durante o seu exercício profissional. Acreditamos que o aspecto vivencial para formação docentes em educação infantil é central para as pessoas que estão em exercício profissional.

Segundo Pimenta (1999), é primordial conferir a habilidade legal ao exercício profissional da docência, mas, para além disso, espera-se que formem professores, ou que invistam em suas formações, colaborando para o exercício das atividades docente, pois ser professor não é uma atividade que se adquire conhecimentos e habilidades de forma rápida e mecânica. De acordo com as entrevistas realizadas, todas as três professoras e a supervisora/coordenadora pedagógica possuem magistério e concluíram sua formação docente quando estavam em exercício profissional.

Consideramos que a formação docente é necessária para os profissionais de educação adquirirem conhecimentos e os relacionarem à sua experiência profissional. Freire (2011) retrata, no seu livro intitulado “Pedagogia da Autonomia”, que a formação dos professores é um momento primordial para que estes profissionais construam momentos formativos pautados numa reflexão crítica sobre as experiências da prática. Pois, é refletindo sobre as experiências práticas que eles podem alavancar conhecimentos e/ou mudar a prática ou a próxima ação pedagógica com a qual se envolverá. Para uma das professoras entrevistadas, os momentos de formação “agregam muito” à prática (PROFESSORA G., 2016). Em outras palavras, a professora G. concordou com o pensamento de Freire (2011). Há um entrelace significativo entre a formação continuada e a prática pedagógica.

Quando a formação de professores passou a ser obrigatória, começou a ser oferecida, preferencialmente, em instituições de ensino superior não universitários, não requerendo, portanto, padrão universitário de pesquisa e de produção de conhecimento. Assim tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001, segundo Brasil (2006), ficou em um segundo plano o ideário do movimento de educadores de ter a formação universitária como o horizonte de formação dos professores. Estas iniciativas encontraram resistência de parte das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional, que, mobilizadas, tentaram

influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002).

Nessa perspectiva, a formação docente não se resume aos cursos oferecidos nas faculdades. Mas, sim, necessitam emergir no ambiente da atuação pedagógica. Uma das professoras comentou, na entrevista sobre os momentos de formação organizados pela supervisora/coordenadora pedagógica C. no CMEI, que “ela propõe muita coisa à gente[...] Fazer as leituras de textos, fazer reflexão [...]”. (PROFESSORA J., 2016).

Desta maneira, o processo de formação docente possui linearidade na qualidade de ouvir voz crítica e está inserido num contexto em que a educação infantil é reconhecida na educação. Ou seja, os professores vieram construindo suas referências e avançando no exercício, juntamente com o crescimento desse segmento. Relatou a professora G., em sua entrevista, que “[...] a partir desse ano, foi feita essa formação[...] anteriormente, a gente sempre teve formações e deu uma parada, e retomou agora”. (PROFESSORA G., 2016). Isso significa que até os momentos de formação oferecidos pela Prefeitura do Recife estão em construção. Percebemos, conforme as observações, que esses momentos de formação precisam maturar o casamento entre a teoria lançada e a realidade das professoras no contexto do CMEI.

Segundo Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), a escola é um manancial de recursos de formação, a começar pelos professores que ensinam às crianças do segmento da educação infantil. É preciso que cada professor se considere e seja considerado como um formador, com função democratizada.

Segundo os mesmos autores, Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), a aquisição de competências profissionais exige uma sólida formação de base. É importante compreender aprendizagens profissionalizantes significativas, nomeadamente ao nível das dimensões socioculturais, indispensáveis para o desempenho qualificado de profissões. Acreditamos que qualquer profissional envolvido com a área de educação necessita desses momentos de formação. O supervisor/coordenador pedagógico também participa dos momentos de formação oferecidos pelo sistema das escolas públicas, afirmou, em sua entrevista, a supervisora/coordenadora pedagógica C. (Ver Imagem 5).



Imagem 5: Supervisora/coordenadora pedagógica na formação continuada. (Fonte fotografada pela pesquisadora).

A Imagem 5 retrata o momento de formação continuada no qual a supervisora/coordenadora também participa. Este ocorreu no mesmo Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, onde acontecem as formações de professores. Foi observado que esta formação, oferecida para supervisores/coordenadores pedagógicos, aconteceu no mesmo dia e horário oferecido às professoras. Isso implica dizer que, enquanto as professoras atendiam à sua formação, a supervisora/coordenadora C. (2016), participante dessa pesquisa, também estava em momento de formação. Ela relatou várias vezes, formalmente e informalmente, que defende a participação na formação e afirmou ser incentivadora desses momentos.

A prefeitura do Recife, envia para as escolas o cronograma com as datas da aula atividade de cada professora e as datas de formação continuada para cada professora (ver anexo A), respeitando o grupo de crianças que cada uma ministram aulas. Analisando este documento, notamos que dependendo do mês, algumas professoras terão menos momentos de formação do que outras, a depender dos feriados que ocorrerão em cada mês.

Ainda segundo Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), a formação de professores entendida como aquisição de um número limitado de “saberes-fazer” (p. 23) restritamente associados a postos de trabalho imutáveis, é decididamente incompatível com a promoção do desenvolvimento educativo, tornando-se obsoleta, deixando de compreender qualquer qualificação útil.

Em contrapartida, afirmamos ser necessário momentos ricos de teorias, que possam embasar a real prática dos profissionais. Foi observado nos momentos de formação que

aconteceram no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, oferecidos pela Prefeitura, uma grande inquietação no grupo de professoras presente. Elas levantaram críticas, devido ao conteúdo adotado na formação, em específico. E durante a entrevista da Professora J. (2016), foi percebido, nas entrelinhas, que o conteúdo não era aplicável à prática.

Pensamos que a formação docente, independente de qual segmento atue, deve ser tratada como direito dos professores, primando pela qualidade e pela verdadeira relação entre teoria e prática. Desta forma, segundo Veiga (2006), sendo uma maneira do professor superar iniciativas individuais no aperfeiçoamento próprio e profissional. Portanto, direito do professor e responsabilidade, em parte, da esfera pública educacional. Especificando a formação de professores para aqueles que ensinam no segmento da educação infantil, o processo é multifacetado, tem início e não possui fim. É um processo coletivo de construção docente e muda a instituição, como também muda com a instituição.

Concluimos esse tópico concordando que a educação, segundo Pacheco (2003), se torna um recurso por excelência se procurar a participação de um projeto de formação docente que se estabeleça numa permanente reconstrução, caracterizando-se assim, como processo contínuo de formação, que vai muito além de uma formação inicial. Para a supervisora/coordenadora pedagógica, o processo de formação “[...] é um momento rico que a gente ganhou, muito importante pra gente”. (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016). Desta maneira, acreditamos que a formação é importante, de fato, embora necessite de ajustes para funcionar com excelência. Diante disso, direcionaremos nosso olhar para a formação continuada, apresentando o contexto dos momentos de formação que aconteceram no CMEI e no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire.

### *6.2 Formação Continuada no CMEI e no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire*

Para ilustrar o discurso sobre a formação continuada de professores na educação infantil, relatamos um pouco dos resultados recentes de uma pesquisa realizada na cidade do Recife – PE. Leitão (2014) constatou que existe um programa de formação continuada oferecido pela Prefeitura do Recife, com boa aceitação dos professores inseridos na Rede. Estes professores acreditam que a formação é importante e acontece sistematicamente. Por outro lado, outros professores afirmaram que não existem práticas supervisivas de formação na

escola. A formação existe, embora não atenda às reais necessidades desses professores no contexto em que estão inseridos. Comparando os resultados da presente pesquisa com aqueles da pesquisa de Leitão (2014), de fato, os momentos de formação continuada acontecem, embora necessitem de um olhar mais atento quanto às realidades das escolas municipais.

Diante das duas realidades pesquisadas sobre os momentos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura do Recife, tratamos do conceito de formação continuada segundo Garcia (1999): é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício, implicam individualmente ou em equipe, com experiências de aprendizagens diferentes, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação para os alunos.

No ambiente do CMEI N. P., os momentos de formação continuada ocorrem porque a supervisora/coordenadora pedagógica C. sentiu necessidade de organizar encontros de estudo e partilha de experiências com as professoras (Ver imagem 6). Até então, os momentos de formação não eram oficializados pela Prefeitura do Recife para acontecerem dentro da escola. O grupo de professoras do CMEI dispõe desses momentos a cada 15 dias. Na entrevista, a supervisora/coordenadora pedagógica afirmou:

[...] Quero trabalhar a pesquisa, quero ver as dificuldades que têm. Oficialmente, só de abril pra cá que a gente tem. Esses de quinze em quinze dias que a gente se encontra não é oficial. A gente construiu dentro dessa instituição. Nós construímos. (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016, p. 15).



Imagem 6: Supervisora/coordenadora pedagógica em formação continuada com o grupo de professoras no CMEI. (Imagem fotografada pela pesquisadora).

A Imagem 6 descreve um dos momentos de formação que ocorreu no CMEI. Desta forma, afirmamos que o momento de formação continuada, criado pela supervisora/coordenadora pedagógica e com participação do grupo de professoras do CMEI N. P., sem dúvida, pode alavancar a qualidade da educação para os alunos. Nestes espaços, as professoras amadurecem suas ações pedagógicas, partilham o que aprenderam na formação oferecida pela Prefeitura e poderão intervir com mais coerência profissional. Para Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), os professores ensinam as crianças e portanto, a formação deve ser centrada nelas. E somando ao pensamento de Alarcão e Tavares (2003), a formação continuada, entenderá as percepções dos professores para que eles possam entender e contribuir com o desenvolvimento do aluno.

Consideramos que o amadurecimento profissional do professor precisa estar vinculado ao amadurecimento também da educação infantil que possibilitará investimentos com um processo contínuo de aprendizagem. Assim, as professoras estarão prontas para responderem as demandas e os desafios da atualidade, principalmente na educação infantil.

Da mesma forma, considera Zainko (2003), as discussões e reflexões sobre a formação continuada de professores devem incorporar os processos de aprendizagem, alcançando a participação dos professores, de forma contínua, com mudanças e novos desafios. Para a supervisora/coordenadora pedagógica C., o grupo de profissionais e a educação infantil estão em crescimento: “A gente tá [sic] no processo de aprendizagem, no processo de construção”. (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016).

Nesta perspectiva, a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 34).

Entretanto, se não houver um trabalho de motivação para os professores, no sentido de sensibilizá-los para sua participação em eventos de formação continuada como construção de um momento importante para o seu desenvolvimento como pessoa e como profissional, nenhuma outra medida será válida.

Segundo Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), a oferta caótica de ações de formação pontuais e avulsas e a insuficiente clareza das formações mais sistemáticas, mantêm a persistência de algumas representações nada motivadoras para os professores. Afirma C., ao ser entrevistada: “Participo de formação, incentivo a formação, incentivo a pesquisa [...]” (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016). Assim, a formação continuada de professores precisa funcionar de forma motivadora.

Conforme Charlier (2001), a formação contínua para professores vinculados ao cenário da educação infantil é considerada elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa unir o útil ao agradável, como imperativos individuais e projetos de grupo, considerando a formação como um co-investimento na construção do projeto da instituição.

Durante as observações realizadas nos momentos de formação que aconteceram no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, foi possível perceber que as professoras pareceram motivadas pela supervisora/coordenadora pedagógica. Porém, segundo uma das professoras entrevistadas, os momentos de formação precisam ser específicos para cada faixa etária de alunos. Ainda segundo ela, na maioria das vezes, a formação funciona para professoras que ensinam crianças entre 0 a 3 anos de idade, com esta realidade, o conteúdo abordado não é suficiente para as demandas de acordo com cada faixa etária: “[...] quem ensina no berçário precisou pensar nos meninos maiores.” (PROFESSORA J., 2016).

No que diz respeito à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer, no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Nesta lei, observamos o estabelecimento da obrigatoriedade de períodos de continuidade, aperfeiçoamento, períodos dedicados aos estudos, carga horária que priorize horários

específicos agregados à carga horária de trabalho total remunerada, determinando, ainda, que a administração realize programas de capacitação para todos os professores em exercício. Embora, contemple Bittencourt (2003), o surgimento e o estabelecimento da área da formação continuada de professores tenham sido recentemente incorporados ao sistema educacional, como algo necessário e como campo de pesquisa, ela já fazia parte dos programas de disciplinas nos cursos de pedagogia.

Em conversas informais durante as observações, percebemos que algumas professoras somente participam desses momentos de formação, seja dentro do CMEI ou no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, pela obrigatoriedade estabelecida pelas leis. Para Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990), o sistema de formação contínua dos professores deve ser concebido a partir da escola, uma vez que este é o núcleo privilegiado de formação. É na escola que se gera a profissão, se desenvolvem novos processos, técnicas e métodos, que se realiza o ajustamento entre a teoria e a prática, e se reforçam os valores da responsabilidade.

Com isso, a formação de professores somente é contínua, segundo Sousa (2000) quando o professor em exercício realiza, ao mesmo tempo, a profissionalização, a formação complementar ou a formação creditada. Há importância em defender a prática pedagógica e a formação inicial dada aos professores nas universidades. Assim, consideramos que haveria uma qualidade maior do ensino ministrado nas escolas e uma qualidade de formação daqueles que ensinam. Por outro lado, para algumas professoras não acontece dessa forma:

[...] a formação continuada é mais um cala a boca[...] Eu vou fazer porque tenho que fazer, porque é obrigado fazer, pra ninguém ficar falando. [...] houve momentos que a gente tinha formação, a gente colocava aquela formação em prática era acompanhado, inclusive os pais participavam [...] eu fazia formação de artes, fazia artes com as crianças e ia aos museus com os pais das crianças, envolvia os pais, ia passar uma tarde em Brennand [...] isso que é uma formação, porque não envolve só o professor, mas o aluno, a comunidade. (PROFESSORA M., 2016).

Infelizmente, a formação continuada oferecida pela Prefeitura ainda não atingiu excelência, pois depende de um olhar mais direcionado à prática do professor. E, por outro lado, o professor precisa se envolver mais na formação, estar mais motivado. Acreditamos que a formação docente de forma contínua pode proporcionar para as professoras da educação infantil uma atuação mais eficaz, refletindo na qualidade do processo de ensino/aprendizagem

do aluno. Com isso, Garcia (1999) define como objeto da formação docente os processos de formação continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar os conhecimentos, habilidades, a disposição para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Diante dos pontos levantados entre ensino/aprendizagem, afirmamos que é possível alcançar o privilégio, em construção, da formação continuada de professores na vivência da educação infantil. Os momentos de formação oferecidos pela Prefeitura do Recife, de forma contínua, no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, contam com boa estruturação teórica, profissionais renomados e ótima estrutura física. (Ver imagens 7, 8 e 9). Imbernón (2002) confirma que a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e engloba questões relativas à carreira, às estruturas, aos níveis de participação e de decisão.



Imagem 7: Recepção do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire. (Imagem fotografada pela pesquisadora).

A Imagem 7 retrata a homenagem realizada para ao professor e autor Paulo Freire na recepção da entrada principal do Centro de Formação de Professores Professor Paulo Freire. A frase estampada na parede pertence ao homenageado: “Nasci no Recife, numa vida marcada por três períodos caracterizados por desiguais referências de espaço e tempo: o tempo de Recife, o tempo de Exílio e o tempo de São Paulo. Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água e a vida.” Essa homenagem concretiza um grande desejo de Freire (2011) que afirmava que

a formação continuada solicita um contexto de problematização da realidade, e a relação teoria e prática traduz a concretude de uma concepção formadora. Dessa forma, consideramos que seus escritos contribuíram bastante para essa investigação.

As imagens 8 e 9, localizada na página seguinte, mostram a estrutura de uma das salas de aula do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, onde aconteceu um dos momentos de formação observados nesta investigação.



Imagens 8 e 9: Estrutura das salas de aula do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire. (Fontes fotografadas pela pesquisadora).

Com as descrições apresentadas, pensamos que, de fato, a formação continuada necessita de uma reestruturação dos conteúdos abordados. Pois, segundo as professoras, os conteúdos não condizem com a prática no CMEI. Os formadores expõem exemplos diários articulados com vivências nas escolas e materiais lúdicos recicláveis que podem ser utilizados em sala de aula (Ver imagem 10). Mesmo assim, a teoria explanada não é vista pelas professoras como adequada para embasar a realidade da rotina no CMEI.

Desta maneira, para Bittencourt (2003), as vivências de formação continuada de professores não podem ser confundidas com treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, cursos de extensão ou capacitação. O intuito é utilizar as vivências na prática, como geradoras de mudanças, podendo ser relacionadas com a interdisciplinaridade, na tentativa da implementação de projetos com este mesmo caráter.



Imagem 10: Brinquedos construídos com materiais recicláveis, em exposição na formação. (Fonte fotografada pela pesquisadora).

Na Imagem 10, há brinquedos recicláveis, construídos manualmente por professoras em outro momento de formação continuada. O material produzido permaneceu exposto para servir de exemplo para as profissionais presentes, bem como para que elas pudessem refletir como ou qual a melhor forma de utilizá-los. A exposição também contemplou alguns livros infantis com boas temáticas para a faixa etária de crianças entre 0 a 4 anos de idade.

Durante a formação, as professoras também relataram o discurso a favor da interdisciplinaridade, caracterizando o pensamento de Bittencourt (2003). É algo que carece de constar, principalmente, no planejamento das professoras que ministram aulas na educação infantil, pois, elas precisam pensar nos conteúdos de forma didática, com brinquedos recicláveis, por exemplo, e abordar diversas áreas de conhecimento.

[...] no nosso país, o professor não se resume só na parte pedagógica, é todo um contexto, todo um contexto. Assim, é família, comunidade, país... A gente, como pedagogo, a gente tem que ter uma visão ampla, eu não posso ver só a parte pedagógica. (PROFESSORA M., 2016).

Vinculado com a interdisciplinaridade, de acordo com os estudos de Ferreira (2003), a formação continuada no contexto da educação infantil necessita ser aceita como um processo contínuo de capacitação reflexiva de todos os atuantes no ambiente escolar, principalmente, considerando as diversas exigências e desafios que a sociedade, a ciência e a tecnologia impõem.

Por outro lado, a vontade de muitos professores pela formação não se restringe ao desejo de aprender. Segundo Charlier (2001), a formação é vista também como momento para o desenvolvimento pessoal, profissional e de confirmação da categoria profissional face à desconstrução da imagem social do docente. Para uma das professoras entrevistadas, a formação precisa possuir um espaço para acolher e trabalhar a pessoa do profissional: “[...] eu gostaria que fosse uma coisa mais humanizada.” (PROFESSORA M., 2016).

Portanto, concordamos com o pensamento de Perrenoud (2000), quando afirma que a formação contínua acompanha também transformações “identitárias” da pessoa do professor. À medida que o professor estiver bem emocionalmente, em contínua formação, o processo ensino/aprendizagem fluirá em grande potencialidade.

Afunilaremos o contexto considerando o olhar quanto à dimensão pessoal do professor, durante a prática vinculada a formação continuada. Mas, antecipamos que os programas de formação continuada durante as observações realizadas a campo estão fixados somente nos conteúdos lançados. A partir disso, analisaremos os dados no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 7: ANÁLISE DA DIMENSÃO PESSOAL DO PROFESSOR, DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA AÇÃO DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo se destina às análises da pessoa do professor nos momentos de formação continuada, com o apoio da supervisão/coordenação pedagógica, tendo como técnica de coleta de dado as entrevistas realizadas, as práticas observadas e os documentos analisados. As referidas análises foram construídas com base nas concepções da supervisão/coordenação pedagógica, expostas nos instrumentos citados, no intuito de aprofundar o olhar para a pessoa do professor em exercício, enquanto categoria de análise, durante a formação continuada, vinculadas à rotina no CMEI. (Ver quadro seguinte).

**Quadro 4: Relação das categorias e subcategorias adotadas nas unidades de análises no contexto da formação continuada**

| SUBCATEGORIA DE ANÁLISE  | CATEGORIA EMPÍRICA   | INSTRUMENTO                               | UNIDADE DE ANÁLISE   | ANÁLISE TEÓRICA  |
|--|--|---|--|--|
| Concepções do Professor como pessoa na formação continuada             | Relação das categorias e subcategorias adotadas nas unidades de análises contexto da formação continuada | Observação/<br>Entrevistas                | Dimensão pessoal [...] é o tratar do ser [...] Você olhar o ser, não só num único aspecto, para você ver a questão do pessoal, a questão do espiritual, [...] do físico [...] Do relacionar-se.<br>(PROFESSOR A G., 2016). | Alarcão e Tavares (2003); Freire (2011); Morosini (2003), Nóvoa (2009), Nunes (2004); Oliveira (2011); Perrenoud (2001); Pimenta (2005); Rossini (2012); Santos (2008) e Sousa (2000). |
| Dimensão Pessoal do Professor para a Supervisão/coordenação pedagógica |  | Observação/<br>Entrevistas/<br>Documentos | [...] Tem dias que eu levo texto para a gente pensar na gente como gente. [...] Gente que ensina gente a ser gente [...] Isso é importante.<br>(SUPERVISORA/COORDENADORA NADORA  | Albuquerque (1976); Correia e Dias (1998); Cunha (2009); Farias, et al. (2009); Gaspar, Seabra e Neves (2012); Macedo (2013); Maximino (2014); Nóvoa (1992);                           |

|  |  |  |                      |   |
|--|--|--|----------------------|---|
|  |  |  | PEDAGÓGICA C. 2016). | Pimenta (1999) e (2005); Placco (2009); Ribeiro (2014); Santos (2008); Schön (1995) e Sousa (2000). |
|--|--|--|----------------------|---|

Sistematizações dos autores.

Consideramos como essencial e como possível estratégia na formação continuada, trabalhar a dimensão pessoal do professor inserido no cenário do CMEI. O professor muitas vezes, é pouco notado como pessoa em seu exercício e ao ser percebido como pessoa, o professor poderá superar obstáculos e atuar profissionalmente da melhor forma. Assim, acreditamos que, com o auxílio e a parceria da supervisão/coordenação pedagógica nos momentos de formação continuada, a dimensão pessoal poderá ser trabalhada e, assim diretamente associada aos exemplos da prática pedagógica.

### *7.1 Concepções do professor como pessoa na formação continuada*

Ao resgatar a pessoa do professor, não podemos descartar a realidade da sua rotina diária nas escolas municipais, especificamente como são trabalhados os valores na educação das crianças deste cenário. Segundo Morosini (2003), nesta prática, podemos destacar os valores adquiridos a partir da história de vida pessoal do professor, quando foi criança e, em sua maioria, prevalece reflexão atual com outros papéis sociais que exerce. Com isso, ao refletir sobre a formação contínua para a educação infantil, é fundamental acionar a dimensão pessoal quanto aos valores do professor. O planejamento da formação continuada é construído com conceitos e princípios divergentes daqueles que os professores foram socializados.

Diante disso trazemos dados observados na formação quando uma das professoras, e a supervisora/coordenadora pedagógica relataram que a maioria dos pais dos seus alunos são usuários de drogas ou traficantes, alguns são presidiários, e as crianças são cuidadas por outros familiares. Quando não estão na escola, no horário integral, permanecem nas ruas sem os cuidados de adultos responsáveis.

A professora relatou seu incômodo, ao receber as crianças pela manhã, com a mesma roupa que saíram da escola no dia anterior e sem estarem alimentadas, pois, muitas vezes,

não jantam ou tomam café da manhã. Ela pareceu emocionada e chorou ao relatar a realidade de sua rotina diária no ambiente escolar de crianças tão pequenas. A professora relatou que se sente responsável pelos seus alunos e tem função de educar e cuidar deles, diariamente. Por meio das observações, identificamos que a prática vivenciada se propôs a ser enriquecedora para esse estudo. À medida que a professora apresentou seus incômodos e seus sentimentos, notamos a importância de trabalhar a dimensão pessoal dos professores durante a formação continuada no contexto da educação infantil, ao percebermos o quanto se envolvem com a história de vida de cada criança.

Frente à Reforma Educativa de 1989, a fim de subsidiar novas políticas de formação na área de educação infantil, Oliveira (2011, p. 31), pontua algumas propostas, dentre elas, destacamos: a segunda proposta, a “formação deve incluir o exame dos conhecimentos e valores dos professores acerca da criança”, como também do seu desenvolvimento e função na educação infantil. Assim, os professores são responsáveis por restaurar uma base sólida à trajetória do desenvolvimento escolar bem sucedido dos alunos, também com ética profissional.

Por isso, segundo Santos (2008), há necessidade de garantir a qualidade ética e deontológica do professor. Só assim será possível atingir o principal objetivo da educação: formar pessoas responsáveis pelos seus atos e capazes de assumir essa tal responsabilidade. Para isso, assegurar a função de um código deontológico escrito é a base na construção da autonomia acadêmica e profissional dos professores, no intuito de garantir a responsabilidade profissional.

Para Sousa (2000), o trabalho pessoal como projeto de vida, encarado como centro de construções e decisões, somente existe quando é impactado por outros projetos de vida e assim poderemos conduzir o valor da pessoa na formação de professores. No entanto, o desabafo da professora e a sua postura diante do cenário de sua sala de aula, não garante e até necessita que a mesma esteja bem emocionalmente para continuar sua prática pedagógica de forma ética e com isso garantir com êxito sua atuação ética e profissional.

De acordo com este recorte dos dados coletados, a professora mostrou que ao se comover com a vida pessoal dos seus alunos, ou seja, ao se impactar com a realidade de vida deles, necessita de momentos que possa ser trabalhada a sua dimensão pessoal. Esses momentos podem acontecer durante a formação continuada, com o apoio do supervisor/coordenador

pedagógico, independente desses momentos de formação acontecerem dentro ou fora da escola.

Consideramos também como uma das características e resultado na qualidade da aprendizagem do aluno no contexto do CMEI, a satisfação do professor ao exercer sua função de referência em sala de aula. Segundo Nunes (2004), este perfil de professor é tomado pelos alunos como um líder, um referencial, e, conseqüentemente, sua palavra também é tomada como a de alguém respeitável, digna de ser ouvida. O conhecimento só pode ser provocado no processo ensino-aprendizagem, através do desejo e do afeto: desejo e afeto daquele a quem o conhecimento falta, o aluno, como também desejo e afeto daquele a quem transcende o conhecimento, o professor.

Nesta mesma perspectiva, segundo Rossini (2012), atualmente, o professor deve ser um líder, prevalecendo a ideia de que liderança se conquista. Na sala de aula, ele é representado como a direção, a própria família, sendo o dono da lei. Assim, deve ter qualidades na sua dimensão pessoal, tais como: equilíbrio emocional, responsabilidade, caráter, alegria de viver, ética e, principalmente, o gosto por ser professor. Além disso, ele também possui um papel de mediador entre a realidade social e o educar, com ênfase na formação humana dos alunos. As professoras observadas no CMEI transmitem papel de liderança para as crianças, embora necessitem de um espaço para serem escutadas, pois, às vezes, precisam falar sobre suas angústias para, assim, terem qualidade na sua dimensão pessoal.

Com isso, em seu trabalho, Freire (2011) buscou demonstrar que, o professor tem um papel fundamental na formação do aluno, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina a aprender” (p. 25). Quando ensina há um processo de interação social constante, e não somente o transmitir conhecimento. Percebemos nitidamente, as características mencionadas por Freire (2011) no CMEI. As professoras aprendem entre o grupo de profissionais do CMEI, principalmente aprendem com a supervisora/coordenadora pedagógica. Ou seja, nos momentos de formação continuada há um processo de interação social, entre o ensino (dos formadores e/ou da supervisora/coordenadora pedagógica) e aprendizagem (das professoras).

Segundo Sousa (2000), a formação de professores emerge da construção de um período fundamental de maturidade pessoal, que não pode ser esquecido, valorizando um contexto mais amplo de crescimento global da pessoa. Com isso, possibilitando que o sujeito em formação possua de forma consciente, a motivação para mudar sua atitude e seu comportamento, desejando alcançar estágios elevados de realização pessoal. Para isso, deve contar com o suporte de outra pessoa, que é o supervisor/coordenador pedagógico. Para uma das professoras participantes desta investigação, em sua entrevista: “Dimensão pessoal [...] é o tratar do ser [...] Você olhar o ser, não só num único aspecto, para você ver a questão do pessoal, a questão do espiritual, [...] do físico [...] Do relacionar-se”. (PROFESSORA G., 2016). Assim, acreditamos ser importante o trabalho da dimensão pessoal do professor para ser notado como pessoa e, assim, mudar sua atitude quando necessário.

Somando a isso, pensamos também na formação continuada para “formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem”. (PERRENOUD, 2001, p. 11). Percebemos que, desta maneira, os programas de formação continuada de professores poderão dar voz aos professores aprendizes para relacionar a real necessidade da formação com os conteúdos abordados de acordo com a realidade no CMEI. Os professores também aprendem e se relacionam para dar voz aos saberes, sem esquecer da sua própria pessoa, como falou a professora G, anteriormente citada.

A partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. É importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores. Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 30 anos, configura como uma política de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores. (PIMENTA, 2005, p. 12).

Por isso, afirmamos a importância da pessoa do professor nos momentos de troca na formação continuada. Nesta perspectiva, Alarcão e Tavares (2003) pontuaram o cenário pessoalista numa integração de programas na formação de professores que possuem influências de outras correntes como a fenomenologia, a psicologia do desenvolvimento e até mesmo da psicanálise, que aponta a importância do desenvolvimento da pessoa do professor, devendo frisar o seu grau de maturidade psicológica. O que importa, então, é

“criar condições de desenvolvimento pessoal, mas também profissional, estas determinam o que as pessoas poderão vir a ser como profissionais”. (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 34). Acreditamos que os professores precisam desenvolver sua dimensão profissional, como também sua dimensão pessoal e assim definir sua identidade enquanto profissional.

Apesar disso, segundo uma das professoras entrevistadas, a dimensão pessoal não é trabalhada na formação continuada que acontece no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, oferecida pela Prefeitura do Recife:

[...] uma das formações, eu achei interessante que ela foi dividida em dois blocos. Um dos blocos era para fazer massagem, na realidade a massagem não era para a gente fazer na gente e relaxar, era para fazer nas crianças. [...] no começo parecia que era para a gente, mas no final não era para a gente. (PROFESSORA J., 2016).

A professora sente a necessidade de trabalhar sua dimensão pessoal, embora tal olhar não seja vislumbrado. Com o mesmo pensamento da professora J., Nóvoa (2009) em um de seus artigos, refletiu acerca da formação dos professores, que deveria atentar não só à sua profissionalidade docente, mas também à personalidade do professor, que, na sua formação, deve se dedicar às dimensões pessoais, trabalhando sua capacidade de relação e comunicação, frente a tantas demandas na educação.

Da mesma forma, outra professora entrevistada relatou sentir falta de momentos durante a formação continuada para falar sobre dificuldades enfrentadas na rotina no CMEI: “[...] do jeito que nós somos carentes que quando puxa um fiozinho para a gente desabafar e dizer o quanto estamos carentes [...] dizem, o momento não é esse, a pauta não é essa [...]”. (PROFESSORA M., 2016). Com este recorte, percebemos que a professora, sentiu necessidade de falar sobre suas angústias e das suas experiências vivenciadas no CMEI, durante a formação continuada e não foi escutada, ou seja, não foi considerado a necessidade de fala e não houve espaço para isso, ao longo da formação.

Mas, por outro lado, foi observado nos momentos de formação que acontecem dentro do CMEI, uma preocupação por parte da supervisora/coordenadora pedagógica, com a pessoa do professor. Se preocupa com a opinião das professoras diante da sua ação como supervisora/coordenadora pedagógica:

[...]eu já pedi a elas [...]o que eu preciso melhorar? Eu sempre digo a elas, se eu propor alguma ação que vocês não gostem, vocês me digam. Se eu usar até o tom da voz que incomode, me avisem. Porque tem

alguns momentos que realmente eu sou muito dura [...] deixo elas muito livres pra me avaliar e quando percebo que fiz errado, espero o próximo encontro [...] e peço desculpa.” (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016).

Desta maneira, para Freire (2011), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, nenhuma formação docente pode ser contra ao reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade do professor. Para estes pontos serem considerados, ou seja, a pessoa do professor ser exaltada, é necessário que os professores tenham autonomia e estejam em prática, atentos nos momentos de formação.

[...] a formação de professores constitui um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa. (SOUSA, 2000, p. 257).

Com isso, percebemos que o relato das professoras, ecoou em outros momentos de observação, partindo de outras professoras, e se estendeu ao cotidiano da escola. Para uma das professoras participantes dessa investigação, a dimensão pessoal é “[...]olhar para a pessoa [...] a coisa mais elevada do ser.” (PROFESSORA G., 2016). Concluímos, portanto, que, para haver um olhar frente a dimensão pessoal das professoras é necessário proporcionar parceria com o supervisor/coordenador pedagógico durante a formação continuada, para, assim, superar os desafios cotidianos no ambiente da educação infantil.

Para Alarcão e Tavares (2003), o professor em formação encontra-se também em determinado nível de desenvolvimento e a sua atuação educativa será vista com mais eficácia quanto mais equilibrado for seu desenvolvimento enquanto pessoa. Desta maneira, desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e auxiliar o desenvolver dos alunos é a principal tarefa a ser realizada, como também o papel principal na atividade da supervisão/coordenação pedagógica. Discutiremos a seguir, a dimensão pessoal do professor para a supervisão/coordenação pedagógica.

### *7.2 A dimensão pessoal do professor para a supervisão/coordenação pedagógica*

Para olhar a dimensão da pessoa do professor, há a necessidade de outra pessoa engatilhar tal ação. Essa outra pessoa, afirmamos nesta investigação, é o supervisor/coordenador pedagógico. Segundo Maximino (2014), o supervisor/coordenador pedagógico aciona, na tentativa de um agente de mudança, as competências da sua função. Dessa forma, procura realizar práticas transformadoras, afastando-se da postura autoritária do trabalho

pedagógico no início da era industrial. Por outro lado, há uma resistência de alguns professores quanto aos procedimentos de mudança, necessitando, assim, de uma postura de acolhimento e ajuda do supervisor/coordenador pedagógico para com o professor (ver imagem 11), o que possibilitaria uma relação positiva entre as funções.



Imagem 11: Parceria e apoio da supervisora/coordenadora pedagógica com a professora, no momento da atividade cultural. (Fonte fotografada pela pesquisadora).

A Imagem 11 mostra o momento em que a supervisora/coordenadora pedagógica, localizada à direita na imagem, auxilia a professora, localizada à esquerda na imagem, no momento da sua prática pedagógica. Enquanto a professora explicava a atividade para as crianças, a supervisora/coordenadora, colava o painel com a temática, por trás do grupo.

Segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012), a supervisão/coordenação pedagógica possui visão mais aprofundada, reflexiva, com sentido mais autocrítico do contexto envolvido e voltada para entender a realidade, evitando o que não se deseja acontecer, com previsão. Com isso, deve ser exercida por outra pessoa mais experiente, que apoie o professor: o supervisor/coordenador pedagógico.

Ao ser entrevistada, a supervisora/coordenadora pedagógica relatou seu trabalho frente à dimensão pessoal do professor dentro do CMEI: “[...] Tem dias que eu levo texto para a gente pensar na gente como gente. [...] Gente que ensina gente a ser gente [...] Isso é importante”. (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C., 2016). Percebemos que ela demonstrou se preocupar com a pessoa do professor e se refere como “gente” à pessoa que possui sentimentos. Utilizou um texto para incentivar a união e o amor entre as professoras, intitulado “Estamos juntos”. (Ver anexo B).

Após observarmos essa postura da supervisora/coordenadora pedagógica, acreditamos que o exercício pedagógico do professor necessita ser acompanhado por um

supervisor/coordenador pedagógico, de forma positiva, principalmente na formação continuada, pois a atuação profissional tanto deste quanto do professor é estabelecida a partir da pessoa de cada um deles, podendo refletir, assim, em um melhor ensino para os alunos. Observamos no CMEI que quando a parceria dos dois profissionais não é positiva, o trabalho do professor não flui e, assim, não repercute uma aprendizagem significativa ao aluno.

Ao pensarmos na pessoa do professor que transmite afeto aos seus alunos, Macedo (2013) pontuou que é exatamente no âmbito do afeto que a complexidade do ser se manifesta na educação infantil. Mas também na formação continuada de professores, no momento em que possui seu conteúdo programático para transmitir conteúdos formais, o professor pode ser àquele que escuta o seu supervisor/coordenador pedagógico, que tem a possibilidade de orientá-lo, podendo alcançar um exercício favorável à realidade dos alunos.

Para Schön (1995), o professor leva em conta a realidade do aluno através de seu pensamento prévio, sendo de extrema importância no processo de sua aprendizagem. Assim, o professor pode possuir uma autonomia e envolvimento em sua regulação, articulando um mecanismo de perdas e ganhos com os alunos, prevalecendo uma relação de acordos e, assim, firmando também a parceria. Para isso, é necessário que o professor tenha o apoio de um supervisor/coordenador pedagógico, que o direcione para tomadas de decisões mais eficazes.

Frente a isto, numa reflexão frente a pessoa do professor acerca da supervisão/coordenação pedagógica, visando a relação entre alunos e professores, segundo Santos (2008), também é elemento fundamental englobar aspectos no comprometimento ético profissional dos educadores quanto às questões educacionais para a educação do aluno. Uma das professoras pesquisadas compartilha do mesmo pensamento de Santos (2008), acrescentando: “[...] você transmitir o conhecimento que você tem é uma coisa sublime [...]” (PROFESSORA G., 2016). Ao pensar na educação do aluno, o professor afirma o comprometimento ético com a profissão e transmite o conhecimento de forma sublime.

Visando momentos de formação continuada supervisionados/coordenados pedagogicamente com ética, bem como garantir a excelência, por ser este o melhor

caminho para se alcançar a qualidade desses momentos, é preciso o equilíbrio da dimensão pessoal dos professores. Por outro lado, para Sousa (2000), a tarefa daquele que forma professores não pode ser reduzida à “organização das contingências de reforço de um comportamento” (p. 158) tão almejado. Pois o fundamental daquele que forma e supervisiona/coordena é estar atento ao professor, não como partes, e, sim, como um todo, principalmente como pessoa sensível.

“[...] o trabalho integrativo, [...] o integrar de verdade [...] lidar de uma forma mais amorosa, mais sutil, mais acolhedora, saber a necessidade do outro, que o trabalho do outro fique melhor [...] Se trabalhasse as questões do retorno coletivo, seria melhor.” (PROFESSORA G., 2016).

A professora afirma a importância do trabalho sensível e integrado, pensar no outro e pensar num trabalho único, coletivo: professores e professores, professores e supervisor/coordenador pedagógico. Desta forma, leva à tona a pessoa que cada um é e que cada profissional possui.

Portanto, elencamos como primordial nos momentos de formação continuada as interações entre professor e supervisor/coordenador pedagógico para a troca de experiências e interações entre professor e aluno. Afirmando esse pensamento, Correia e Dias (1998) frisaram ser crescente o número de interações que se estabelecem entre o professor e o aluno. No entanto, segundo eles, o professor é o protagonista do processo ensino/aprendizagem, pois é a principal fonte de conhecimento e de experiência, além de ser o responsável máximo pela sua transmissão.

A partir disso, frisamos que a parceria entre o professor e o supervisor/coordenador pedagógico, auxilia no equilíbrio emocional do professor, o que permite um melhor aprendizado para os alunos, diminuindo as confusões do professor ao avaliar a evolução do aluno no que foi proposto pedagogicamente. Pois, segundo Albuquerque (1976), é importante que o professor se firme preparado para identificar com precisão, as diversas etapas evolutivas dos alunos.

Quando o professor tem boa relação com seu supervisor/coordenador pedagógico, ele estabelece uma referência profissional. Ou seja, o professor pode repetir conscientemente ações do supervisor/coordenador pedagógico que o apoia, desde que exista uma parceria profissional. O supervisor/coordenador pedagógico, por seu lado, também é uma pessoa que pensa, sente e, na maioria das vezes, tem mais experiência, tanto pessoal quanto profissional. Da mesma forma, para Pimenta (1999), quando os alunos iniciam a

formação de pedagogia, já possuem saberes do que é ser professor. Isso aumenta ainda mais a importância das experiências de alunos frente às diferentes formas de ser professor, podendo escolher qual perfil seguir.

Nas observações realizadas, percebemos que a maioria das professoras possuem boa relação com a supervisão/coordenação pedagógica, facilitando, assim, possíveis intervenções da supervisora/coordenadora pedagógica, durante as práticas das professoras, com intuito de auxiliar e criar estratégias ao planejamento didático e à ação pedagógica que não trouxe resultado positivo.

Explica Pimenta (2005), em sua pesquisa que o significado social do professor também é construído pela atuação, pelos valores, pela vida pessoal, pelas representações sociais de cada um e a partir das relações com os pares. Por isso, “é importante mobilizar os saberes científicos e pedagógicos” (PIMENTA, 2005, p. 12), pondo em atividade a construção profissional, mas, também, pessoal na formação continuada do professor com o suporte do supervisor/coordenador pedagógico. Confirmamos isso, durante as observações realizadas frente a rotina das professoras. A supervisora/coordenadora pedagógica realizou intervenções de apoio nas aulas atividades das professoras, quando necessário.

Segundo, Ribeiro (2014), são nestas interações e trocas constantes que os valores profissionais dos professores, em constante formação, tendem a renovar-se e, “é nesta mesma troca entre o pessoal e o social que todo o processo é desencadeado, através de um emaranhado de percepções e idealizações” (p. 34) que direcionam os professores a emergirem como protagonistas deste grupo de excelência profissional.

Nesta mesma nuance, segundo Farias, et al. (2009), o professor produz a partir das relações que estabelece socialmente. É, pelas experiências individuais e coletivas, no universo escolar que ele intervém de forma contextualizada e criativa. Exerce sua forma de ser e agir nas relações, trocando experiências com outros professores e com os supervisores/coordenadores pedagógicos que também foram professores. Desta forma, o “professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor”. (NÓVOA, 1992, p.7). Nesse movimento, consideramos que o professor, como pessoa nas relações, constrói sua identidade profissional.

Embora, observamos com clareza a necessidade das professoras de trabalhar sua dimensão pessoal. Mesmo com o auxílio da supervisora/coordenadora pedagógica, a professora M. se sente desmotivada com o sistema educacional para participar dos momentos de formação continuada oferecidos pela prefeitura de Recife.

“Eu procuro participar, já fui mais participativa, mas, assim, por conta dessa fase que eu estou vivendo de desilusão, decepção, de frustração, eu procuro (apresentou choro) [...] não participo, mas, assim, não é de propósito, não, mas eu não me sinto estimulada a participar [...] porque eu não sinto desejo de participar, desmotivada.” (PROFESSORA M., 2016).

Percebemos que mesmo com o apoio da supervisora/coordenadora pedagógica, a escuta nos momentos de formação continuada pode fortalecer a dimensão pessoal da professora, vista também nesses momentos como pessoa. Sousa (2000), criou e pontuou um modelo teórico de desenvolvimento pessoal do professor que possui embasamento em três pilares: “o desenvolvimento global, a cognitização, o equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação”. (p. 214). Os dois pilares principais direcionados para a dimensão pessoal, espelham a preciosidade da cognitização no desenvolvimento da pessoa. Pois a pessoa atribui novo significado quanto as experiências vividas, defendendo três etapas ao estudo do professor como pessoa frente as categorias: “a realização, a autonomia do outro e a empatia” (SOUSA, 2000, p. 209), referido a percepção do outro sendo esse, o aluno ou o formador.

Por sua vez, o supervisor/coordenador pedagógico, segundo Cunha (2009), quando pretende acionar de forma “emancipatória não poderá se construir alheia às subjetividades das pessoas envolvidas” (p. 87), os professores envolvidos, pondo em jogo o respeito nas relações. Pois, observamos que quando não há respeito entre o professor e o supervisor/coordenador pedagógico, principalmente nos momentos de formação continuada, ambos não conseguem atuar profissionalmente. Deixando de serem éticos, pondo em jogo a aprendizagem do aluno.

Desta maneira, reafirmamos o pensamento de Sousa (2000) quando diz que há uma dimensão pessoal do futuro, espelhada pela “percepção/ conceptualização de Si e do Outro” (SOUSA, 2000, p. 209). Quanto à conceptualização de Si, a realização é o que dá base ao começo do crescimento pessoal. A autonomia funciona como uma realização autodeterminada ao se conscientizar-se de Si. E a inovação leva a uma consciência crítica

do futuro ao se desprender do aqui e agora. Mas, quanto à conceptualização do Outro, a realização nasce do professor em relação ao aluno, há uma vocação, uma sensibilidade, uma entrega. É necessário, ouvir, dialogar e partilhar os mesmos interesses. Com isso, surgirá conseqüentemente o respeito pela autonomia do outro, conhecendo o espaço do outro, respeitando e reconhecendo a sua diferença. Com a soma da autonomia e respeito pela autonomia do outro nasce a empatia, ser solidário ao ouvir os problemas do outro e sentir sua emoção, sem deixar se envolver a ponto de perder sua própria identidade.

No CMEI N. P., observamos envolvimento entre professores e alunos. As atividades foram planejadas a partir deste envolvimento. As professoras, ao planejarem as aulas com as orientações da supervisora/coordenadora pedagógica, pensaram nos alunos (ver imagem 12), com um “*link*” nos conteúdos estudados, debatidos e aprofundados nos momentos de formação continuada oferecidos no Centro de Formação Professor Paulo Freire. Além disso, demonstraram possuir interesses comuns, ao partilhar, debater. Exemplo nítido da conscientização de Si e da conscientização do outro, elaborados por Sousa (2000).



Imagem 12: Pannel na sala de aula, montado com a participação do aluno, sobre qualidades pessoais.  
(Fonte fotografada pela pesquisadora).

Na Imagem 12, a professora mostra ao seu aluno qualidades pessoais pensadas ao estabelecer a conscientização do Outro após equilibrar a conscientização de Si. Com dedicação e ética, ela montou a decoração, sem perder sua própria identidade. Assim, confirmamos que a pessoa do professor precisa ser notada e trabalhada em momento de formação continuada, dentro e/ou fora do CMEI.

Frente a tais conceitos exemplificados durante as observações desta investigação, percebemos que o supervisor/coordenador pedagógico diante da formação continuada dos

professores, precisa atentar para a dimensão pessoal do professor. Segundo Placco (2009), o papel do supervisor/coordenador pedagógico frente a articulação e parceria do professor resulta num processo pedagógico mais adequado às necessidades e desafios que emergem do contexto da educação infantil. O supervisor/coordenador pedagógico é o mediador, ao ajudar o professor a identificar seu próprio momento de tomada de consciência crítica, de construir e de ampliar sua forma de agir e pensar na docência.

Afirma a supervisora/coordenadora pedagógica: “[...] eu tenho cuidado de tá sempre mandando mensagens que aumentem a auto estima, que fale da importância delas [...]” (SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C.). Ela se refere ao grupo de professoras, para o qual está sempre incentivando com o envio de mensagens (ver anexo B), que objetivam levantar a autoestima pensando assim na pessoa do professor.

Diante do que foi apresentado nesta discussão de resultados, concluímos que a parceria do supervisor/coordenador pedagógico com o professor, representa um vínculo de fundamental importância para o exercício profissional, uma vez que complementa o exercício pedagógico no momento da formação continuada, como também representando uma investida fundamental para a profissionalização docente, além de estabelecer parcerias e laços afetivos de grande valor nas relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse ambiente educativo.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Este Estudo de Caso, que teve o objetivo de investigar como é trabalhada a dimensão pessoal do professor em sua formação continuada, com o apoio da supervisão/coordenação pedagógica, numa vivência formativa prática na educação infantil, identificou e confirmou uma estratégia possível para apoiar a ação pedagógica no CMEI estudado. A partir do marco teórico e dos dados colhidos em campo, foram estruturados três capítulos de análise de conteúdo.

Com base na observação das características da organização, do espaço físico, das proposições pedagógicas, das falas das professoras e da supervisora/coordenadora pedagógica, como também da participação delas na formação continuada e das ações pedagógicas das participantes no CMEI, percebemos um grande avanço nas perspectivas atuais de educação infantil, em conformidade com a fundamentação teórica referenciada na linha investigativa de supervisão pedagógica. Apesar disso, identificamos algumas lacunas e fragilidades no tocante às concepções e práticas voltadas para a formação continuada e a dimensão pessoal dos professores, uma vez que algumas falas e observações da rotina das participantes não rompem efetivamente com bases conservadoras quanto à pessoa do professor, dificultando, com isso, a rotina no CMEI.

Na tentativa de atender às demandas e lacunas da educação infantil, com crianças iniciando a vida escolar, segundo o paradigma emergente, devem ser criadas e promovidas estratégias que contemplem a criança como um todo. No CMEI e na formação continuada com o apoio do supervisor/coordenador pedagógico, e a partir dos resultados desta pesquisa, surgiram possibilidades de propostas de formação continuada de professores para trabalhar a dimensão pessoal destes profissionais, uma vez que percebemos ser esta uma grande necessidade. Ao aprofundar a abordagem dessa temática, vimos, portanto, que esta não é uma preocupação intencionalmente objetivada nas formações observadas no nosso estudo.

Sendo assim, os resultados apontam para um repensar da formação continuada de professores que ministram aulas na educação infantil, no CMEI, em auxílio ao supervisor/coordenador pedagógico, considerando especificamente o olhar para a pessoa do professor. Esses resultados podem contribuir para o repensadas ações pedagógicas em parceria com a formação continuada, por meio de divulgação no CMEI, na rede municipal

de ensino, em eventos, comunicações e publicações científicas, tais como seminários, congressos, revistas e livros, pois são de grande relevância para as discussões na linha de pesquisa em Supervisão Pedagógica, no sentido de fortalecer a dimensão pessoal do professor, prevalecendo a contribuição construtiva na aprendizagem do aluno e numa educação pública mais significativa.

Diante disso, também sentimos a necessidade de ~~uma~~ permanente reflexão e trabalho da dimensão pessoal do professor durante a formação continuada, juntamente com uma reflexão dos conteúdos abordados nos momentos de formação continuada vinculada à verdadeira rotina no CMEI. Ou seja, no sentido de repensar a ação pedagógica, juntamente com a teoria que será abordada nos momentos de formação continuada, bem como da necessidade de romper com entraves na relação professor e supervisor/coordenador pedagógico, existentes na dinâmica da realização cotidiana, pois ambos são pessoas que sentem e, sobretudo, precisam da parceria profissional um do outro, em prol do ensino/aprendizagem para crianças pequenas, que também são pessoas em formação.

A dimensão pessoal do professor e, sobretudo, seu sentimento humano, prevaleceram diante das observações e entrevistas realizadas tanto no CMEI como no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, de acordo com os vínculos e relacionamentos profissionais construídos. Quando as relações sociais entre os participantes desta pesquisa foram positivas, percebemos bom resultado no processo ensino/aprendizagem, como também empenho profissional das pessoas envolvidas nesse cenário, como, por exemplo, entre as professoras do CMEI, entre a supervisora/coordenadora pedagógica e as professoras e, até mesmo, entre professoras e formadores (da formação continuada oferecida pela prefeitura do Recife), que não foram participantes observados diretamente, nessa pesquisa.

Percebemos que tanto as professoras quanto a supervisora/coordenadora pedagógica necessitaram falar de suas angústias e receios, com desejo de um possível trabalho reflexivo e construtivo. Elas relataram, nas entrevistas e durante suas rotinas diárias observadas, muitos problemas emocionais e familiares que estão diretamente e indiretamente ligados às suas próprias ações pedagógicas. Com isso, constatamos que as participantes, algumas vezes, no momento de seus relatos, não apresentaram equilíbrio emocional, podendo interferir no processo ensino/aprendizagem dos alunos no CMEI.

Observamos também que há uma relação significativa entre professor e aluno e entre família e escola, que não foram contempladas como foco direto desta investigação, mas, que esteve presente durante as observações realizadas e de forma indireta nos momentos observados de formação continuada. Foi possível entendermos que existem diferentes formas de vivenciar a relação professor-aluno e a relação família-escola, de acordo com cada faixa etária e com o gênero das crianças. Sendo estas, outras possibilidades preciosas de continuidade dessa pesquisa.

Mas, ao pensarmos em um dos sujeitos investigados, o supervisor/coordenador pedagógico, percebemos que ele foi visto como agente de mudanças na rotina do CMEI ao motivar os professores a participarem dos momentos de formação continuada, e foi o maior condutor da ação pedagógica, sempre visando a dimensão pessoal do professor. Surpresa para nossa investigação, os momentos de formação continuada dentro do espaço do CMEI, organizados pelo supervisor/coordenador pedagógico, que trouxeram debates, discussões e trocas de experiências entre o grupo de professoras, facilitando o ensino/aprendizagem estabelecido pelo sistema educativo.

Confirmamos a necessidade do trabalho voltado para a dimensão pessoal do professor nos momentos de formação continuada oferecidos pela prefeitura do Recife, que acontecem no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, pois percebemos que no espaço do CMEI este trabalho aconteceu na ação profissional do supervisor/coordenador pedagógico. Além disso, compreendemos ser necessário também o olhar recíproco dos professores para a pessoa do supervisor/coordenador pedagógico, que notamos que apenas acontece em poucos momentos, principalmente na parceria entre os profissionais do CMEI.

Por sua vez, a supervisora/coordenadora pedagógica precisa também estar equilibrada emocionalmente e possuir sentimento humano para intervir como pessoa diretamente na ação pedagógica das professoras. Assim, respeitando eticamente suas companheiras de exercício profissional, também em constante formação, a supervisora/coordenadora pedagógica apresentará relevância na sua ação profissional. Sendo este viés outra possibilidade de continuidade dessa investigação.

A formação continuada de professores oferecida pela prefeitura do Recife, que acontece no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, pareceu bastante

organizada, com formadores renomados que apresentaram facilidade em partilhar conhecimento com o grupo de professoras. Foi possível, entretanto, perceber através de observações e conversas indiretas que, a pessoa do professor foi notada e trabalhada em poucos momentos, dependendo da pessoa do formador, facilitando, assim, os relatos angustiantes das professoras diante das dificuldades que encontram na rotina do CMEI.

Também percebemos uma necessidade de trabalhar a própria prática dos professores como docentes, no sentido de refletir a sua prática, para emergir a iniciativa de inovar suas ações pedagógicas e, principalmente, a necessidade de ultrapassar as bases conservadoras existentes na dinâmica da realização cotidiana na rede municipal de ensino, com estratégias previamente pensadas nos momentos de formação continuada, mas que pareceram pouco aproveitadas na prática, de acordo com as observações realizadas no campo investigado.

Pudemos constatar o quanto foram envolventes os momentos de construção desse trabalho, pois a escolha do tema se deu no amadurecimento pessoal e profissional dos pesquisadores, no aprofundamento das leituras e grande período dedicado à pesquisa, apesar de algumas dificuldades encontradas e enfrentadas durante a construção dissertativa, até a conclusão e defesa deste.

Finalizamos, portanto, este estudo destacando a necessidade de novos trabalhos sobre a dimensão pessoal de professores na formação continuada no contexto da Educação Infantil, com o suporte da supervisão/coordenação pedagógica, que podem ser direcionados para os saberes docentes e a formação continuada dos supervisores/coordenadores pedagógicos, rompendo com as bases conservadoras da educação, bem como para a reprodução de trabalhos voltados para a pessoa do professor e de outros educadores envolvidos diretamente e indiretamente na educação de crianças na primeira infância, tendo estes como participantes protagonistas responsáveis pelos alunos. Assim, ambos exemplos de estudos são propostas de continuidade desta investigação que podem contribuir significativamente para o conhecimento e para o repensar das práticas na formação continuada de professores, da rede municipal do Recife, na educação infantil e em outras redes de ensino.

## 9. REFERÊNCIAS

---

ANDRÉ, M. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AHMAD, L. A. S., TOMAZZETTI, C. M. **Supervisão educacional e a educação infantil: uma interlocução de ações para a infância.** Visão Global, v. 12, n. 1, p. 77- 94, jan./ jun. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-134100/pt-br.php>> Acesso em: 13 nov. 2016.

ALARCÃO, I. **Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão.** In: RANGEL, Mary (Org.). Supervisão Pedagógica: princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. 2ª Ed. rev. e atualiz. 2003.

ALBUQUERQUE, L. T. **Acompanhamento Psicológico à Professora.** Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

AMARAL, T. **Práticas de Supervisão Pedagógica nas Atividades de Enriquecimento Curricular** - Estudo num Agrupamento de Escolas do Distrito de Coimbra. 2011. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/.../TiagoAmaral.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

ARIÉS, P. **História Social da Infância e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das Representações na Formação dos Professores. In PERRENOUD, F., PAQUAY, L., ALTET, M. (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BARONE, M. C. L., BOSSA, A, N., OLIVEIRA, B. V. org. **Avaliação Psicopedagógica da criança de 0 à 6 anos.** Editora Vozes 10ª edição, 2000.

BASÍLIO, H. M. C. **O Papel do Supervisor Pedagógico na Transição do Pré- escolar para o 1º Ciclo, nas Escolas de 1º Ciclo com Pré- escolar do Conselho de Santa Cruz Madeira.** Funchal, 2011. Disponível em: <<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/.../MestradoHeldaBasilio.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

BELLO, J. L. P. **História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb01.htm>>. Acesso em: 18 de Jul. de 2014.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BITTENCOURT, B. A. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BUJES, E. I. M. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C. e KAERCHER, E. G. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Acesso em: 06 de Jul. de 2016. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoText\\_oAtualizado\\_EC92.pdf](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoText_oAtualizado_EC92.pdf)>

BRASIL. CNE / CEB. **Fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)> Acesso em 10 de jun. de 2016.

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Título III, art. 26 e 29. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)> Acesso em: 20 de Dez. de 2015.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEP.

BRASIL, CNE/CEB. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório**, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Parecer nº 18/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**, 2006. Catálogo. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf) > Acessado em: 28 de Abril de 2016.

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acessado em: 10 de Ago. de 2016.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), p. 509-643, 1999.

CARBONNEAU, M. e HETÚ, J. C. Formação Prática dos Professores e Nascimento de uma Inteligência Profissional. In PERRENOUD, F., PAQUAY, L., ALTET, M. (org.).

**Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais Competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHALMERS, D. J. (1996). **The Conscious Mind**. New York: Oxford University Press.

CHARLIER, E. Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. In PERRENOUD, F., PAQUAY, L., ALTET, M. (org.). **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais Competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CORAL, S. E., DURLI, Z., NEIVERT, T. e RAUPP, D. M. A Gestão do curso de especialização em educação infantil da UFSC. In FLÔR, D. C., DURLI, Z., (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

CORDAZZO & VIEIRA (2008). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CORREIA, A. P. S. & DIAS, P. (1998). **A Evolução dos Paradigmas Educacionais à luz das Teorias Curriculares**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho. Portugal, p. 113-122. Disponível em: <[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/evolu%C3%A7%C3%A3o-dos-paradigmas-educacionais-a-luz-das-teorias-curriculares/id/49410011.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/evolu%C3%A7%C3%A3o-dos-paradigmas-educacionais-a-luz-das-teorias-curriculares/id/49410011.html)> Acesso em: 22 de Ago. de 2014.

CUNHA, M. I. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação necessária. In AGUIAR, A. S., FERREIRA N. S. C. (orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

FARIAS, S. M. et al.. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: \_\_\_\_\_. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERRAÇO, C. E. (2005). **Cotidiano Escolar e Currículos Reais:** sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1210t.PDF>> Acesso em 08 de Jun de 2014.

FERREIRA, C. S. N. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N.S.C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FINO, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de Investigação). In MENDONÇA, A.; BENTO, A.V. (Org). **Educação em Tempo de Mudança** (p. 277-287). Funchal: Grafimadeira. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>> Acesso em: 20 de set. de 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf)> Acesso em 10 de mar de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULLGRAF, G. B. J. A política de educação infantil no Brasil. In: FLÔR, D. C., DURLI, Z. (orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Coleção Ciência da Educação. v. 02. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARIN, K. e MARIOTTI, A. J. P. **A relação cuidar e educar na Educação Infantil**. 7ª Amostra Acadêmica UNIMEP. 7º Simpósio de Ensino de Graduação. 2009. Disponível em: <[www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/50.pdf](http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/50.pdf)> Acesso em 21 de nov. de 2016.

GASPAR, I. M., SEABRA, F., NEVES, C. (2012) **A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12, pp. 29-57. Disponível em: <[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1202\\_A\\_Supervisa o Pedagogica Significados Operacionalizacao.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1202_A_Supervisa_o_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf)> Acesso em 13 de jan. de 2017.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Fundação Carlos Chagas, Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). **La Pedagogia por Objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata.

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

LEITÃO, Z. M. T. B. A identidade profissional docente na educação infantil. In: LIRA, N. N. T. S.; PEREIRA, S. G.; [Coordenação Regina Gregório]. **Educação dialogando para inovar**. 1 Ed.: São Paulo Gregory, 2014.

LESSA & DUARTE, 2012. **Concepções de Professores da Educação Infantil Acerca da Importância da Relação Família e Escola**. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacao oinfantil/concepcoesdeprofessoresdaeducacaoinfantil.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoinfantil/concepcoesdeprofessoresdaeducacaoinfantil.pdf)> Acesso em: 07 de jul. de 2014.

LISPECTOR, C., 1998. **A Hora da Estrela**. Disponível em: <<http://lelivros.website/book/download-a-hora-da-estrela-clarice-lispector-epub-mobi-e-pdf/>> Acesso em: 01 de Jan. de 2016.

LOPES, A. C. T. Registro e memória e a memória do registro. In: **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

MADEIRA, C. M. Representações Sociais e Educação: importância teórica – metodologia de uma relação In: MOREIRA, A. S. P. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora universitária, 2001. p. 125-127.

MACEDO, R. S. (2006). **Currículo: Política, Cultura e Poder**. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>>. Acesso em: 21 de Ago. de 2014.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2010.

MACEDO, R. S., AZEVEDO, O. B. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação o direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MACEDO, R. S. **Infâncias - Devir e Currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação/ Omar Barbosa Azevedo**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação Continuada e Suas Implicações: Entre a Lei e o trabalho docente**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015.

MAXIMINO, O. S. Supervisão Pedagógica como agente de mudança do desenvolvimento docente. In: LIRA, N. N. T. S.; PEREIRA, S. G.; [Coordenação Regina Gregório]. **Educação dialogando para inovar**. 1 Ed.: São Paulo Gregory, 2014.

MEDEL, C. R. M. de A. Criando um ambiente adequado e acolhedor. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. Ed. 2 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, A. M. e VIEIRA, F., 2011. **Manual de Avaliação do Desempenho Docente**. Disponível em: <<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>> Acesso em: 10 de Jun. de 2015.

MORIM, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, p.118, 2000.

MOROSINI, M. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

MOITA, F. (2006). **Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades**. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/texto.php3?html2=moita-filomena-curriculo-conhecimento-cultura.html>> Acesso em: 31 de Ago. de 2014.

NOGUEIRA, A. I. C., RODRIGUES, C. M. S. A., FERREIRA, J. S. M. **Formação Contínua de Professores**. Um estudo. Um roteiro. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

NÓVOA, A. **Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão.** Universidade de Lisboa. Lisboa – Portugal, 2009.

NÓVOA, A. Coord. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, R. M. M., 2004. **Psicanálise e Educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência.** Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=00000000320040001&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=00000000320040001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de dez. de 2013.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** Ed. 2 São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, G. F. **O Programa Ricardo Ferreira Enquanto Dispositivo De Ação Para A Inovação Pedagógica No Âmbito Da Formação Continuada De Professores Das Ciências Naturais.** Universidade da Madeira. Funchal - Portugal, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PACHECO, J. A. (2003). **Teorias Curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares.** Disponível em: <<http://www.dre.raa.pt/Curriculo%20Regional/Comunicações/JAPacheco.doc>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2014.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática.** Tradução Sandra Costa. – Ed. Ver. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, E. P. C. e ELY, V. D. Linguagens, Educação e Sociedade. **O Supervisor na Escola Reflexiva: gestão – formação - ação.** Teresina, n. 13. jul./dez. 2005.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, F. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Que Competências.** Organizado por, Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier; trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed. rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Contraponto. **Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades.** Itajaí, jan./abr., vol. 5 - n. 1 - p. 09-22, 2005.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico educacional. In: AGUIAR, A. S., FERREIRA N. S. C. (orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2009.

RIBEIRO, I. M. **A Supervisão na Educação de Infância: Interações durante a Prática Pedagógica Final de Educadores de Infância.** Dissertação, Mestrado Em Educação - Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18124>> Acesso em 13 de Jan de 2017.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva.** 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SIMÕES, U. M. P. A educação infantil como política pública e os seus desafios atuais. In: SIMÕES, P. M. U.; LIMA, J. B. (Orgs.) **Concepções e práticas na educação infantil.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2015.

SIMÕES, P. M. U.; LINS, D. M. R. Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação Implementação do “proinfância” nos municípios de Pernambuco. In: SIMÕES, P. M. U.; LIMA, J. B. (Orgs.) **Concepções e Práticas na Educação Infantil.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2015.

SANTOS, J. M. F. dos. **Valores e Deontologia Docente.** Um estudo empírico. Revista ibero americana de educação nº 47/2, edição: Organización de Estados Ibero americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (pp. 1 - 14). 2008.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os Professores e sua Formação.** Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995,2. ed..

SIMÕES, U. M. P. **A educação infantil como política pública e os seus desafios atuais.** In SIMÕES, P. M. U.; LIMA, J. B. Org. **Concepções e Práticas na Educação Infantil,** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2015.

SIMÕES, P. M. U.; LINS, D. M. R. **Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação Implementação do proinfâncias municípios de Pernambuco.** In SIMÕES, P. M. U.; LIMA, J. B. Org. **Concepções e Práticas na Educação Infantil,** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2015.

SOUSA, J. M. **O Professor Como Pessoa.** Porto: ASA Editores, 2000.

SOUSA, J. M. (2003). **O currículo à luz da Etnografia.** Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3, 119-125.

SOUSA, J. M., 2007. A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. SOUSA & C. N. FINO (Orgs.). **A escola sob suspeita.** (pp. 15-29). Porto: Edições ASA. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>> Acesso em: 04 de jul. de 2014.

STAKE, R. E. (1995). Case Studius. In: N. K. Denzin& Y. S. Linclin (Eds.) **Handbook of qualitative research** (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa.** São Paulo: Editora Gente, 2002.

TOFFLER, A. **Choque do Futuro.** Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

VALLS, A. L. M. **O que é Ética?** Coleção: Primeiros Passos, Editora Brasiliense, Nº 177, 1994. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/site/servicos/downloads/colecao/etica.pdf>>. Acesso em: 01 de Abr de 2015.

VEIGA, I. P. A. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In SILVA, M. et al. (Orgs.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Recife. ENDIPE, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAINKO, S. A. M. Desafios da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N.S.C. **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

## APÊNDICES

---



## APÊNDICE A:

### CARTA DE ANUÊNCIA

---



PREFEITURA DO RECIFE  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Recife, 12 de maio de 2016.

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos que **Priscilla Mayara de Andrade Quaresma**, estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade da Madeira – Funchal/Portugal, está autorizada a realizar, no **CI/MEI Novo Pina**, pesquisa relativa ao projeto intitulado: **“A dimensão pessoal na formação continuada de professores: uma vivência na educação infantil”**.

Recomenda-se que a estudante verifique com a gestão da escola como se dará a participação da mesma no cotidiano da unidade, considerando-se os dias, horários e demais aspectos pertinentes para a realização do estudo.

Salientamos que, caso haja ação de filmagens e/ou fotografias, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo.

Atenciosamente,

  
**Maria Angélica Pitanga**  
Assessora Técnica – SEGEP  
Mat. 61.720-2  
Maria Angélica Pitanga de M. Silva  
Técnica Pedagógica  
Mat. 61.720-2  
Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica



## **APÊNDICE B:**

### **TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

---

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Eu, Priscilla Mayara de Andrade Quaresma, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira, no momento, estou desenvolvendo uma pesquisa sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilvaneide Ferreira de Oliveira e do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Nuno Fraga, com o seguinte título, A dimensão pessoal na formação continuada de professores: uma vivência na Educação Infantil. Essa pesquisa contribuirá para a constituição do meu Trabalho de Dissertação do Mestrado.

O objetivo da pesquisa é investigar a formação continuada do professor, considerando a dimensão pessoal e o papel da supervisão /coordenação pedagógica no âmbito da educação infantil de uma escola municipal da comunidade do Pina, região metropolitana do Recife, Pernambuco. Dessa forma, nos embasando nas teorias da supervisão pedagógica para analisar o espaço da dimensão pessoal do professor na formação continuada no ambiente da educação infantil. Para compreender o papel da supervisão/coordenação pedagógica na formação continuada de professores. E identificar o espaço da dimensão pessoal do professor no âmbito das ações pedagógicas do supervisor /coordenador na escola.

Diante do exposto, o objetivo do presente documento é solicitar a sua participação para a construção dos dados da minha pesquisa. Basicamente, precisaremos fazer gravação de áudio da entrevista e registros em forma de filmografia e/ou fotografia dos momentos de sua formação continuada, caso concorde e assine o presente termo. Salientamos que NÃO há intenção de que imagens dos sujeitos sejam divulgadas e que as identidades dos mesmos serão preservadas. A finalidade desses dados é apenas facilitar a transcrição dos momentos de formação continuada, já que é necessário que documentemos não só as falas, como os atos; esses últimos podem passar despercebidos se utilizarmos apenas registros escritos e auditivos.

A seguir, serão disponibilizados os meus contatos, que podem ser usados no caso de dúvidas sobre a pesquisa.

Nome: Priscilla Mayara de Andrade Quaresma

Fone: (81) 988356763/ 981121608

e-mail: priscillaquaresma@yahoo.com.br

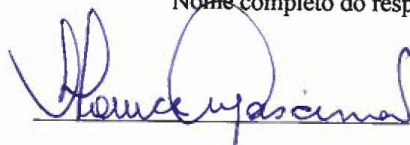
---

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e do método a ser usado e benefícios de minha participação na presente pesquisa em concordo em permitir a produção de imagens e áudio da entrevista na construção dos dados da referida pesquisa.

Recife, 27 de junho de 2016.

CLEDNICE ALVES MENEZES DO NASCIMENTO

Nome completo do responsável



Assinatura do responsável

Endereço completo:

Avenida Nápoles, 655 - Bl. B3 - Aptº 101.  
Rio doce - Olinda - PE

Telefones: 984476303 / 996797994

E-mail: cmenezesdenascimento@gmail.com

A seguir, serão disponibilizados os meus contatos, que podem ser usados no caso de dúvidas sobre a pesquisa.

Nome: Priscilla Mayara de Andrade Quaresma

Fone: (81) 988356763/ 981121608

e-mail: priscillaquaresma@yahoo.com.br

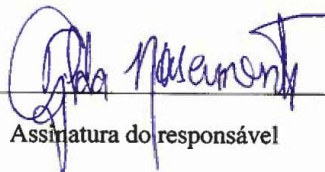
---

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa, do método a ser usado e benefícios de minha participação na presente pesquisa, concordo em permitir a produção de imagens e áudio da entrevista na construção dos dados da referida pesquisa.

Recife, 24 de agosto de 2016.

Gilda Maria do Nascimento

Nome completo do responsável



Assinatura do responsável

Endereço completo:

Rua Sá e Souza, 668 - Aptº 504 - Boa Viagem  
Edifício Sabbado Sá e Souza

Telefones: 992421964

E-mail: gil.mn@bol.com.br

A seguir, serão disponibilizados os meus contatos, que podem ser usados no caso de dúvidas sobre a pesquisa.

Nome: Priscilla Mayara de Andrade Quaresma

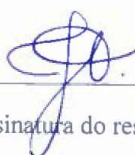
Fone: (81) 988356763/ 981121608

e-mail: priscillaquaresma@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa, do método a ser usado e benefícios de minha participação na presente pesquisa, concordo em permitir a produção de imagens e áudio da entrevista na construção dos dados da referida pesquisa.

Recife, 03 de junho de 2016.

  
Nome completo do responsável

  
Assinatura do responsável

Endereço completo:

Rua Domingos Sávio, 512, casa 02.

Telefones: 33632795 - 992523768

E-mail: jackeline@oi.com.br

A seguir, serão disponibilizados os meus contatos, que podem ser usados no caso de dúvidas sobre a pesquisa.

Nome: Priscilla Mayara de Andrade Quaresma

Fone: (81) 988356763/ 981121608

e-mail: priscillaquaresma@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa, do método a ser usado e benefícios de minha participação na presente pesquisa, concordo em permitir a produção de imagens e áudio da entrevista na construção dos dados da referida pesquisa.

Recife, 03 de junho de 2016.

*Margarida M<sup>te</sup> Cardoso de Oliveira*

Nome completo do responsável

*Margarida*

Assinatura do responsável

Endereço completo:

R. Eurico VITRUVIO Nº 217- Pina- Recife-PE.  
CEP- 51011140

Telefones: 81-34660236-995993771-985415929

E-mail: Guida.fam@hotmail.com



## APÊNDICE C:

### RELATO DAS OBSERVAÇÕES DO CAMPO INVESTIGADO

---

CMEI N. P.

1ª Visita

15/06/16

Chegada 7h: 30 min

Saída 11: 30 min

Horário de funcionamento 7:00h às 18:00h

7h – Início da acolhida

8h – Café da manhã

9h – Bom dia

10h – Recreio

As crianças permanecem no CMEI até o final da tarde. As atividades com as professoras são pela manhã e à tarde as atividades são conduzidas pelos estagiários e auxiliares de serviços gerais.

Atualmente atende crianças com faixa etária entre 0 a 3 anos, devido à demanda da comunidade em que está inserida. Embora, os CMEIs atendem crianças com a faixa etária até os 5 anos.

| QUANTITATIVO DE ALUNOS 2016 |        |
|-----------------------------|--------|
| GRUPOS                      | ALUNOS |
| Berçário                    | 15     |
| Grupo I                     | 14     |
| Grupo II A                  | 16     |
| Grupo II B                  | 18     |
| Grupo III A                 | 19     |
| Grupo III B                 | 19     |
| TOTAL                       | 101    |

Corpo Docente:

Diretora Fátima – Está tirando a licença da diretora anterior

Auxiliar de coordenação Fabiola – professora que está afastada de sala de aula

Coordenadora Cleonice – supervisiona toda parte pedagógica da escola

O espaço físico é composto por Brinquedoteca, duas áreas com areia (sem brinquedos), 16 banheiros infantis com vasos sanitários adaptados para as crianças usarem e 3 banheiros para uso dos funcionários, 6 salas de aula com ventiladores, 1 lavanderia, 2 cozinhas, uma cozinha central e a outra cozinha para preparo de alimentos pastosos.

O corpo docente é composto por 6 professoras, 33 estagiárias estudantes de áreas da Educação e estudantes do Ensino Médio, 7 auxiliares do desenvolvimento infantil - ADI, 4 merendeiras, 4 auxiliares de serviços gerais responsáveis pela limpeza da escola, 1 porteiro e 1 segurança.

O planejamento organizado para o funcionamento do “Bom dia” (momento ministrado por uma professora para todos os grupos de crianças no início da manhã), ministrado pelas professoras de 15 em 15 dias.

Bom dia ministrado pela professora “G”

A prof. Gilda cantou músicas para as crianças e montou um painel com o tema de São João que relacionou ao desmatamento das árvores. Não desmatar árvores para fazer fogueiras juninas. Os alunos foram convidados para realizar pintura dirigida do painel com tinta. Enquanto as outras turmas aguardavam sua participação, as cuidadoras tentavam segurar as crianças sentadas. Após pintura do painel, as professoras mostraram para seus alunos, vídeos com cantigas juninas.

Depois de saída das turmas, me aproximei e a professora Gilda aproveitou para desabafar. Relatou escassez de material escolar para montar painel e falou também sobre o perfil agressivo da maioria das crianças. Enquanto relatava, três crianças tentaram chamar atenção da professora, transgredindo as regras, pegaram escondido as tintas e pintaram o rosto e corpo.

O Centro Municipal de Educação Infantil Novo Pina está situado na Rua Eurico Vitrúvio, no bairro do Pina, atendendo a uma comunidade de baixa renda onde grande parte das famílias reside em palafitas.

A construção do CMEI foi a partir da luta da União dos Moradores do bairro do Pina por um espaço que antedesse as crianças pequenas desta comunidade. Foi construído pela Prefeitura do Recife, com recursos do BNDES passou a ser mantido, desde 1990, pela Legião de Assistência do Recife – LAR durante treze anos e seis meses. E no ano de 2003, foi incorporado a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer.

Inicialmente se chamava Creche Novo Pina, atualmente através do Decreto nº 23.450 de 13 de Fevereiro de 2008, anexo único do Decreto nº 23.502 de 27 de Fevereiro de 2008, instituído pela Lei nº 16.768, de 03 de Maio de 2002, passou a se chamar CMEI Novo Pina.

O trabalho administrativo e pedagógico dessa Unidade de Ensino está pautado pela LDB – Lei nº 9394/96, pelas Diretrizes Curriculares e Operacionais para Educação Infantil, pelo Plano Municipal de Educação da Prefeitura do Recife e pela proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife.

2ª Visita

22/06/16

Chegada: 9h: 30min

Saída: 11h: 30min

#### Comemoração Junina

A coordenação acompanhou toda programação. Foi apresentadora e organizadora do evento. As professoras foram plateia junto com as famílias e alunos.

Após a festividade Junina a coordenadora convocou as professoras para reunião. Onde solicitou a apresentação do objetivo da minha pesquisa que desenvolveu um debate sobre o tema, bastante proveitoso.

Relatam que após a Lei do Piso foi obrigatório a formação continuada nas escolas vinculadas a prefeitura (aulas atividade). As professoras relataram também que sempre houve verba para formação continuada, mas não era obrigatório acontecer.

A formação continuada em serviço (dentro da escola), não é oficial, ou seja, não é regimentado em lei. Mas, a coordenadora sempre que possível oferta momentos de formação interna para as professoras como para os outros profissionais. O objetivo da reunião foi para orientar as professoras sobre o diário online que precisam realizar registros das aulas.

Durante os momentos de formação continuada no espaço Paulo Freire, não há escuta para o professor sobre suas dificuldades da rotina na escola. Embora, os mesmos utilizam o momento de formação para vomitar as angústias escolares.

O equilíbrio emocional do professor ficou para ser acompanhado quando o mesmo sentir necessidade e procurar o Sistema Único de Saúde – SUS (postos de saúde). Com isso, pode ser observado pelas colocações das professoras, que o professor não é visto como pessoa nas formações oferecidas pela prefeitura do Recife.

3ª visita

27/06/16

Chegada: 14h: 00min

Saída: 17h: 00min

Observação da Rotina do Supervisor/coordenadora pedagógica no CMEI Novo Pina

Ao chegar no CMEI, não havia responsável pela gestão da escola. Parece que não há boa relação entre a nova diretora e a coordenadora. Não estão encontrando harmonia nos seus horários de trabalho.

A coordenadora chegou pouco depois das 14:00 horas e relatou que estava em formação no turno da manhã (Fórum). E pareceu chateada porque a diretora não organizou o quadro de funcionários do turno da tarde, pois estava ciente que haveriam faltas.

Antes de iniciarmos a entrevista, organizou todo o quadro de funcionários por sala de acordo com a quantidade de alunos presentes. E comunicou as famílias de uma turma que os alunos iriam largar cedo por falta de funcionários a partir daquele horário. Cada família que chegou na escola, a coordenadora explicou o motivo do grupo está largando mais cedo.

Durante a entrevista, fomos interrompidas algumas vezes, pois estava fazendo o papel de diretora e de coordenadora, ao mesmo tempo. Falou claramente sobre isso na entrevista e demonstrou bastante incômodo.

4<sup>a</sup> visita

29/06/2016

Chegada: 7h: 30min

Saída: 11h: 30min

#### Visita ao Centro de Formação Paulo Freire

Há um cronograma com os dias de formação de acordo com os segmentos e anos escolares. No CMEI também funcionam formações internas com aula atividade, como uma extensão do que foi discutido no encontro de formação no Centro Paulo Freire.

O Centro compõe salas de aula e recepção bem organizadas, com muitas mensagens de Paulo Freire, espalhadas nas paredes do espaço. A gestora responsável pelas formações da Educação Infantil, me recebeu bem e combinamos os dias para observações no mês de Agosto.

#### Visita ao CMEI Novo Pina

Ao chegar à escola, foi observada a rotina da coordenadora. A professora estava atualizando no diário online, a rotina diária e a frequência dos alunos, com apoio da coordenadora. O diário online fica na página da Prefeitura do Recife (legislação), descrito nas Instruções Normativas nº 06/2015.

#### Reunião Pedagógica

Antes de iniciar a reunião a coordenadora perguntou para as professoras se alguém era contra a minha presença naquele momento. Elas permitiram minha permanência e foi iniciada a reunião com uma mensagem impressa que a coordenadora entregou para o grupo.

As professoras comentaram sobre a mensagem e levantaram angústias pessoais, profissionais e dificuldade de relacionamento. A prof.<sup>a</sup> Margarida relatou desmotivação com a educação em geral. Afirma que não houve avanço.

A coordenadora C. tentou amenizar com uma fala de consolo frente aos comentários levantados pelas demais professoras. Foi firmada uma grande insatisfação pelas professoras presente na reunião.

C. desabafou sobre seu incômodo no dia do evento Junino da escola, se sentiu desamparada pelo grupo. Não teve ajuda das professoras, estava como apresentadora. As professoras não se envolveram para ajudar nas brincadeiras, sorteio, organização das famílias. Finalizou sua fala, chorosa, pedindo o apoio das professoras nos demais eventos da escola. As professoras relataram não se sentirem dispostas para ajudar, pareceram desanimadas. A coordenadora então, sugeriu que as professoras realizassem uma auto avaliação das suas relações interpessoais dentro do CMEI.

A prof.<sup>a</sup> M. falou sobre a essência da atuação do professor que não existe. Afirmou que é tudo politicagem e acontece somente na teoria! C. rebateu o comentário da professora, pois os desconfortos são de todas. A Educação no Brasil está pior, por conta da crise econômica e dos escândalos políticos.

A reunião continuou com a construção do planejamento para o 2º semestre do ano letivo de 2016. O próximo projeto que será iniciado na escola, será sobre as Olimpíadas com o título: O esporte como ferramenta de inclusão social.

As professoras iniciaram um debate com críticas sobre o tema, pois afirmam não terem parcerias para realizarem os projetos da melhor forma. Mas, a coordenadora levantou ideias para pôr o projeto em prática e conseguiram fechar o planejamento.

RECESSO DE JULHO

5ª Visita

03/08/2016

Chegada: 8h: 00min

Saída: 11h: 00min

Observações em sala de aula no CMEI Novo Pina

Professora J.

Grupo II

A professora J. recebeu seus alunos em sala. Pediu para eles sentarem no chão e cantou músicas infantis com eles. Deu bom dia para cada um deles, perguntando aos demais o nome do colega que estava dando bom dia. Foi perceptível a relação de afeto das crianças com a professora J. Em seguida, foi servido o café da manhã, antes as crianças lavaram as mãos, de acordo com o chamado da professora J. foram levantando em direção da pia no canto da sala onde a auxiliar e a estagiária os aguardavam. Depois, sentaram à mesa e tomaram o café da manhã com o incentivo da professora J.

Enquanto isso, a professora J. iniciou a organização dos materiais para a escovação dos dentes das crianças, mas percebeu que estava faltando material. Então, decidiu não realização da escovação. Não havia escovas suficientes para todos os alunos.

Ao finalizarem o café da manhã, as crianças foram convidadas para irem ao banheiro com a auxiliar de serviços gerais. Em seguida, professora J. conduziu as crianças para o pátio da escola onde acontece a atividade do bom dia, com os demais alunos dos outros grupos. E cada manhã, uma professora é responsável para conduzir este momento chamado “Bom Dia”.

O “Bom dia” foi sobre as Olimpíadas. Professora responsável pelo momento, apresentou aos alunos a modalidade de esportes Judô com as fchas coloridas que os atletas possuem de acordo com o seu desempenho no esporte. Depois, apresentou aos alunos, vídeos sobre a Olimpíada 2016.

Ao retornarem para sala de aula, a professora J. relatou seguir com o plano B, com a falta de material para escovação dos dentes dos alunos. Entregou os cadernos de desenho para os alunos, orientando pintar livremente, para estimulação da motricidade fina.

Os alunos que terminaram a pintura, receberam o lanche (suco de fruta) para depois serem liberados para o recreio. A professora ajudou algumas crianças e os incentivou tomarem todo o suco.

Foi perceptível também a boa relação da professora J. com suas ajudantes de sala (auxiliar de serviços gerais e estagiária). Após a saída das crianças, convidei a professora J. para iniciarmos a entrevista. Ela pareceu à vontade ao ser observada, demonstrando veracidade em suas ações. No momento da entrevista, J. foi sincera e crítica com suas colocações e opiniões.

6ª Visita

10/08/2016

Chegada: 8h: 30min

Saída: 11h: 30min

Observações no Centro de Formação Paulo Freire

Tema: Planos de aula: Reflexão e Compreensão

A facilitadora iniciou momento de formação com dinâmica de grupo chamada Dinâmica do Diamante, onde listou características de uma aula e questionou: “Quais desses fatores mais influenciam a qualidade das aulas que você planeja?” As professoras dividiram-se em grupos e elegeram numa lista, escala das características mais importantes e poucos importantes de uma aula.

No momento do debate dos grupos, a professora J. do CMEI N. P., levantou opiniões do seu grupo. Como característica principal o grupo elegeu a colaboração dos colegas de trabalho e deu o exemplo do seu ambiente de trabalho. Justificando que não há colaboração da gestão, dificultando seu plano de aula. As mediadoras escutaram um pouco do que os grupos elegeram como características mais importantes de uma aula. Mas, não entraram em detalhes nas angústias pessoais de cada professora.

A segunda mediadora do momento de formação, após debate dos grupos, direcionou para o tema da formação e trouxe como principal fator ser considerado ao planejar uma aula,

os modelos de família. Para não excluir alguns alunos por conta dos padrões de família que possuem. Pois, vivemos numa sociedade machista.

Em seguida, demonstrou alguns brinquedos construídos com materiais reciclados que poderão utilizar nas aulas. Como, a boneca de nós, feita com retalho de tecidos (bonecas abayoni). São bonecas africanas montadas com retalhos de roupas da pessoa mais próxima da criança, neste caso, criadas pelas escravas da época do Brasil quando colônia de Portugal.

As professoras neste momento relataram suas experiências e realidades nos CMEI que estão inseridas. As mediadoras escutaram as professoras e seguiram com o conteúdo da formação até o momento do intervalo.

Ao retornarem do intervalo, foi lançado proposta de trabalho em grupo sobre a Taxonomia de Bloom. A prof. J. levantou incômodo sobre o assunto, pois sua realidade no CMEI Novo Pina não se encaixa naquele conteúdo. Ela foi escutada e deram andamento ao tema da formação, intercalando com exemplos de brinquedos construídos com material reciclável, para utilizarem nas aulas.

Por fim, a formação foi concluída com reflexão sobre a aprendizagem absorvida naquele momento de formação continuada. Onde a prof. J. justificou seus incômodos até se desculpando, pois as mediadoras não são culpadas de suas angústias e sim o sistema de educação.

7ª Visita

17/08/2016

Chegada: 8h: 30min

Saída: 11h: 30min

Observação em sala de aula no CMEI Novo Pina

Havia convidado a prof. M., ao observar a rotina da coordenadora/ supervisora, para participar da pesquisa e ela aceitou. Então, combinei uma manhã para observar sua rotina e realizar a entrevista.

A professora M. responsável pelas aulas do berçário, crianças até um ano de idade. Por vários momentos durante a manhã, relatou sua insatisfação com a educação. E afirmou que não havia proposto nenhuma atividade dirigida em sala de aula, pois suas estimulações são individualmente devido a idade das crianças.

Sua sala de aula é organizada e decorada. Passou a manhã administrando os cuidados de higiene e alimentação. A televisão permaneceu ligada com vídeos infantis.

No momento do recreio dos alunos, saiu da sala para área cercada, externa a sala de aula mas, separada do pátio, somente com as crianças que sabem andar. E soltou bolinhas de sabão para eles. Os outros alunos permaneceram em sala de aula com a estagiária e auxiliar de sala.

Quando finalizou o recreio dos alunos, iniciamos a entrevista. A prof. M. apresentou choro e desmotivação com seu trabalho como professora da rede Municipal. Levantou reflexão no final da entrevista, em relação as estagiárias que são adolescentes e não possuem experiência e conhecimento na área de educação para serem responsáveis no turno da tarde por crianças tão pequenas.

8ª Visita

18/08/2016

Chegada: 9h: 30min

Saída: 11h: 30min

Observações no Centro de Formação Paulo Freire

Tema: Planos de aula: Reflexão e Compreensão

Cada mês há um tema contemplado para as professoras da educação infantil dos CMEIs que pertencem aos Municípios no Recife. Os temas são gerais independentes do ano escolar que as professoras ministram aulas.

A prof. G. do CMEI Novo Pina, chegou atrasada para a formação. Ela tentou se inteirar do assunto, participou na realização do trabalho em grupo e opinou sobre o assunto,

proposto pela mediadora da formação. Não apresentou liderança na discussão com os outros grupos, participando pouco.

Mediadora da formação relatou em voz baixa que muitas professoras não comparecem as formações, outras chegam atrasadas e outras comparecem ao Centro Paulo Freire mas, não entram nas salas de formação. Como também, no momento de expor suas opiniões no grande grupo, muitas professoras não participam, parecem desanimadas.

Neste dia, também houve crítica sobre o assunto proposto na formação, a Taxonomia de Bloom. A mediadora tentou justificar, afirmando que o objetivo do conteúdo foi causar inquietação mesmo para entrarem num debate sobre a prática.

A prof. G. também levantou incômodo sobre o tema proposto, Taxonomia de Bloom. Segunda ela, não funciona na prática. Na prática, os alunos são muito estimulados, sendo necessário, muitas vezes mudar o plano de aula.

Foi percebido, que quando as professoras levantam uma situação das suas rotinas, são escutadas, mas não foi refletido. Foi comentado pelas mediadoras, direcionando para o tema em destaque.

O tema abordado foi o mesmo da outra visita ao Centro Paulo Freire, mas dependeu do grupo de professoras presente, notando outros argumentos e opiniões, em alguns momentos com críticas semelhantes.

9ª Visita

24/08/2016

Chegada: 9h: 00min

Saída: 11h: 30min

Observação em sala de aula no CMEI N. P.

O convite à professora G. aconteceu na última visita ao momento de formação no Centro Paulo Freire. A professora G. em outros momentos de observação, relatou algumas críticas e angústias em relação a educação. E após a entrevista, pude entender suas críticas.

Ao chegar no CMEI, a professora G. estava no pátio com as turmas e outras professoras, organizando o “bom dia”. Pois, todas as quartas-feiras, ela é responsável pela elaboração e ação desse momento.

Muito prendada, colou na parede painel montado com jornal, pintado com o auxílio dos seus alunos, sobre a história que contou aos demais alunos neste momento. De “bom dia”. As outras professoras sentaram seus alunos em semicírculo para ouvir a contação de história sobre cultura popular.

Durante a contação de história sobre a “Sereia Iara”, as professoras pareceram irritadas com os alunos que não ficaram quietos e que de alguma forma, desobedeceram aos comandos estabelecidos. Os alunos estavam fantasiados de índios e outros personagens da história contada.

Após a contação de histórias, os alunos retornaram para as salas de aula com suas professoras, lancharam e foram liberados para o parque. Na sala do prof. G. aconteceu diferente. Durante o lanche, a professora G. distribuiu pra os alunos que terminaram de se alimentar, atividade impressa no papel para eles colorirem, cuja estava vinculada a contação de história contada no “bom dia”.

Finalizando as pinturas, os alunos foram liberados para o recreio. A professora G. sugeriu a realização da entrevista para a pesquisa. Mas, os alunos solicitaram constantemente a atenção dela. E eles não aceitaram as propostas lançadas pela professora G., em alguns momentos, foram bastante indisciplinados. Houve a realização da entrevista com várias interrupções dos alunos e até mesmo da coordenadora.

Depois da entrevista, a prof. G. chamou os alunos para dentro da sala de aula. A auxiliar e estagiária conduziu o banho das crianças, enquanto isso, a professora sentou com alguns alunos e contou história para eles.

Foi perceptível que a prof. G. se deteve para as atividades pedagógicas e os momentos de alimentação e cuidados deixou sobre responsabilidade da auxiliar de sala e da estagiária. A manhã foi finalizada com o almoço dos alunos e em seguida foram conduzidos para o descanso. Onde, a professora G. incentivou a alimentação deles e, terminando também seu turno de trabalho.

## **APÊNDICE D:**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA**

---

Nome:

Sexo:

Idade:

- 1) Qual sua formação acadêmica (graduação/mestrado/doutorado)?
- 2) Quanto tempo tem de experiência profissional?
- 3) Há quanto tempo trabalha na área de educação como coordenadora/supervisora?
- 4) Há quanto tempo trabalha no CMEI Novo Pina?
- 5) Como foi sua chegada para trabalhar nesse CMEI?
- 6) Fale um pouco sobre a sua atuação como supervisor/ coordenador pedagógico?
- 7) Qual sua carga horária diária de trabalho?
- 8) Você acha suficiente para realizar o seu trabalho?
- 9) Quais suas atribuições na função de coordenação?
- 10) Como você organiza sua rotina de trabalho e a rotina de trabalho do professor?
- 11) Quais as dificuldades que você enfrenta para realizar a função de coordenador?
- 12) Quais os desafios da coordenação pedagógica no CMEI- Novo Pina?
- 13) Fale um pouco sobre a sua relação com as professoras no cotidiano escolar?
- 14) A dimensão pessoal do professor é um elemento considerado nessa relação?
- 15) Suas sugestões e orientações aos professores, são acatadas? Quando?
- 16) Em sua opinião, como o supervisor/ coordenador pedagógico pode apoiar pedagogicamente nessa escola?
- 17) Fale um pouco como é estabelecida a formação continuada?
- 18) Qual seu papel como supervisor/coordenador pedagógico, nos momentos de formação continuada?
- 19) Como acontece a formação continuada de professores no CMEI Novo Pina?
- 20) A dimensão pessoal do professor é um elemento considerado na proposta de formação continuada?
- 21) Como é trabalhada a dimensão pessoal do professor na formação continuada?

22) Em sua opinião, existe alguma dificuldade/lacuna na formação continuada dos professores dessa escola?

## APÊNDICE E:

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORAS

---

Nome:

Sexo:

Idade:

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Por que escolheu essa profissão?
- 3) Quanto tempo tem de experiência profissional?
- 4) Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
- 5) Já exerceu cargos anteriores nesta instituição?
- 6) Que ano escolar ensina atualmente?
- 7) Qual o seu horário de trabalho?
- 8) Tem outro vínculo empregatício?
- 9) Está satisfeita com sua profissão? Por quê?
- 10) Fale sobre sua relação com seus colegas de trabalho?
- 11) Descreva seu grupo de alunos?
- 12) O que entende por dimensão pessoal?
- 13) Em sua opinião, essa dimensão do ser professor é contemplada na formação continuada de professores? Como?
- 14) E na escola, essa dimensão pessoal dos professores da educação infantil é contemplada? Se sim, de que forma?
- 15) Como funcionam os momentos de formação continuada para este CMEI?
- 16) Nestes momentos, consegue descrever alguma situação que foi trabalhada a dimensão pessoal dos professores?
- 17) Como é sua participação nos momentos de formação continuada?
- 18) A coordenação /supervisão pedagógica considera a dimensão pessoal do professor? Como?
- 19) Em sua opinião como funciona o papel do supervisor/ coordenador pedagógico nos momentos de formação continuada?
- 20) Gostaria de fazer algum comentário adicional?



## **APÊNDICE F:**

### **ENTREVISTAS TRANSCRITAS SEMIESTRUTURADAS**

---

#### **SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA C.**

E: Sua idade é cinquenta e um né?

C: cinquenta e um anos.

E: É... Qual sua formação acadêmica?

C: A minha graduação é pedagogia. Tenho especialização em gestão e planejamento.

E: Quanto tempo tem de experiência?

C: Do magistério ou da coordenação?

E: Da experiência Profissional.

C: Eu tenho doze prefeitura, doze na rede, tenho dois particular, tenho quatro na graduação e tenho acho que é dois a dois e meio na coordenação.

E: Aí total dá quanto?

C: É paralelo.

E: Doze no total?

C: Dar uns doze à quatorze. Porque antes eu era gerente de recursos humanos no hospital da restauração, na área treinamentos e desenvolvimento.

E: Há quanto tempo trabalha na área de educação como coordenadora?

C: Coordenadora há oito anos.

E: E no CMEI aqui no Pina você trabalha a quanto tempo?

G: No Pina, vou fazer os cálculos. Quatro de lá, oito, eu tenho seis anos.

E: E como foi que chegou aqui?

G: É eu tenho uma amiga de infância que já é da rede e está próxima de se aposentar, então, quando eu entrei fui chamado do concurso já era gerente do hospital da restauração,

e eu fiquei em dúvida se assumia ou não a educação né, ao concurso. Encontrei com ela, aí ela disse “Não você entra, prova, se não gostar sai” e aí nós conseguimos uma escola de Educação Infantil, no bairro do Coque, que é próximo ao hospital da restauração. Aí, eu ficava, trabalhava pela manhã gerenciando o treinamento e desenvolvimento do HR e a tarde ia pro Coque dar aula a crianças de quatro anos. Lá eu passei quatro anos, com seis meses que eu já tava na rede comecei a acumular, que a prefeitura dá direito ao professor acumular, aí eu comecei acumular em outra escola nível experimental aqui no Coque. E pensando bem, resolvi deixar a gerência e mergulhar na educação, logo em seguida fiz a seleção pra coordenador, passei e assumi a sala de aula do grupo quatro no Coqui e fui coordenar no horário da tarde na creche do B. A que fica nos Coelhos. Nos Coelhos nós tínhamos lá berçário grupo um, um dois e dois três, acho que é mais ou menos isso. E depois que eu passei um bom tempo lá, aí esse minha amiga A. L. que trabalha aqui na escola ela disse a mim “C. tu num quer ir pra uma creche não? Porque aí tu fica de manhã em sala de aula, dentro da creche do CMEI com crianças pequenas e a tarde tu fica com crianças pequenas”. Eu tive aqui, conversei com a gestora, e ela me abraçou e eu vim pra cá dar aula. Aí dava aula aqui pela manhã e ia coordenar os Coelhos lá no B.A. Aí com seis meses que eu tava aqui, ela me convidou pra vim trazer minha a coordenação, porque a gente da prefeitura tem um tempo para pedir transferência, é... entre outubro e novembro, aí eu solicitei a transferência porque aqui não tinha coordenador, e assumi a coordenação. De lá pra cá eu fiquei até 2015, eu trabalhava na sala de aula com o grupo 1, com crianças de 1 ano, e a tarde coordenava os ADI’S (Auxiliar de desenvolvimento infantil) e os estagiários. E aí foi quando mudou o governo e eles fizeram uma seleção pra oito horas, coordenador oito horas. Quem já tinha feito a seleção tinha que optar oito horas ou quatro horas e eu optei por oito. Eu me apaixonei, eu gosto da questão da coordenação, eu gosto do projeto, eu gosto de gente e adoro criança. Aí mergulhei e estou aqui nesse período, aí uma das coisas que eu fiz, que a minha família acha que foi loucura foi vir morar dentro da comunidade, pra não apenas ter um olhar distante, mas eu ter um olhar mais próximo de quem usufrui o ensino público. Então o que eu fiz, convidei uma professora que mora aqui na comunidade aí eu fui fazer visitas, fui conhecer, fui lá pra dentro das palafitas, fui fazer vistas a algumas mães e me apaixonei e resolvi vir morar dentro da comunidade, aí eu moro aqui vai fazer quatro anos, que eu moro aqui na comunidade. Três casas aqui da comunidade, da escola, do CMEI no Pina.

E: OK. É... E como é teu trabalho, tua atuação como coordenadora pedagógica?

C: Bem, aqui a gente tem algumas mudanças né? Houve momento de situações de misturar um pouco a coordenação com a gestão. Porque as creches do CMEI aqui do Recife elas não têm vice-diretor. Então agora mesmo eu tou no papel dos dois, papel de coordenação e gestão. E isso dificulta muito o trabalho do coordenador. Mas mesmo assim nós conseguimos junto com as professoras, elas me aceitaram com oito horas, e a gente faz trabalhos de 15 em 15 dias a gente junta o grupo e faz planejamento coletivo e estudamos a proposta curricular, agora mesmo mudou a política de educação daqui de Recife, se inovou, a gente também para pra estudar nesses dias de planejamento. É... acompanho a prática pedagógica, faço intervenções, seja o professor, seja os ADIS, seja os estagiários. Participo de formação, incentivo a formação, incentivo a pesquisa e assim também tenho muito cuidado de estar junto da comunidade pra poder ter o ouvir melhor né, pra gente compreender quais são os outros processos que o coordenador pode fazer como palestras, a gente oferece várias palestras com eles, uma escola que protege, o conselho tutelar a gente pede orientação, a gente faz muito também com as mães e com os professores, projetos, que elas participem de algum momento no processo de desenvolvimento das crianças.

E: Você acha essa sua carga horário de oito horas suficiente pro teu trabalho, tua função de coordenação como coordenadora?

C: Eu acho que oito horas é um horário bom. Agora essas oito horas poderiam ser bem melhor distribuídas, entendeu? Porque os professores, agora mesmo ganharam, nós ganhamos né, porque eu estou coordenadora, mas eu sou professora, nós ganhamos por conta da lei do piso, é.. oficialmente horários de formação externa e aula didática. Então assim, nós como coordenadores da rede nós não temos esse tempo pra parar. E aí eu tenho que fazer esse planejamento, não levo mais pra casa, não levo, acho que tudo do meu trabalho eu tenho que fazer dentro do trabalho, a minha casa é minha família, o meu lazer né? E sempre organizo um tempo pra que eu esteja a fazer pesquisas, a dar uma olhada no meu e-mail, porque as relações da gente é usando muito a tecnologia, dando uma olhada no diário online e acompanhando o das meninas e estudando. Hoje mesmo eu botei um livro dentro da minha bolsa.

E: E quais são as atribuições da função enquanto coordenadora?

C: Bem, a gente cria as funções, mas agora saiu a normativa e veio com outras funções, assim, eles fizeram uma reforma, aí tem como as divisões, inclusive a gente tá mudando que é o que eu vou fazer pra te mostrar, ele coloca ó: é de responsabilidade do coordenador pedagógico no desenvolvimento da função: 1) promover a articulação entre a equipe gestora e a comunidade escolar na construção do projeto livro pedagógico e como na sua implementação e avaliação de acordo com a política de ensino de rede; 2) elaborar o planejamento pedagógico da unidade de ensino conforme a política de ensino de rede, impulsionando-se com os programas dos projetos vigentes. Em relação aos projetos daqui nós temos dois projetos, nós trabalhamos o lego e trabalhamos palavra cantada. 3) planejar e acompanhar a execução de todo processo didático pedagógico da unidade de ensino; 4) elaborar seu plano de ação anual a partir da identificação das fragilidades pedagógicas da unidade apresentadas no resultado final do ano anterior, planejando ações individuais e coletivas, envolvendo os diversos agentes, o próprio modelo da secretaria de educação, o que será acompanhado pela equipe de monitoramento pedagógico escolar.”

E: Aí no caso são esses, aí teve alguma mudança nessas atribuições?

C: Não

E: Eles continuam as mesmas né?

C: É, continuam as mesmas.

E: Certo.

C: “Conhecer sua equipe de trabalho considerando o perfil individual, seja articular o trabalho conjunto; 7) orientação ao corpo docente através das observações de aula, como forma de contribuir com o trabalho metodológico do professor; 8) Realizar reflexões sobre a prática docente em vista a intervenção; 9) articular momentos de socialização e de aprendizagem...

E: É muita coisa né?

C: ...entre os estudantes bem como o de troca de experiências exitosa junto com o corpo docente; 10)...

E: Tu podes, tem como me dá uma cópia desse?

C: Tem, tem.

E: Pronto aí no caso, pra, pra você não lê todo. É... essas atribuições são, é... são, são...

C: Se eu executo?

E: É, é ou tem mais?

C: Olhe fora essa, tem.

E: Eu acredito que tem mais (Risos)

C: Tem mais, porque eles colocaram, distribuída, ele fez aquela distribuição, aqui olhe no capítulo dois do exercício de função de coordenador pedagógico, aí coloca, alguns processos que também é nosso.

E: Depois você pode me mandar por email.

C: É, e ainda tem o outro aqui, que é, esse aqui é da avaliação de desempenho, aí fala aqui da carga horária, dá, dá permanência da função, essa... É muito boa essa aqui vê tudinho, ele fala sobre a formação continuada, da remoção da unidade de ensino e das atribuições finais.

E: Hunrum. Aí no caso a formação continuada é para o coordenador?

C: É para o coordenador.

E: Certo.

C: Pra se multiplicando a informação.

E: É... Como você organiza tua rotina de trabalho?

C: No primeiro momento quando eu chego eu vou dar bom dia, eu entro em todas as salas e falo com todo mundo, vejo como é que tá, se os grupos tão... É que aqui a gente trabalha professor, auxiliar mais estagiário. Então no berçário a gente comporta quinze crianças e é cinco pra um. Então no berçário tem que ter a professora, mais duas pessoas. No grupo um, é sete pra um, lá nós temos dezesseis que a sala é pequena então tem a professora e mais dois. No grupo dois também é assim, professor e mais duas pessoas. E grupo três é dez pra um, então, é professor mais um auxiliar ou o ADI. Então, o primeiro momento que eu faço é verificar se as salas estão completas pra fazer a questão do cuidar e educar

as crianças. Quando não tá completa, houve algum problema eu vejo uma forma de buscar alguém do intermediário ou da tarde que possa vir de manhã pra gente fazer o trabalho em sala. Por quê? Porque a gente garante o dia letivo com o professor e facilita dele fazer a parte pedagógica. Assim, eu tenho muito cuidado que aconteça o processo de ensinabilidade pela manhã que é o horário que a gente tem professor, certo. Então, numa discursão do ano passado a gente combinou de construir um bom dia, que trabalhasse não só a integração e socialização, mas que trabalhasse a proposta curricular através do lúdico, porque aqui tudo é lúdico, é tudo na brincadeira. Aí cada dia, um professor é responsável por um bom dia, esse bom dia, a rotina daqui a gente faz acolhimento, quando faz acolhimento normalmente dá bom dia pros meninas aquela coisa toda, conta história, conversa como foi em casa até chegar o café. Eles tomam café, depois do café tem a escovação, aí eu verifico e tenho muito cuidado pra gente tá trocando as escovas de três em três meses que é a orientação né. Depois da escovação nós vamos pro processo coletivo, que cada dia é um professor responsável. E como acontece esse, essa construção? No planejamento a gente pensa, no início do ano a gente pensou em trabalhar a conservação da natureza. Esse foi o projeto chave do primeiro semestre, fora as outras rotinas que é leitura, brincadeira, a musicalização, a brincadeira livre, a dirigida, a área de, de socialização no parque, fora isso a gente tem aquele momento do projeto né? Então a gente constrói o projeto coletivamente eu e as seis professoras normalmente eu levo a proposta, elas aprovam e complementam e aí a gente vai passo, a passo do projeto trabalhando de acordo com a proposta curricular e eu fazendo a parte de apoio no bom dia para que seja trabalhado os conteúdos. Quando termina os bom dias, elas na sala, elas fazem um reforço por grupo do que acontece no bom dia e aí eu faço o apoio do bom dia e o apoio do reforço. Porque assim, pra fazer o reforço a gente precisa de cartolina, papel, entendeu? Tinta, e aí eu pego um estagiário e digo “oh seleciona esse material, que é o que as meninas vão levar”, então, eles vai e leva, todos os dias a gente leva o material que eles vão usar, todos os dias. Assim, os encontros de quinze em quinze dias, eles não são oficiais, nós temos discutido muito o tempo que os coordenadores têm a gente só tinha formação, hoje a gente tem um fórum. Eles têm um tempo para ouvir a gente e anotar as propostas, discutir pra ver se tem a possibilidade de fazer algumas mudanças. Então no calendário anual não teve, nunca teve esse tempo oficialmente de quinze e quinze dias. Aqui nós conseguimos entre trancos e barrancos né? Trancos e barrancos. Normalmente a gente se encontra após as dez horas porque a gente tem entrada aqui, entrada às sete horas, os ADI’S e estagiários de sete e meia. Primeiro se recebe as crianças, pra depois o

professor entrar na sala, nós temos entrada as dez horas, dos estagiários que saem de onze, aí passa uma hora junto com os que chega de dez horas estagiário e... pra poder ter o processo do banho que a gente acredita que o banho e a alimentação também é um processo de educar a criança pequena aí fica maior esse processo. Aí tem um grupo que vai embora as duas e tem um grupo que chega as duas e o grupo que chega as duas nós temos um quadro de oficinas e realmente eles trabalham mais a questão da oficina né. Do jogo, da brincadeira, do envolvimento entendeu? Então assim, a tarde a gente não tem professor em sala de aula que é uma luta nossa, a gente acredita que se a escola é integral a gente precisa construir um processo de ensino e aprendizagem nos dois horários e a tarde só tem ADI, que é da área administrativa e estagiário que é também. Esse ano a gente conseguiu estagiária de nível superior certo, mas é... A gente tem muita dificuldade no horário da tarde por conta disso. Então, tá sendo uma luta pra gente, é a prioridade dos coordenadores da rede conseguir colocar professores no horário da tarde.

E: Quais as dificuldades, no caso seriam essas né?

C: É.

E: Que você já falou enquanto ao profissional né?

C: Enquanto ao profissional, é.

E: Quais os desafios da coordenação pedagógica no CMEI Novo Pina?

C: O maior desafio é a desqualificação, é a falta de informação, a falta de conhecimento. Porque na realidade, na escola é professor e estudante e aqui no CMEI é professor, estudante, ADI e estagiário e só quem tem a formação na área específica de educação são os professores. Nós lutamos muito e conseguimos fazer que eles mandassem pra gente o calendário de formação de ADI'S e a prefeitura não oferece formação para estagiários. Então a gente recebe estagiário de nível médio e já recebemos ano passado estagiário de menor. Foi uma luta muito grande, aqui eu bati de frente como é que uma criança pode cuidar da outra? Como um adolescente pode cuidar de uma criança. Assim, se a gente pensa em construir cidadãos críticos a gente tem que pensar na Educação Infantil como a base da formação do homem.

E: Hunrum. (Concordando com a fala do entrevistado).

C: Entendeu? Então, a gente precisa de profissionais, professores já são qualificados porque já tem formação, mas a gente precisa ter os ADI'S com formação e a gente precisa ter estagiário na área de pedagogia.

E: É difícil de encontrar né?

C: É difícil, porque a rede é uma das redes que paga mais barato ao um estagiário, então, o estagiário não vai deixar de estar em Jaboatão pra estar em Recife. Jaboatão paga muito mais do que aqui, aqui só paga trezentos e setenta reais, agora assim, graças a Deus que eu consegui umas meninas da tarde e são estudantes de pedagogia e assim a gente tá buscando entendeu. Elas que levaram o cartaz pra universidade pra ver se conseguia pra gente, porque assim, a minha proposta é assim, a gente discute muito isso aí fora, se é pra ter uma cota de estagiário que eu acho que é muito importante ter estagiário dentro da instituição aqui o estagiário esteja junto do professor entendeu? E sirva como processo de aprendizagem e na rede não ele faz a função do cuidar, do tratar. Como ele cuida do irmão, cuida do sobrinho, como ele cuida do vizinho e não pode ser desse jeito né?

E: É verdade.

C: Né.

E: Como acontece a formação de professores? Você já ouviu falar nos grupos?

C: Veja, fora, é, é essa formação, eles não mandavam anualmente, é o primeiro ano que eles mandam pra gente. Eles mandaram em abril, o ano inteiro até dezembro eu sei quem vai sair, quando vai sair, qual o dia que vai sair qual o professor e eles colocaram o seguinte é... Nós temos por conta da eletividade dividir cinquenta por cento da formação e cinquenta por cento os professores recebem de bônus, eu acho terrível isso, porque a, um terço referente à aula atividade de acordo com o piso nacional do magistério é para a formação para pesquisa, para o estudo e a prefeitura passou até o ano passado o professor que quis, ele deu a opção de pagar em bônus. Então, no ano passado nós perdemos né? Porque se trocou o dinheiro pelo conhecimento aí esse ano eles, quem já recebe o bônus passou a receber só cinquenta por cento e tem a formação externa que é lá no centro de formação Paulo Freire que é uma vez por mês e tem a aula atividade na, dentro da instituição. Então, esse ano a gente tá tendo mais, assim, não é a frequência, mas nós temos a possibilidade oficial de fazer atendimento individual aos professores, então, essa aula atividade dentro da escola ela é essencial. Então essa aula atividade eles fazem.

Existe um diário online que a gente ainda tá com problema que o sistema é novo, mas eles fazem dessa aula atividade, a minha proposta pro segundo semestre é que a gente sente pra estudar por grupo, porque, quando a gente estuda o planejamento, a gente estuda em situações amplas, temas amplos, temáticas amplas e minha proposta pro segundo semestre é que se é o professor do grupo três, que a gente sente com a proposta pra o grupo três a gente conversa um pouco sobre aquilo ali, então, eu vou fazer atendimento individual se elas tem quatro horas, eu vou passar pelo menos uma hora com elas.

E: E essa aula atividade, querendo ou não, faz parte desse processo de formação também né?

C: É, de formação também. Porque é pra pesquisar a aula atividade, que eles não vão pra sala de aula é... pesquisa, estudo construção de planejamento, é... correção de avaliação, é... construção do instrumento avaliativo, relatórios porque a gente faz relatórios das crianças, é, quando é necessário discutir comigo as questões que a gente tem que tomar de proximidade junto com a família . Então, é um momento rico que a gente ganhou, muito importante pra gente. Mas ainda tenho esperança que em dois mil e dezessete a gente tenha isso completo porque a gente vai reforçar né, a importância desse olhar de ir e vir, de ensinar e aprender sabe.

E: Hunrum. (Concordando com a fala do entrevistado). E como é a tua relação com as professoras?

C: Olhe, eu acho que essa é uma pergunta que você tem que fazer a elas (Risos)

E: (Risos). Mas você acha que é uma relação boa?

C: É. Veja, a gente teve uma experiência no passado quando eu só era coordenadora à tarde que sempre que a gente sentava pra fazer isso de quinze em quinze dias pela manhã eu como professora eu peguei muita sugestão e eu sempre falei pras meninas, vamos esquematizar, vamos fazer que nem a galinha cocoricó mostrar o sentido do trabalho da gente vamos dividir, eu acho muito egoísta quando você faz e que maravilha, foi ótimo eles aprenderam e a gente não mostra o outro né. E aí a gente passou esse tempo como professora e a gente sempre falando, sempre falando e quando surgiu essa oportunidade de ficar essas oito horas como...

E: Coordenadora?

C: Foi. No planejamento da manhã eu conversei com elas e disse minha gente, olha, a partir de dois mil de dezesseis eu tô oito horas e gostaria de saber se vocês me aceitam como coordenadora do grupo e assim, eu acho que foi um momento ímpar porque eu só aceitei porque elas mim quiseram entendeu. Fico até emocionada, hoje em dia tem algumas professoras não sei todas, mas umas declaram pra mim que a bandeira que eu levantar elas vão atrás e assim, elas acreditam porque, porque eu coloco a mão na massa a gente só, eu não to aqui só pra discutir, pra estudar eu to aqui pra praticar entendeu. Eu boto a mão na massa e vou lá pra frente entendeu?

E: Hunrum. (Concordando com a fala do entrevistado).

C: E a gente constrói junto, pensa junto, a gente discute ideia junto muitas vezes elas não concordam, mas aí eu mostro através da teoria que é por esse caminho que a gente tem que ir, mesmo que a gente não goste, mesmo que a gente não aceite, mas é a orientação da política e a gente tem que seguir a política se a gente tá dentro da rede entendeu.

E: Hunrum. (Concordando com a fala do entrevistado).

C: E eu acredito que elas são felizes comigo entendeu. Porque eu passei um tempo doente o ano passado machuquei meu pé e assim, elas sentiram muito a minha falta. Mas vale salientar que mesmo quando eu não estou, o pedagógico acontece. Entendeu, eu acho isso muito importante.

E: O cunho pedagógico?

C: Hunrum (Concordando com a pergunta do pesquisador), acontece. O tempo que eu to fora as atividades acontecem.

E: Você confia no grupo não é?

C: É. Eu confio porque eles fazem, porque assim, nós temos a maioria dos professores acredita, gosta do que fazem entendeu? Então, você ter um grupo que se propõe a amar a profissão que o país não dá valor pra mim, eu sou feliz de estar aqui entendeu? Porque tem algumas coordenadoras que é tão difícil, professoras que é tão difícil e essas novas que estão aí que chegaram no fórum, levantei meu dedinho e disse “minha gente a primeira coisa que vocês estão chegando é conquista, as relações pessoais são essenciais.

E: É verdade.

C: As relações verdadeiras, relação de, de confiança você tem que conquistar. Olhe afetividade, confiança e ser verdadeiro, eu acho que faz do líder um time de futebol, sabe... Entendeu.

E: E aí, já entramos na próxima pergunta que seria é a dimensão é... A dimensão pessoal do professor é um elemento considerado nessa dimensão?

C: Sim, porque assim eu, eu observo muito elas, então eu observo quem chega triste aqui eu já sei. Pronto, agora mesmo a gente não tá passando por uma fase fácil, não tá uma fase fácil, porque nós perdemos uma gestora que ela vestia a camisa não ela botava a mão na massa também. Então a gente já tinha feito o projeto pra dois mil de dezesseis coletivamente e no meio de janeiro que ela tava de férias ela tinha passado no concurso, o concurso chamou e ela teve que assumir e com o período comprobatório ela não ficou e aí veio um outra pra assumir o lugar e não conseguiu dar conta e hoje nós estamos com outra que na visão dos professores e na minha visão ela ainda não conseguiu mergulhar no mundo infantil porque ela veio de escola de ensino fundamental e aí a gente tem que dar um tempo pra ela mergulhar, então as meninas tem algumas que estão insatisfeitas mas assim, eu prefiro que o tempo passe, o gestor passa, a gente fica.

orientações aos professores são acatadas?

C: São.

E: Quando?

C: Quando? Bem, muitas vezes, muitas vezes, acontece... é, teve um projeto mesmo que, assim, eu não consegui esquecer. Nós fomos discutir o ano passado pra começar a trabalhar o primeiro projeto, no primeiro semestre a gente trabalhar as questões raciais, que hoje é obrigado por lei né? A gente trabalhar na proposta curricular ter algumas ações pra gente trabalhar a questão do preconceito, do respeito à diversidade, e a gente teve uma professora que teve muita resistência né? Teve muita resistência no primeiro encontro. Então assim no primeiro encontro de fevereiro a gente não conseguiu pensar e escrever alguns pontos para o projeto que seria o que a gente tinha dado o ano todo.

E: E aí, é, na tua opinião como o supervisor pode apoiar pedagogicamente na escola?

C: Olha, primeiro ele tem que gostar de fazer, de ser coordenador. É... ter perfil de liderança. Ser o espelho. É... fazer, no pedagógico, construir junto, trabalhar

coletivamente, acreditar que acontece, que pode acontecer, porque é desse jeito que eu vivo aqui. As meninas percebem quando eu vou pra o planejamento que eu não tou bem, entendeu? Eu sou altamente transparente pra elas, e assim, normalmente eu estou fazendo, nós estamos construindo, num tem eu coordenador, nós somos a prática.

E: Nas atividades você sempre tá apoiando né?

C: É, e assim eu sempre digo a elas oh minha gente, eu já parei já no primeiro semestre eu já fiz duas vezes que eu faço do início e normalmente no finalzinho eu faço, agora eu já pedi a elas oh gente, eu queria que vocês pontuassem o que eu preciso melhorar, eu sempre digo a elas se eu fizer alguma coisa aqui de alguma ação, propor alguma ação que vocês não gostem vocês me digam, se eu usar até o tom da voz que incomodem me avisem. Porque tem alguns momentos que realmente eu sou muito dura, entendeu? Mas assim eu deixo elas muito livres pra me avaliar e quando eu percebo que eu fiz errado eu espero o próximo encontro da gente e eu peço desculpa. Eu disse: eu errei, olha, naquele momento eu errei.

E: Você reconhece.

C: Eu errei. Desculpa. Agora vocês deviam ter dado um toque pra mim. Num tem esse negócio, porque eu sou coordenadora, eu estou coordenadora. Mas do jeito que vocês falham eu também falho. Então a gente precisa tá junto pra poder possibilitar pra os meninos um ensino e aprendizagem melhor. Né? A gente tá aqui pra isso. Então assim, cada dia eu aprendo com vocês e vocês aprendem comigo, então, por favor, não me deixem passar em branco. Porque quando você deixa passar em branco você não está me ajudando a crescer.

E: Você acompanha elas em momentos de atividades externas à escola?

C: Sim. Quando tem, pronto, agora mesmo, a gente tá num projeto, teve um passeio, uma atividade.

E: Foi, você me mostrou.

C: Normalmente eu vou, nesse eu não fui porque a gente ia pra Gravatá pra formação. Mas, as mães, as duas professoras falaram: ah, C. eu queria que tu fosse. Porque assim eu participei dos processos, eu gosto, e também assim eu registro muito, entendeu? É uma das coisas que elas tão gostando. Porque quando eu falava, eu só e a professora, aí eu

falava tá a gente vai fazer, mas não fazia. Mas eu registrava. Então assim, eu tenho muitas fotos da minha prática. Eu tenho foto tomando banho de mangueira, eu tenho fotos com os meninos toda melada. Quem trabalhava comigo que eu mandei ir também amava o que fazia aí tirava foto dela, tirava foto de mim e aí elas perceberam que era importante fazer o registro. Porque não adianta falar pra você, eu tenho que mostrar a você o que faço e eu só posso atrás de documentos. Então hoje elas registram, eu passo um tempo fora, eu fui pra formação mandaram as fotos. O passeio? Mandaram foto pra mim. Então assim a gente tem muito registro e que a gente criou o hábito de documentar, tentando sistematizar.

E: E no momento de formação continuada como é o seu papel? Qual é o seu papel?

C: Dentro da instituição? Ou fora da instituição? Porque hoje a gente tem fora né?

E: Dentro você já falou que você é quem faz a mediação. Num é?

C: É, a mediação. Agora fora meu papel, eu me sinto como na obrigação de mesmo ter dado, ter esse mapa lá no mural da sala, mesmo ter dado individualmente eu sempre informo um dia antes. Eu digo “olhe, amanhã é sua formação viu? Não esqueça”. E assim a gente abriu um quadro aqui pra poder notar. Quem entrou na sala passa na porta, elas dão uma olhada.

E: E dentro da escola?

C: Porque assim, eu acho que a formação ela é essencial, pra poder refletir com a prática. Muitas vezes “o mesmo tema? Ô C. de novo o mesmo tema?” Você aprendeu alguma coisa? Pensou em alguma coisa diferente? Então já valeu a pena. Num é? Todo momento que você ler duas, três linhas que lhe faz repensar sua prática já valeu a pena, basta você escutar dez minutos, você fez link com sua prática já valeu a pena.

E: E aí dentro da... como acontece a formação dentro da escola?

C: Aqui, a gente faz, normalmente de 15 em 15 dias a gente se encontra e eu sempre levo um texto pra gente... tem dias que eu levo texto pra gente pensar na gente como gente.

E: Como pessoa?

C: É. Como gente. Gente que ensina gente a ser gente né? Isso é importante. E normalmente em algum momento eu levo um texto de algum teórico. Então hoje nós

estamos, eu tou trazendo nas formações um livro da política, um livro novo que saiu, e aí eu tiro cópias e a gente ler e a gente discute e a gente constrói e reconstrói o conhecimento da gente em cima do novo livro e assim eles mandaram pra gente, eles mandaram pra elas, mas mesmo assim eu tiro cópias pra na hora num dizer “ah, meu livro num tá aqui não”. A gente também estudou alguns pontos fundamentais do autismo, pra poder assim, porque uma professora tinha um autista, mas assim, nós temos muitos momentos de socialização, então queria que todas soubessem como formas de intervenção, como se relacionar e ensinar as crianças a se relacionar com autista. Então a gente estudou um pouquinho do autismo e foi legal que só no ano passado.

E: A dimensão pessoal do professor é um elemento considerado na proposta de formação continuada?

C: Aqui dentro é.

E: Fora?

C: Fora, você tem que perguntar a eles. Eu acho que tem que perguntar a eles.

E: Como é trabalhada a dimensão pessoal do professor na formação continuada?

C: Aqui dentro eu sempre levo livros de reflexão.

E: Sim, você já falou de uma certa forma.

C: E nós temos um grupo no “zap” dos professores para nos comunicarmos. Então eu tenho cuidado de tá sempre mandando mensagens que aumentem a auto estima, que fale da importância, as informações da secretaria eu também mando pelo “zap” quando chega alguma coisa eu já mando, então assim, é nós temos muitos professores que estão muito satisfeitos aqui dentro, entendeu? Eu tou tendo dificuldade de realmente, é não é trazer porque uma nunca chegou no grupo, ela está por estar, porque tinha que está. Mas ela na hora de fazer o bom dia ela faz, ela teve muita dificuldade de assim, é... de mergulhar no infantil, porque ela tem um horário que trabalha como jurídica e a gente tem direito, se acumulou se inscreve pra um sistema de acréscimo de carga horária e ela se inscreveu e a prefeitura chamou. Então pra ter duzentos e setenta hora aula tem que voltar pra sala de aula. Então num se ver por paixão, por amor, por querer, se ver porque tem que pagar dois anos de probatório dentro de sala de aula.

E: Aí no caso essa questão do acúmulo são dos anos que você fala? Dos anos de experiência é?

C: É assim, eu tenho a cadeira, eu fiz concurso pra um horário certo? Mas tem cadeira vaga no horário da tarde? Aí eu vou e começo a acumular, se você tiver cinco anos corrido, não, cinco anos com intercalamento, ou três anos corrido quando abre inscrição pra acumulação você se inscreve. Então essa professora fez isso, tava nessa lista e foi chamada. Entendeu? Então pra ficar pra duzentos e setenta tem um período de dois anos que você é obrigada a ir pra sala de aula pra levar suas duzentos e setenta. Aí depois de dois anos efetiva aquele horário que era de acumulação e em vez de você ficar com os quarenta e cinco você fica com os duzentos e setenta. Então essa pessoa já está perto da aposentadoria e não precisava passar dois anos em sala de aula por conta do acréscimo e minha amiga me deu de presente essa pessoa. E achando que aqui por conta do meu jeito, por conta da minha relação ela ia conseguir. Ela ia conseguir ser feliz. Pelo menos nesses dois anos que é obrigado. E vai fazer dois anos em agosto. E eu não consegui ver ela feliz. A gente tem uma outra que já deu entrada na aposentadoria, eu acho que ela já tá cansada sabe? Mais ela faz. Mas aí você não enxerga mais o olho brilhando.

E: E aí você consegue perceber essas pessoas mesmo no professor né? Com essas situações. Em sua opinião existe alguma dificuldade ou alguma lacuna na formação continuada de professores desta escola?

C: Eu acho que existe na escola e na rua. A gente tá no processo de aprendizagem, no processo de construção. Porque primeiro eles oficializaram esse período dentro da escola agora né? Saiu no meio de abril, então de abril pra junho, maio e junho. Tem dois meses com tempo oficial de fazer formação dentro da escola que é a utilidade, que aí eu vou fazer juntinho né? Quero trabalhar a pesquisa, quero ver as dificuldades que tem, oficialmente só de abril pra cá que a gente tem. Esses de quinze e quinze dias que a gente se encontra num é oficial. A gente construiu dentro dessa instituição. Nós construímos.

E: Antes mesmo de ser oficial.

C: Então, agora que oficializou além da gente ter esses dois momentos coletivo, nós temos esse individual. A minha proposta pra agosto é quando nós voltarmos aqui dois dias do mês de julho que é só encontro de profissionais.

E: Final de julho, né isso?

C: É, e aí eu vou trazer a proposta do segundo semestre da aula atividade pra elas aprovarem, assim, aprovarem, darem opinião, reconstruir. Eu vou propor e quando tiver professor na aula atividade eu esteja com ele, pelo menos lá as quatro horas, porque a gente tem outras coisas pra fazer entendeu? Que a gente não perca esse momento de tá junto por grupo, porque é diferente de você discutir com todos e distribuir por faixa etária não é? Porque assim, no berçário mesmo se eu for conversar com M sobre o processo, como é que está na prática o desenvolvimento das crianças? Lá no berçário os meninos estão quase andando tudo pequenininho, porque, porque ela trabalha muito. Mas a gente precisa melhorar. A gente precisa fazer a ação e dizer “ eu vou trabalhar essa ação pra que o respaldo seja esse.” A gente tem explicado? Tá registrado? A gente precisa fazer isso né?

E: Hunrum.

C: Pra repensar. Será que esse, essa o jeito que eu trabalhei esse conteúdo com os meninos eles conseguiram? Não? Então, vai ter que refazer, vai tem que acompanhar e registrar toda a ação pedagógica e isso a gente não faz, a gente precisa fazer entendeu? E desses eu to mais preocupada com o berçário porque ela conta história sabe no berçário, incentiva muito os meninos a engatinhar, aos meninos a se alimentar sozinho, entendeu? Mas, canta muito com as crianças, a gente, ela colocou pra trabalhar a identidade as fotos deles, na, na parede na altura deles pra eles se verem. Mas eu sinto falta de alguma coisa no berçário e a gente precisa pensar junto, pegar a proposta curricular e centar junto. A mesma coisa é o grupo um, o grupo dois e o grupo três, então, tem muitos conteúdos na proposta deles e não tá se trabalhando né? E a gente tem que ver porque não tá trabalhando?

E: São lacunas né?

C: E assim, a gente tem discutido muito nos projetos de fazer um perfil. Como uma criança de berçário vai ser entregue ao grupo um? Não precisa muito, mas tem algumas habilidades e consequências que a gente tem que entregar ao grupo um.

E: Alguns objetivos não é?

C: Entendeu? As crianças tem que sair com algumas competências para chegar no grupo um e as competências terem sido construídas ou tem que ser iniciada no outro ano as competências, que são competências básicas e aí a gente tá discutindo isso no fórum e aí a gente entrega no fórum e volta junta tudo pra ter a opinião delas ou a gente transcreve

a da escola e leva lá pra plenária entendeu? Mas eu acho que o ponto chave que a gente tem que construir é como as competências que as crianças do berçário do grupo um ao grupo dois, do grupo dois ao grupo três, do três para a escola. Porque tem escola aqui que recebe, então porque que a gente não se encontra e constrói o perfil? Do grupo quatro.

E: Hum.

C: Entendeu?

E: Hunrum

C: Porque assim, a gente tá dando proximidade das crianças, construindo mais competências.

E: É verdade.

C: Entendeu? Você tem que pensar que a Educação Infantil é a base. E pra isso a gente tem que se esquematizar e realmente caminhar para que as crianças saiam daqui do CMEI do Pina pra chegar na escola e tem umas que dizem, a vice diretora de lá, chegou aqui e me disse assim “como é que vocês trabalham aqui? Porque os meninos chegam lá sem vergonha de falar”.

E: Então C, eu acredito que é isso, você me respondeu até muito mais.

C: Foi? Que bom.

E: Muito obrigada.

## **PROFESSORA G.**

E: Então vamos lá. Qual a sua formação acadêmica?

G: Eu, eu tenho é... Eu sou formada, fora ensinar aqui né?

E: Hunrum

G: Eu fiz o magistério, segundo grau e meu concurso direto na rede foi magistério é... Posteriormente eu fui fazer a universidade, aí eu já optei por direito, minha formação é jurídica.

E: Hunrum

G: Certo, tenho formação jurídica e tenho OAB, tudo sou registrada fiz direito e fiz a especialização em direito constitucional. Certo.

E: Certo. Quantos anos tu tem G?

G: Eu tenho cinquenta e quatro.

E: Por que escolheu essa profissão de professora?

G: A princípio quer dizer... aaa na, na, no início foi a questão de que realmente eu achava que eu tinha uma tendência, uma aptidão entendeu. Depois eu vi que talvez não fosse muito bem o que eu queria pra minha vida e tanto que quando eu fui fazer um contrato, eu já fui fazer um outro curso.

E: Um outro curso.

G: Entendeu. Mas como eu sou uma pessoa assim, o que eu tiver fazendo eu vou fazer o meu melhor.

E: Hunrum

G: Entendeu. Senti outros espaços profissionais no direito, entendeu. E na rede você tem a segurança de um concurso público entendeu que li dá uma estabilidade, eu não consegui outro concurso público também, eu sou realista entendeu. Tentei outros na área jurídica chegava próximo, mas não conclui e também não vou abrir mão de uma coisa que me dá mais segurança, estabilidade de certa forma também comportada, isso aí também sou bem realista.

E: Hunrum

G: Então o que é que eu fiz, eu atuei no ensino durante vários anos e depois pela necessidade de profissionais que tivesse a minha formação para educação a educação tá impermeada na questão jurídica, em todos os campos entendeu. Havia uma necessidade na rede de se ficar de ter os profissionais que fosse lidar com as questões jurídicas tinha uma relação direta com a educação e aí eu comecei a atuar na assessoria jurídica da secretaria de educação vários anos, treze anos aí, aí sai da regência e fui só para a parte das funções, voltada para as funções jurídicas dentro da secretaria, na prefeitura. Passei o

que, treze anos nessa situação e havia uma questão de acréscimo de carga horária. E a gente tinha lutado por esse acréscimo de carga horária e essa carga horária a princípio tava sendo dada na regência e havia a equipe dos técnicos com várias formações na rede que eram professores do GOM (Grupo Ocupacional Magistério) quando assumi funções técnicas da, da administração

E: Sim

G: A gente enquanto equipe técnica (Entrevista foi interrompida por outro profissional da instituição)

G: Bom, aí eu... Nós lutamos muito, muito, muito.

E: Precisou dessa carga horária né?

G: Muito, por isso pra você ter as duzentos e setenta horas né, não ter essas duzentos e setenta horas seria uma queda de metade do seu salário e a gente vinha na luta pra incorporar isso nas atividades nas atividades que a gente desempenhava que já houve um grupo que conseguiu e aí em dois mil e oito tinha um grupo que já ia pra regência desde muito tempo (Entrevista foi interrompida por uma criança da instituição)

G: Aí não teve sucesso, no momento e a gente sempre alegava que as mais antigas iam acabar sendo prejudicada e foi o que ocorreu né? Quando foi o ano passado, pra isso você teria que passar dois anos eu tô terminando e voltando

E: Pra sala de aula?

G: É, o que é que eu posso, eu teria que ficar dois anos pra ter essa incorporação e aí eu vim pra cá entendeu? A princípio eu percebo que a educação hoje tá complicado né? Eu disse meu Deus eu vou aguentar viver fazendo a mesma coisa, só que a gente chega com quatro anos e os meninos com onze (Risos). Mandando a gente também fazer tudo né (Risos)

E: É (Risos)

G: Eu disse meu Deus, eu não acredito nisso e é, e foi a realidade. Vim, a princípio não queria vir como a maioria das pessoas, acredito, mas vim fazendo o meu papel então procurei, procuro dar o meu melhor, pode não ser o melhor realmente, mas a gente tenta ver o compromisso com o aluno, o compromisso com o pessoal, e vim. Tive minha carga

horária incorporada, provavelmente eu devo tá voltando para as minhas atividades lá. Mas assim, eu acho que o ensinar, eu acho que é uma coisa gratificante entendeu?

E: É, é

G: O contato com outro, isso aí não me desvencilho não.

E: Quanto tempo de profissão tu tem?

G: Eu to com vinte e seis anos

E: De, de professora?

G: É

E: E a quanto tempo você está trabalhando aqui na instituição?

G: No CMEI eu cheguei precisamente no dia dezenove de agosto. É, eu fiz exatamente dois anos agora em janeiro então eu vim em dois mil e... Pera aí, hoje é?

E: Dois mil e dezesseis

G: Dois mil e dezesseis

E: Dois mil e quatorze, entendeu?

G: É, então eu cheguei dezenove de agosto de dois mil e quatorze. Peguei o grupo três, o ano passado eu peguei o grupo três, então a turma que tinha vaga era essa e eu vim exatamente pra pegar essa turma e que é a sua realidade e que também era uma realidade muito complicada a situação dos alunos. Aí eu tive que fazer uma intervenção no primeiro ano, aí foram seis meses só que eu fiquei com a turma do primeiro ano né? Aí eu consegui ter um olhar diferenciado, essa questão mesmo do enfrentamento da vida mesmo deles deixava marcas, esse apoio a eles também, aí quando foi ano passado peguei uma turma de grupo três e este ano também.

E: Já exerceu outros cargos aqui no CMEI?

G: Não, cheguei só a partir desse período com essa prioridade.

E: Aí no caso você está com o grupo três?

G: É.

E: Qual o teu horário de trabalho?

G: Aqui, eu dou... São quatro horas, entendesse?

E: Hunrum

G: E lá a tarde são mais quatro horas, assim, porque minha carga horária ela é dividida né?

E: Hunrum

G: Metade eu desempenho aqui, metade eu desempenho lá no jurídico da educação.

E: Certo.

G: Entendeu.

E: Aí no caso o outro vínculo que você tem...

G: Que é também da atual prefeitura entendesse?

E: Hanram

G: Mas, como minha carga horária pra vir pra cá eu precisava ser incorporada pra pegar esses dois anos era uma carga horária... Eu tinha que ter uma carga horária de duzentos e setenta horas. Então, eu tenho aqui cento e quarenta e cinco horas porque conta vinte e cinco de formação e eu tenho cento e vinte e cinco lá na assessoria jurídica entendeu. Mas, também dentro da prefeitura do Recife. (Entrevista foi interrompida por uma criança da instituição)

E: É... Você está satisfeita com sua profissão?

G: Aí você fala como? Da de ser professora?

E: De ser professora?

G: Eu tô satisfeita assim, hoje eu queria estar ensinando em outros patamares entendeu?

E: Hanram

G: Mas eu acho a questão do, do, do, de você transmitir o conhecimento que você tem, é uma coisa sublime entendeu? Ensinar eu acho, hoje, eu não queria mais me deter na

Educação Infantil entendeu. Mas assim o, o, ser o transmissor, chegar a interagir com as pessoas questão de conhecimento eu acho...

E: Você queria ensinar em outro ângulo?

G: Hunrum

E: O que você entende por dimensão pessoal?

G: Dimensão pessoal eu acho que é o tratar do ser entendeu? Você olhar o ser, não só num único aspecto, pra você ver a questão do pessoal, a questão do espiritual, a questão da... é... do, do físico entendeu. Do relacionar-se

E: Em sua opinião essa dimensão do ser professor é contemplada na formação continuada de professores? Essa coisa do ser professor, da pessoa do professor.

G: Ah do, do olhar para a pessoa

E: Para a pessoa

G: A coisa mais elevada do ser

E: Ela é contemplada na formação continuada?

G: Eu acho que deixa a desejar...

E: Como deixa a desejar?

G: A gente vê isso tão prático, quantos professores aí é... Tem N profissões, não vou dizer que é só a nossa né? Desenvolvendo várias patologias que a gente vê que é decorrente da falta do cuidar né? Do tratar, do minimizar e até do interagir de forma mais saudável, assim entendeu.

E: E na escola, é, esse ser professor, né, essa pessoa do professor na Educação Infantil é contemplada?

G: também eu acho que deixa a desejar.

E: Deixa a desejar né? De que forma?

G: Eu acho que é exatamente nesse olhar, porque eu acho que essa prática a gente, a gente as vezes cultua muito o todo, o trabalho integrativo, mas acho que o integrar de verdade,

ele vai ter, precisa passar pela questão do lidar entendeu? Do lidar de uma forma mais amorosa, mais sutil, mais acolhedora, saber a necessidade do outro, que o trabalho do outro fique melhor como eu me dou para que o do outro fique melhor e que o meu fique. Tá entendendo? Não sei se é, a própria vida tá levando a gente a ter atitudes mais individualistas entendeu? Então, são coisas que eu não digo que é só do lado do outro, acho que se cada um se voltasse pra... Se trabalhasse as questões o retorno coletivo seria melhor.

E: É... Como funciona os momentos de formação continuada para este CMEI?

G: Aqui no âmbito?

E: Sim, como é que funciona?

G: Bom, existe um momento, a gente tem uma prática de dar uma parada a partir do segundo horário do dia, que seria partir das dez horas, nosso horário vai até onze e quarenta

E: Hunrum

G: Então geralmente eu tiro quinze dias, a gente dá uma parada e vai trabalhar a questão do planejamento né?

E: Hunrum

G: O que seria pra ser abordado dentro da proposta pedagógica e como a gente vai operacionalizar essa questão aí e aí e, e, e se trabalha algum, alguns textos, alguma linha de pensamento voltado para educação, mas eu acho que precisava de mais.

E: Certo, aí tem aqueles momentos também lá no Paulo Freire né?

G: E... Agora esse ano né? Porque não tava tendo

E: Sim, sim

G: Então a partir desse ano foi feita essa formação. Porque assim, anteriormente a gente sempre teve formações e deu uma parada e retomou agora. Eu esse ano, eu tive dois, duas formações entendeu, porque têm a questão dos grupos, das datas se caírem no feriado essas coisas assim. Então foi o grupo três e não só o daqui da unidade, mas o grupo três no geral foi o grupo que apresentou o menor número de formações por conta que coincidia

esses dias assim, e assim, agrega sempre né a gente sabe que tudo agrega vai depender do olhar e o que a gente vai pegar e o que a gente vai descartar das coisas entendeu?

E: Hunrum (Concordando com a fala do entrevistado).

G: E também contribuir, somar

E: Certo

E: Nesses momentos de formação você consegue descrever alguma situação que foi trabalhada a dimensão pessoal do professor?

G: Foi trabalhada...

E: Você disse que não, não via e não tinha nenhuma... Não contemplava isso não é?

G: Não tinha nenhum não.

E: Não tinha nenhum momento que descreve isso.

G: Então veja, a gente senta pa, pa... (Entrevista foi interrompida por uma criança (aluna) da instituição)

G: Viu.

E: Humrum. (Concordando com a fala do entrevistado).

G: Então, eu acho assim, o olhar, por exemplo, hoje você... Você vive numa sociedade que se você falar dessa forma, você vai ser vista de que forma? Hoje em dia eu to tentando fechar minha boca (Risos)

G: Tá entendendo?

E: É, é verdade

G: Você falar, não é você só dizer não é pra você falar pra afundar, você ta falando porque ta sentindo a necessidade de algo e que sabe que ao falar ele tenha, direcione né?

E: Sei. Como é a tua participação nessas formações continuadas?

G: Tem o momento do ouvir, né, aí você veja que o pessoal às vezes conta as coisas e em alguns momentos eu acho necessário me colocar pra perguntar ou pra conhecer alguma coisa tento fazer entendeu?

E: Certo. A coordenação pedagógica considera a dimensão pessoal do professor?

G: Aí eu não posso dizer que considera ou não considera porque eu tenho um olhar né? Eu acho assim que todo mundo tem uma certa consciência necessária

E: Sim

G: Mas eu não posso falar pela coordenação entendeu? Eu sinto que, eu digo, eu não posso saber se ela considera ou não, eu vou falar...

E: Sua percepção

G: Sim, de que isso deveria ser melhor tratado. Aí o olhar dela como ela considera ou não, aí é outra questão

E: Hanram

G: Como gestor, como prefeito...

E: Como, como seria a, a essas lacunas?

G: Eu acho que até o ouvir você no momento que você precise o que você pleiteia alguma coisa, pra você e o aluno sua necessidade. Por exemplo, eu o ano passado vi muito aqui eu tinha uma criança com autismo a criança chegou apática na unidade não tinha reação nenhuma, o xixi era na roupa, o cocô era na roupa, não falava, não bebia água, não pedia, não mastigava então era uma criança que não tinha, ela chegava e sentava, o pai chegava ou a mãe colocava a criança e mais nada. Eu, eu tentei muito eu disse esse aí não vai ter uma vida normal como é que pode o exercício da mastigação o menino nem fazia e não andava nada não conversava nada, não dava um sorriso era aquelas crianças... Então o trabalho com a criança foi muito meu e da ADI que tava comigo e da estagiária que vinha na sala e graças a Deus porque a gente chegava e junto com... Os alunos ia fazer e aos poucos eles diziam vamo brincar com ele, vamo chamar ele, fala, conversa, vai e puxa, então as crianças acolheram de forma solidária e com o passar do tempo não tive um profissional a mais pra trabalhar comigo e está criança, eu apenas contei com uma ADI e aqui quem eu recorria da direção que estava na época que não era F.

E: Hunrum. (Concordando com a fala do entrevistado).

G: A coordenadora e as colegas era o discurso que havia uma resolução tinha que ser cumprida e não dava direito a mais uma pessoa e eu me dispus a mais uma pessoa porque achava aquilo um absurdo, a gente devia usar a princípio uma razoabilidade em algumas questões. Como se havia momentos que eu tinha que ficar no mesmo lugar e olhar todos os outros

E: Aí no caso esse papel do coordenador seria pra fazer esse apoio?

G: E aí depois de eu muito falar, muito gritar, muito assim... Então eu vou lá, prepara um ofício que eu não posso fazer, mas eu vou lá e vou entregar o documento e vou conversar porque eu to sentindo na minha pele aí foi quando as coisas foram coisadas o documento chegou eu não precisei levar né?

E: Hunrum. (Concordando com a fala do entrevistado).

G: Mas mesmo assim não chegou ninguém pra mim

E: Aí passou o ano todo?

G: O ano todo no segundo semestre essa criança reverteu o comportamento em alguns, em muitas vezes, no decorrer do ano então tinha momentos que essa criança era super agressiva de querer, dava nas... Era tipo, tipo de alteração

E: Era bem atípico né?

G: Era bem atípico e ali ele ficava estranhando, todo mundo tinha receio dele, tinha um problema maior aqui dentro da unidade aí partia pra dar nos colegas. Mas minha situação ficou a mesma, eu com um aluno, um estagiário ou um ADI e poucas vezes quando tinha sobra ele mandava mais uma pessoa ou quando a situação estava tão, tão que aí mandava alguém. Aí eu vou deixar de pedir, então quantas vezes eu tava com a criança alterada no meu braço e tentando junto com a menina trabalhar com os outros então eu acho aí outro entrave.

E: Como é sua relação com os colegas de trabalho?

G: Diante dessas coisas nera, o discurso sempre foi esse que eu não tinha direito e não pedia, eu tava querendo privilégio em outras situações aí eu não achei saudável

E: Com as estagiárias?

G: Com os estagiários nunca tive problema não entendeu

E: Com as ADI'S?

G: Também não, as que trabalharam comigo tive zero problema, tive uma ADI maravilhosa no primeiro momento, que inclusive saiu daqui e fiquei com A e S depois e não tive problema as estagiárias são tranquilas né?

E: São tranquilas, né. Como é que funciona o papel do supervisor/coordenador pedagógico nos momentos de formação continuada? Do coordenador.

G: Geralmente elas participam de uma formação para coordenadores e normalmente vem um retorno para o que está sendo proposto e quando tem a nossa linha de atuação a partir desse momento, mas aí tem momentos que ela traz coisas pra acrescentar no trabalho entendeu, sugestões pra nossa linha de trabalho

E: Então seria dessa forma na tua opinião?

G: Uma prática tem sido mais entendesse porque a gente faz, interagi e decidi e tem uma hora que se trás o que deveria ser e que a gente vem abraçar e no final a gente concordando com a gente dali faz a nossa escolha

E: Ok. Você gostaria de fazer algum comentário sobre alguma coisa?

G: Com relação...

E: Falar desse assunto que a gente conversou?

G: Eu acho que, eu talvez comigo eu to tentando trabalhar essa questão de uma convivência sempre mais saudável

E: Sim.

G: Entendeu, aí eu estou buscando essa alternativa né eu quis está aqui e hoje eu acho viável se partir pra isso porque lança o conhecimento e nosso retorno é maior não é?

E: É verdade. Quando a gente trabalha

G: É quando a gente trabalha, e hoje eu participo de um grupo de autoconhecimento vai fazer um ano mais ou menos, mais de um ano e a gente tá tentando acordar pra ver quem é você, como ser melhor...

E: Você vai terminar...

G: E isso tá me ajudando muito e a partir desse grupo eu conheço, tenho uma relação com um grupo de pessoas são psicólogos, sei que lá pegam essa linha muito da busca do ser e to vendo a resposta das pessoas numa perspectiva de uma nova visão de mundo de coisa a partir do momento que você foi para uma terapia, uma coisa né?

E: Que bom né? Que você tem um momento

G: E eu to tentando buscar essas coisas pra viver um pouquinho melhor daqui pra lá (Risos)

E: Me diga uma coisa, você termina o ano com essas crianças ou você já terminou seus dois anos e vai sair?

G: Eu terminei dia dezenove. Eu to pretendendo...

E: Finalizar né?

G: É, mas ainda tem essa questão aí vamos supor que a permissão...

E: Tá esperando só a permissão.

G: É, entendeu

E: G, muito obrigada.

G: E caso não que a gente tem que terminar o ano eu vou ficar muito... Mas eu também não sei, vamos ver o que tiver de terminar terminarei (Risos)

G: Terminou melhora...

E: E você tá dando né.

G: Eu tento, eu tento (Risos)

E: Mas foi ótimo, muito obrigada.

**PROFESSORA J.**

E: Vamos lá, deixa eu colocar aqui pertinho da gente, é.... qual a tua/ sua formação acadêmica?

J: Pedagogia

E: E por que você escolheu essa profissão?

J: Primeiro porque eu já gostava há muito tempo, entendeu. Fiz magistério, depois do magistério aí eu, eu ingressei para fazer o curso superior que é o de pedagogia, já era uma coisa assim acho que desde criança visse

E: Quanto tempo tu tem de profissão?

J: Acho que eu tenho mais de vinte anos visse, porque eu terminei em... eu tinha dezoito anos, tô com quarenta e quatro. Terminei o magistério com dezoito anos

E: Quarenta e quatro né?

J: É, tenho quarenta e quatro anos. Na realidade vou fazer quarenta e quatro agora em setembro

E: São mais de vinte anos né?

J: É, mais de vinte anos

E: E a quanto tempo tu trabalha aqui?

J: Aqui, treze. Na prefeitura, entrei em dois mil e três

E: Já exerceu outros cargos?

J: Já, de coordenação pedagógica e em substituição de direção

E: Foi

J: É, no caso agora no mês de julho, já é o terceiro ano que tiro férias da gestora da creche da Torre

E: Mas aqui tu já trabalhou só como professora, ou tu já trabalhou em outro cargo? Como coordenadora?

J: Como gestora, tirei as férias da gestora K., quando era K., eu tirei

E: Certo

E: Que ano escolar é.... você ensina atualmente? O grupo dois?

J: É, o grupo dois

E: Aí a faixa etária é entre dois, três anos ou um e dois anos?

J: Não, a partir dos dois anos

E: Certo

J: Aí eles terminam o ano com três anos de idade.

J: Agora eu também já peguei várias modalidades visse, porque eu sou da rede de Jabotão também

E: Hanran

J: Aí eu comecei com ensinos que a gente chama fundamental um, na realidade não existe fundamental um, né?

E: É

J: É o fundamental, que é dividido em duas etapas, iniciais e finais

E: É

J: Aí eu peguei no começo esses, acho que terceira série na época, era terceira série. Ainda em Jabotão é chamado terceira série, é seriado ainda lá. Aí depois passei um tempo e fui pra coordenação

E: Lá ou aqui?

J: Sim, lá em Jabotão. Depois quando sai da coordenação voltei pra sala de aula e fui pro EJA e também trabalhei com educação artística, porque lá a gente pode complementar a carga horária da gente com artes também

E: Qual o seu horário de trabalho?

J: Aqui na, na...

E: Sim

J: Pela manhã sete e meia as onze e quarenta. A gente não tira o intervalo de descanso que deveria ser vinte minutos, aí a gente largaria de meio dia

E: Certo, aí largar mais cedo?

J: A gente prefere fazer isso porque muita gente precisa para poder ir pro outro horário de trabalho

E: Certo, você tem outro vínculo?

J: Tenho, que é Jaboatão

E: Aí lá tu ensina maiores, crianças maiores?

J: Agora eu tô

E: Na coordenação?

J: É na coordenação, voltei de novo pra coordenação, mas eu tava com o EJA<sup>7</sup>

E: Certo, aí era a tarde?

J: Noite e eu tava com o grupo de quinta a oitava com artes a tarde, pra fazer minha complementação da carga horária

E: Não parava né?

J: Só tinha três dias livres a tarde, as tardes né

E: Você está satisfeita? Sendo professora?

J: Tô, eu gosto, apesar de todos os problemas entendeu. Assim, eu não fico frustrada não porque aí eu faço o que é necessário, o que eu posso fazer, dentro do meu possível eu faço

E: Quais seriam esses problemas?

---

<sup>7</sup> Educação para Jovens e Adultos - EJA. Programa do governo de Pernambuco que oferece o Ensino Fundamental e Médio para pessoas que não possuem a idade escolar e que não tiveram oportunidade de estudar.

J: Administrativos acho que são o que pesa muito, entendeu. Assim, de, de gestão mesmo que aí correu para o lado pedagógico e aí atrapalha muito o trabalho da gente, entendeu?

E: sei

J: E de realmente, de político e de, de....

E: Sistema

J: É isso, que vem de lá pra cá, mas a não ser isso eu consigo driblar tudo entendeu em relação a isso, eu não fico frustrada sabe Priscilla, eu não me frustrro, eu não... Eu faço o que dá pra fazer dentro das minhas possibilidades eu faço

E: Não desanima não?

J: Já fiquei mais desanimada, voltei agora pra coordenação porque passei um tempão no EJA e eu levantava uma bandeira muito grande no EJA lá na escola que eu trabalhei de fazer projetos para o EJA entendeu?

E: Hum

J: Porque lá eu tenho duas gestoras maravilhosas lá, mas elas não viram o EJA e aí isso me frustrou muito, oito anos sem conseguir executar nenhum projeto. Quando voltei pra coordenação eu voltei empolgada pra tentar fazer isso com um grupo de professores

E: Seguir né? Esse projeto.

J: É, é

E: E me diz uma coisa, é....como é tua relação com tuas colegas de trabalho? Fala um pouquinho dessa relação.

J: Já foi melhor, a gente teve um grupo muito bom aqui, mas hoje em dia não sabe, hoje em dia tão mudando os profissionais que a gente tinha aqui com profissionais que realmente não vem pra trabalhar e tem outras situações, outros problemas entendeu. E aí não dinamiza as coisas, não vê, só vê problema, problema, problema. Sem viabilizar as coisas sabe, aí isso hoje em dia tá um pouco desgastado. Assim, no meu lado profissional eu faço o que é pra eu fazer, agora no meu lado profissional eu faço a separação.

E: Certo

E: E como é teu grupo de alunos? Tenta descrever eles.

J: As minhas crianças?

E: Sim

J: Elas são a grande maioria novatas, tem um grupo aqui que não são novatos vieram desde o berçário entendeu?

E: Sei

J: Mas a grande maioria são novatas entendeu. Eles passaram pela fase do choro, pra trocar a fralda e tudo mais, porque eles não usavam, mas eles são muito assim curiosos, eles são muito mais curiosos do que quando eles entraram, porque estavam no período de adaptação. Eles perguntam muito, eles falam muito, eu vejo eles muito assim independentes. Eu tento fazer esse trabalho de independência com eles entendeu? De levantar, de buscar

E: Você conhece as famílias?

J: Conheço, conheço eu faço o possível para conversar com elas sempre aí fora, eu tento né eu chego mais cedo eu gosto de chegar cedo, é uma prática minha já de chegar cedo. Aí eu tento fazer isso eu chego cedo e fico na porta pra receber elas, não deixo muito as meninas receberem porque qualquer coisa eu gosto de tá na frente

E: Certo, e eles conseguem aprender? Você vê que eles conseguem aprender seus alunos?

J: Vejo, vejo, principalmente na oralidade a gente percebe quando eles não conseguiam falar e agora eles estão falando melhor, na atividade com o caderno aqueles que rasgavam a folha entendeu e hoje não rasgam mais e passavam do caderno e iam pro birô e tudo mais hoje a gente percebe que começaram a fazer no limite e alguns alunos que já deixaram o rabisco e risco e alguns fazem espirais e alguns círculos, as bolinhas.

E: Certo, que bom né?

J: É

E: Em tua opinião é... A dimensão do ser professor né, é contemplada na formação continuada de professores?

J: Nem sempre

E: Por que? Como assim?

J: Às vezes assim, as coisas eles passam lá não é a realidade que a gente pode fazer aqui, entendeu porque tem muita coisa legal, muita coisa boa, mas parece que o povo tá desligado da realidade do que está acontecendo aqui

E: E se preocupa com esse ser professores?

J: Hoje a gente tá com uma formação mais preocupada, a gente teve formações que não tinham isso entendeu

E: Sei...

J: Hoje a gente, eu percebo que a gente fala, a gente consegue falar um pouco, sem atrapalhar muito a formação da gente, a gente consegue falar dos anseios da gente, dos problemas que são tantos que quando a gente chega na formação a gente termina esquecendo da formação pra entrar nos por menores. Mas pelo menos nas minhas formações eu vejo que as formadoras dão pelo menos um pouco de espaço sem perder o eixo do trabalho

E: Certo

E: E na escola essa dimensão do ser professor né, da educação infantil é contemplada?

J: Nem sempre

E: Nem sempre também né? (risos)

J: Não, nem sempre, a gente já teve gestoras muito boas. Porque a gestão tem que tá ligada com o pedagógico entendeu.

E: Hanran

J: Administrar só não é....

E: É, é diferente né?

J: É, é. Tem que lembrar que uma creche, uma escola não ela depende totalmente do professor, mas uma creche ela depende do professor na parte pedagógica. Mas nesse

momento eu acho a instituição não está sendo vista dessa forma. A gente, nós somos, eu vejo na minha concepção, posso tá até errada né? Mas na minha concepção meros integrantes, a gente parece que não faz parte porque o principal é o estagiário e o ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) pra abrir a instituição, então, se o trabalho pedagógico acontece ou não tanto faz.

E: E você como professora, você vê que é vista como pessoa? Você acha que é vista como pessoa ou só como profissional?

J: As vezes aparenta sabe, mas ainda não sei. Eu sinceramente não consigo ver

E: Hunrum

J: Eu não consigo ver ainda não sabe? Eu já tive momentos que eu me via como pessoa e profissional, quando eu dizia assim a minha gestora, hoje eu não digo assim a minha gestora, da creche. Existe muito aquela coisa: minha sala, meus alunos, a minha ADI a gente toma uma posse como se fosse da gente. Não, não, não é uma coisa assim sua, mas é uma coisa tá tão junto que a gente faz parte disso aí.

E: Hum

J: E hoje em dia eu digo: Não tenho nada contra a pessoa em si entendeu? Mas eu não vejo ela com trabalho pedagógico.

E: Mais administrativo?

J: E ainda menos ainda administrativo, e aí deixa a gente muito de lado sabe. E o ADI fica preocupado com o estagiário pra abrir a sala e não preocupado com o professor.

E: Como funciona os momentos de formação continuada para este CMEI?

J: Você diz fora ou aqui dentro?

E: Aqui dentro

J: É, C, propõe muita coisa a gente sabe a gente fazer as leituras de textos sabe a gente fazer reflexão, a gente é, é dinamizar ela propõe muita coisa, mas ela fica muitas vezes muito presa porque ela é a coordenadora ela não é a diretora.

E: Hunrum (Concordando com a fala do entrevistado), e fora na formação, você acha que é mais dirigida para o CMEI ou é uma coisa muito geral?

J: Algumas formações são dirigidas para o CMEI, que eles sabem entendeu, mas às vezes ficam pensando que tem coisa... Fica uma formação que tinha grupo quatro e cinco é educação infantil.

E: Hanran. (Concordando com a fala do entrevistado).

J: Não que a creche não seja de Educação Infantil, mas é de zero á três anos.

E: Hanran. (Concordando com a fala do entrevistado).

J: Então veja, na cabeça dela, ela ia pegar um grupo até quatro, cinco anos de idade terminando com seis anos de idade e não era, e não era entendeu, não era.

E: Aí ficou uma coisa...

J: E, e aí eu acho que ela não viabilizou, por exemplo, quem ensina no berçário precisou pensar nos meninos maiores, entendeu?

E: Sim. É nesses momentos você consegue descrever alguma situação que foi trabalhada é... a pessoa do professor?

J: Nas formações lá no Paulo Freire?

E: Sim

J: Exclusivamente não.

E: E quando vocês tentam lançar alguma coisa, algum desconforto

J: É, é mas, não é exclusivamente pra gente fazer isso uma, uma das formações eu achei interessante que ela foi dividida em dois blocos. Um dos blocos era de fazer massagem, na realidade a massagem não era pra gente fazer na gente e relaxar, era pra fazer nas crianças.

E: Pra aprender pra fazer nas crianças?

J: É, no começo parecia que era pra gente, mas no final não era pra gente.

E: Certo. E aqui, na escola nos momentos de formação é... é trabalhado em algum momento você consegue descrever essa pessoa do professor? Que é trabalhado essa pessoa do professor?

J: A coordenadora ela, ela tenta fazer isso no aniversariante do mês, no dia do professor é, é um evento, não digo nem evento, mas um lanche que ela faz pra gente entendeu.

E: Hanran. (Concordando com a fala do entrevistado).

J: Uma recepção que ela faz pra gente quando a gente vai fazer o planejamento tem todo esse cuidado de isso para gente e ver a gente como pessoa

E: Sei

J: Como professor, como... A gestora ela faz, mas tá muito longe ainda sabe

E: Tá distante né?

J: Tá distante, tá distante, eu acho no meu pensamento.

E: Como é a sua participação nos momentos de formação?

J: Dentro ou lá

E: Lá no CMEI, lá no Paulo Freire

J: É, é, eu gosto de participar sabe de dar minha opinião, eu gosto de falar até de falar minhas angustias eu gosto.

E: E aqui na escola?

J: Hoje em dia eu to sendo menos, porque eu já fui muito criticada por falar demais.

E: Sei

J: Hoje em dia eu prefiro recuar eu acho que o momento não está para isso entendeu.

E: Hanran (Concordando com a fala do entrevistado), criticada pelas colegas?

J: Também, pelos funcionários.

E: E pelos outros funcionários?

J: Também, também por falar, por abrir a boca, por dizer minhas confissões. Talvez tenha falado de uma forma assim, não sei, eu digo assim de forma equivocada, de um jeito assim, não sei que aparentou como grosseria, mas meu intuito não foi esse. Mas deixei entendeu.

E: Hunrum. (Concordando com a fala do entrevistado).

J: E hoje em dia tá pior, você chegou naquele dia que o lanche foi separado, nunca se houve separação de lanche, lancha todo mundo junto nunca se houve fazer trabalho pedagógico estagiário, ADI e professor separado de outra formação, sempre foi todo mundo junto e agora a instituição tá fazendo isso.

E: Separado

J: É, entendeu.

E: A coordenação supervisão pedagógica considera a pessoa do professor?

J: Considera.

E: Considera. Isso você tinha me falado e até exemplificou. Em sua opinião como funciona o papel do coordenador nos momentos de formação continuada?

J: Quando a gente retorna? É, a gente já teve muitos momentos quando a gente retorna, a gente falar, esboçar o que é que tem acontecido, trocar ideias entendeu. Mas de uns tempos pra cá a gente não tá fazendo isso não entendeu. Talvez isso tenho diminuído um pouco pelos problemas que ela tenha em relação a parte administrativa.

E: Ela não acompanha pra lá pro Paulo Freire não?

J: Não, não ela tem formação separada da gente dias separados, colégios separados, ela não faz com a da gente não, nenhum momento.

E: É... Gostaria de fazer algum comentário acrescentar alguma coisa?

J: Não, o comentário que na realidade essa semana M tava muito frustrada sabe M é uma professora sonhadora sabe. Eu tô dizendo ela porque tenho muita intimidade dela eu posso falar nela. Não vou falar nas outras de jeito maneira, dela eu posso falar com certeza. E aí eu me considero muito sonhadora na educação e tudo que vier que bom, eu quando entrei em Jabotão eu disse M tu devia ter entrado primeiro em Jabotão. Porque depois

que a gente entra em Jaboatão tudo pra você é muito normal porque Jaboatão é muito bagunçado entendeu. Jaboatão não vê o professor, não vê o profissional, não vê a pessoa. Eu digo, Jaboatão em si a prefeitura mesmo não vê entendeu a gente não é vista em Jaboatão, nem pela categoria o professor não é bem visto em Jaboatão. E aí por conta disso eu vim respaldada pra Recife, que na época de JP era muito bem visto, apesar de ter E como secretária em relação a parte de relação, mas era uma ótima profissional a gente não pode negar isso de E. Tudo que a gente tem aí foi proporcionado por ela, que ela garantiu, agora ela era muito ignorante com o professor muito, muito, muito, muito

E: Era a secretária era?

J: Era a secretaria de educação E. S e depois disso o negócio foi desarrumando, desarrumando e desarrumou mais sabe, em relação a parte pedagógica.

E: Já fazem quantos anos de J.P? Da saída dele? Quatro anos?

J: Oito anos, eu acho

E: Oito anos né.

J: Que quatro anos de J da C. e Quatro anos de G, ainda que J da C. não conseguiu se reeleger. Aí eu não sou muito sonhadora M ta meia triste com a educação. Eu não sou muito sonhadora eu já fiquei estagnada somente quando trabalhava lá no EJA, eu fazia tudo que era possível dentro da minha sala de aula pra ampliar isso, porque como era um trabalho muito coletivo eu queria fazer isso com o EJA de lá, mas aí eu passei oito anos lá e não consegui. Oito anos na instituição e não consegui.

E: E isso foi no mandato de JP?

J: Não, isso foi na prefeitura de Jaboatão

E: Certo, certo.

J: Aqui não, aqui eu tinha uma relação muito boa, tinha um grupo muito bom aqui em dois mil e três um grupo que realmente arregaçava a camisa entendeu. Vistia a camisa da creche, realmente visita a camisa da creche

E: Já era CMEI não?

J: Era creche depois virou CMEI. Tinha um grupo muito bom, muito bom, muito bom mesmo, aí foi saindo esse grupo foi saindo e renovando e quem chegou não chegou com esse propósito

E: Já chegou desmotivado?

J: Já chegou com outro propósito na instituição de passar um tempo né? De, de, de, de achar problemas demais entendeu porque eu não consigo por causa disso, porque eu não consigo por causa daquilo a minha situação é pior entendeu, por que o aluno. A gente passou por tanta situação com alunos problemáticos, mas a gente superou. A gente não viu isso como um problema maior

E: E eu acho que vai passar, é uma fase né? Vamos pensar assim (Risos)

J: Quem é gestor não é gestor, é o momento que vai passar eu tenho fé nisso. É uma grande esperança para voltar a ter de novo um grande clima. Eu não tenho nada contra ninguém, eu tenho em relação profissional. Eu levantei a bandeira a gente tava numa situação muito boa

E: Vamos pensar positivo então. (Risos)

J: Aí entra outra com outro pensamento (Risos)

E: Obrigada, J.

J: Nada, querida.

## **PROFESSORA M.**

E: Vamos lá, deixa eu colocar aqui... am... Qual a sua formação acadêmica?

M: Magistério, pedagogia e psicopedagogia.

E: Tua idade?

M: cinquenta e dois anos.

E: Por que escolheu essa formação?

M: A princípio eu, eu sempre gostei muito de criança, mas assim, quando eu comecei a estudar eu fiquei encantada com a filosofia da pedagogia.

(Voz de choro no final da frase)

E: Quanto tempo que você tem de profissão?

M: De profissão no todo tenho vinte e sete anos, vinte e oito. Porque passou o período que trabalhei sem carteira assinada.

E: Mas aí depois de formada?

M: Depois da formação eu fiz magistério.

E: Aí eu fiz depois do magistério?

M: Eu fui terminando magistério e já fui trabalhando

E: Aí tu fez pedagogia depois?

M: Depois fiz pedagogia, aí depois fiz pós.

E: Aí, é, foi quando que tu fez pedagogia? Faz quanto tempo?

M: foi em dois mil e.... não, bastante tempo vi noventa e.... mil novecentos e noventa....  
Dois mil e um

E: Quinze anos né?

M: É

E: Quinze anos. A quanto tempo você trabalha aqui no CMEI?

M: Doze anos.

E: Doze. Muito tempo também né?

M: É

E: Já exerceu alguns cargos anteriores aqui?

M: Não, animador cultural, mas como professor.

E: Sim, e tu fazia o que?

M: Trabalhava a parte cultural, com danças, músicas e brincadeiras também

E: Aí atualmente você está no berçário?

M: É.

E: Crianças de quantos anos?

M: De zero a um ano

E: Qual seu horário de trabalho?

M: Sete e trinta as onze e quarenta.

E: Tem vínculo com outra instituição empregatícia?

M: Atualmente estou em Jaboatão.

E: Com educação infantil também?

M: É não, com ensino médio, fundamental.

E: Certo.

E: É.... está satisfeita com sua profissão?

M: Não.

E: Por que?

M: Decepcionada, desiludida porque é você nadar contra a correnteza (Choro)

E: Em relação ao sistema, é?

M: Em relação ao sistema do país, assim é uma formação muito bonita. Mas assim gratificante em termos de retorno quando se faz um trabalho, não é? Mas assim, tem muita coisa a desejar então eu já vou me aposentar entendeu com essa frustração, me considero uma pessoa frustrada profissionalmente.

E: Por que você não viu mudanças?

M: Não vi mudanças, não valoriza, é tudo... Cada um que quer ver o seu, assim, individualista demais não vê o coletivo a criança naquela comunidade carente. Entendeu?

Não vê. Tal creche bota isso, isso, isso e pronto não procura um feedback como é que tá, como é que foi? Né? Quer saber que a criança tá ali e pronto.

E: Como é a relação com os colegas de trabalho? A sua relação.

M: Já foi melhor, atualmente assim, está havendo alguns conflitos atritos e assim hoje a minha relação é mais assim com a paz mais ativa é especialmente com J, assim. Porque J é mais sincera entendeu? A gente costuma dizer o que ela tem que eu não tenho eu sou muito emoção e ela é muito razão. Então eu aprendo com ela e ela aprende comigo e a gente se entende nesse sentido porque assim, ela não é desaforada é sincera entendeu? E as vezes sempre a pessoa quer ouvir a sinceridade e isso faz com que fortaleça nossa amizade.

E: É verdade

M: Eu admiro muito ela por isso, eu me relaciono muito bem com ela e com as outras eu apenas converso.

E: O que é que significa é... pra você o professor enquanto pessoa? Dimensão pessoal?

M: Olhe eu vou lhe dizer, no nosso país o professor não se resume só na parte pedagógica é todo um contexto, todo um contexto, assim é família, comunidade, país... A gente como pedagogo, a gente tem que ter uma visão ampla, eu não posso ver só a parte pedagógica. Então assim como eu sou muito emotiva entendeu? Eu consigo enxergar esse lado. Por exemplo, eu digo assim: eu tenho o privilégio de morar dentro da comunidade e eu entendo minhas mães, minhas não né? As mães da comunidade melhor, eu entendo os alunos melhor, eu vou na casa deles, eu vejo a realidade deles entendeu? E tem crianças aqui que eu me pergunto como eles ainda conseguem esboçar um sorriso dentro da condição de vida deles entendeu? Quer dizer eu acho que a gente pra fazer um bom trabalho a gente tem que entrar na comunidade, a gente tem que conhecer as crianças, não ter medo, se envolver mesmo entendeu? Aí você faz um trabalho pedagógico bom, você passa a propor muitas coisas das situações que você se depara.

E: E, e esse professor quanto pessoa ele é visto na formação continuada?

M: Olhe, eu sinto assim que a formação continuada é mais um cala a boca entendeu? Eu vou fazer porque tenho que fazer, porque é obrigado a fazer, pra ninguém ficar falando. Mas assim, não é uma coisa assim não é uma coisa assim que... porque já houve

momentos que a gente tinha formação a gente colocava aquela formação em prática era acompanhado, inclusive os pais participavam entendeu? Como houve, eu fazia formação de artes fazia artes com as crianças e ia aos museus com os pais das crianças, evolvia os pais ia passar uma tarde em Brennan quer dizer isso que é uma formação, porque não envolve só o professor, mas o aluno, a comunidade.

E: Aí no caso você não percebe que o professor como pessoa ele não é visto nessa formação continuada?

M: Não. Assim, fica muito a desejar a gente estuda porque gosta, lê né? Porque se identifica no meu caso né? Mas assim, eu gostaria que fosse uma coisa mais humanizada sabe como é?

E: Na escola você não percebe isso?

M: Na formação?

E: Sim.

M: Não, é tão, é tão do jeito que nós somos carentes que quando puxa um fiozinho pra gente desabafar e dizer o que estamos carentes entendeu? Aí dizem o momento não é esse, a pauta não é essa a gente vai ficar sempre...

E: Lá no no, na formação e aqui?

M: Formação, aqui não, aqui escutam, mas nem sempre conseguem fazer o que a gente pede né? Como assim, o que eu falei pra você a higienização fica a desejar, mas eu não posso culpar a gestão, a diretora.

E: Mas se preocupam com a pessoa? M?

M: Se preocupa, se preocupa porque é, parar pra ouvir a gente entendeu? Nesse sentido eu não tenho o que dizer não.

E: Como funciona os momentos de formação continuada é, nesse CMEI?

M: É assim, eu tenho aula-atividade todas as terças, já as minhas...

E: Nesses momentos você consegue descrever alguma situação que foi trabalhada a pessoa do professor? A dimensão pessoal do professor nesses momentos de formação?

M: Não, não vejo não, não vejo mesmo é tanto que assim nos momentos de formação tem pessoas que se destacam assim, não é mais participativo né. Então é, eles, eles correspondem ao, u, u, u, a pessoa que tá dirigindo né? Ta correspondendo, mas a maioria fica calada. Na hora de fazer aquela avaliação no papelzinho ninguém faz, porque, é certo que não adianta de nada.

E: E como é tua participação nesses momentos de formação?

M: Eu procuro participar, já fui mais participativa, mas assim por conta dessa fase que eu tô vivendo de desilusão, decepção, de frustração eu procuro... (Choro).

E: Não participar.

M: Não participar, mas assim não é de propósito não, mas eu não me sinto estimulada a participar tá entendendo? Não é aaaa eu não quero, não vou né isso não é porque eu não sinto desejo de participar motivada.

E: É motivada. A coordenação pedagógica considera a pessoa do professor?

M: Assim, ela quando a gente vai falar ela, ela fala, ela ouve a gente se precisar de um momento com o pai ela, ela chama os pais pra conversar entendeu?

E: O professor então é escutado nesses momentos?

M: É, é

E: É. Em sua opinião como funciona o papel do supervisor nos momentos de formação continuada? Do coordenador como é que funciona?

M: Se ele vê as formações....

E: Na sua opinião o que é que você vê? Como funciona esse...?

M: Assim, veja ele faz formação eu não sei o que houve na formação dele, eu faço formação ele também não sabe o que houve na minha formação. Não tem essa...

E: Troca.

M: É, não existe. Entendeu, as vezes tem conversa, uma conversa sem forma, sem entendeu é dito á na minha falaram isso também, aí a outra, à na minha também essa...

E: Essa troca né?

M: É.

E: Ok, você gostaria de comentar alguma coisa, de falar, de acrescentar alguma coisa?

(Risos)

M: (Choro). Eu fico triste... (Choro)

E: Mas é a realidade.

M: É a realidade. Eu tava conversando com ela ontem, assim por que a gente trabalha junto e tem que conversar né? E eu sou muito de conversar de combinar, então não é porque eu sou professora que eu tenho... você vê que eu não tenho essa postura de professora aqui dentro, ela é formada e tem a mesma formação que eu. Então eu deixo ela bem à vontade. Talvez se ela não for o estagiário não falte aí eu prefiro, quando vejo que tem algo de errado. Mas eu também disse, não concordo estagiária no grupo um sozinha, ela não tem formação nenhuma minha gente, isso é grave.

E: É verdade.

M: Isso é grave. Os outros grupos é o “um” que eles não sabem nem falar.

E: É mesmo.

M: Por exemplo, uma J eu fico despreocupada, mas essa geração nova elas não sabem não, nem são mãe entendeu? Eu to me preocupando, eu soube ontem que ontem só tinha um grupo de estagiárias, quer dizer é depósito de criança qual a qualidade? De repente eu posso fazer um trabalho brilhante de manhã e de tarde é desmanchado porque fica com pessoas que não tem formação nenhuma

E: Que não tem o conhecimento, não é?

E: Eu digo faça isso, ou não faça isso e elas fazem tudo ao contrário. Eu digo M não bagunça, se todo mundo falar a mesma língua M não faria mais a mesma coisa. Mas eu digo a ela M não faça e eu também não a culpo porque elas são leigas né? Eu não posso cobrar delas e assim, elas não tem a formação.

E: Verdade.

M: Elas também não tem culpa, é da gestão do município.

E: Que permite né? Obrigada viu M.



## **ANEXOS**

---



ANEXO A:

**QUADRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E QUADRO DE AULAS ATIVIDADES DAS PROFESSORAS ORGANIZADOS PELA PREFEITURA**



PREFEITURA DO  
 RECIFE  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
 DIRETORIA GERAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE  
 GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOVO PINA RPA 06  
 Rua Eutíco Vitorino, s/n - Pina - Recife - PE  
 CEP: 51.011-140 F.: 3353-321/3487-4485

**DATA DE FORMAÇÃO  
 2016**

| PROFESSORA | GRUPO       | ABRIL | MAIO  | JUNHO | AGOSTO | SETEMBRO | OUTUBRO | NOVEMBRO | DEZEMBRO |
|------------|-------------|-------|-------|-------|--------|----------|---------|----------|----------|
| MARGARIDA  | BERÇÁRIO    | 19/04 | 17/05 | 21/06 | 16/08  | 20/09    | 18/10   | 15/11    | 13/12    |
| ALEXSANDRA | GRUPO I     | 12/4  | 11/05 | 14/6  | 09/8   | 13/9     | 11/10   | 08/11    | 06/12    |
| TATIANA    | GRUPO II A  | 20/4  | 18/5  | 22/6  | 17/8   | 21/9     | 19/10   | 16/11    | 14/12    |
| JACKELINE  | GRUPO II B  | 13/4  | 11/5  | 15/6  | 10/8   | 14/9     | XXXXXX  | 09/11    | 07/12    |
| GILDA      | GRUPO III A | XXXX  | 19/5  | XXXX  | 18/8   | 22/9     | 20/10   | 17/11    | 15/12    |
| TÂNIA      | GRUPO III B | 14/4  | 12/5  | 16/6  | 11/8   | 15/9     | 13/10   | 10/11    | XXXXX    |



PREFEITURA DO

RECIFE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DIRETORIA GERAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOVO PINA RPA 06

Rua Eurico Vitrório, s/n - Pina - Recife - PE

CEP: 51.011-140 F.: 3355-3221/3467-8485

## DATA DA AULA ATIVIDADE 2016

| PROFESSORA | GRUPO       | ABRIL     | MAIO         | JUNHO     | AGOSTO      | SETEMBRO  | OUTUBRO   | NOVEMBRO    | DEZEMBRO  |
|------------|-------------|-----------|--------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-------------|-----------|
| MARGARIDA  | BERÇÁRIO    | 5,12 e 26 | 3,10,24 e 31 | 7,14 e 28 | 2,9,23 e 30 | 6,13 e 27 | 4,11 e 25 | 1,8,22 e 29 | 6,20 e 27 |
| ALEXSANDRA | GRUPO I     | 26/4      | 24/5         | 28/6      | 23/8        | 27/9      | 25/10     | 22/11       | 20/12     |
| TATIANA    | GRUPO II A  | 6/4       | 4/5          | 8/6       | 03/8        | 8/9       | 5/10      | 3/11        | 7/12      |
| JACKELINE  | GRUPO II B  | 27/4      | 25/5         | 29/6      | 24/8        | 28/9      | 26/10     | 23/11       | 21/12     |
| GILDA      | GRUPO III A | 7/4       | 5/5          | 2/6       | 4/8         | 1/9       | 6/10      | 3/11        | 1/12      |
| TÂNIA      | GRUPO III B | 28/4      | 26/5         | 30/6      | 25/8        | 29/9      | 27/10     | 24/11       | 22/12     |

**ANEXO B:**

**MENSAGEM INTRODUTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA ORGANIZADA PELA SUPERVISORA/COORDENADORA PEDAGÓGICA**

---

MENSAGEM DE INÍCIO DA REUNIÃO  
PEDAGÓGICA

**MENSAGEM**

Estamos juntos!  
Você e eu... nós...  
Algumas horas no dia-a-dia,  
mas juntos...  
É o que importa!

Vamos caminhar juntos,  
bem juntos, as mãos unidas,  
o coração alegre...  
juntos, passo a passo.

Aqui, lhe daremos amor  
a cada instante de união:  
- no trabalho  
- nas palavras ditas e pensadas  
- nas brincadeiras..

Muitas vezes lhe diremos "Não..."  
E guardaremos para depois o "Sim"  
podaremos ficar zangadas  
e até falar mais alto...  
Saiba porém que isto  
também é amor

O importante é que

**ESTAMOS JUNTOS**

