



5067 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT04 - Didática

O que revela a sequência didática dos Cadernos do PNAIC 2017?

Adriana Cabral Pereira de Araujo - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO  
Vania Finholdt Angelo Leite - UERJ/FFP - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## O que revela a sequência didática dos Cadernos do PNAIC 2017?

### Resumo

O objetivo desse texto é analisar a sequência didática proposta nos Cadernos de Formação da coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil" sugeridos pelo MEC como material de formação para as professoras da pré-escola no PNAIC do ano de 2017. Nossa inquietação é identificar a concepção de formação/ensino desse material, consequentemente, o tipo de subjetividade docente forjada na sequência didática desse material. Apoiamos nas contribuições de Tardif, Sarmento, Zabala e Ball para analisar os Cadernos. Constatamos na análise dos Cadernos de Formação que há uma forte influência da epistemologia da prática nesses materiais e ausência de caminhos para uma epistemologia crítica nos processos de formação para professoras da pré-escola. Se por um lado, a reflexão proposta nesses materiais contribuiu para valorizar o conhecimento das professoras e o papel ativo de sua prática. Por outro lado, essas reflexões propostas nas Orientações dos Cadernos dão pouca ênfase no contexto social e institucional das professoras, assim como do trabalho coletivo.

**Palavras-chave:** Sequência didática, PNAIC, formação continuada.

### 1- Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012 com o objetivo de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). A proposta de formação continuada do PNAIC 2017, foi estendida aos Orientadores Pedagógicos da Educação Infantil e as professoras [1] da Pré-escola. O MEC sugeriu que a formação das professoras de crianças de 4 e 5 anos fosse baseada nos Cadernos da coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil".

Esses cadernos não foram preparados especificamente para o PNAIC 2017. Constitui-se num material de formação organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fruto de pesquisas realizadas em várias universidades brasileiras. Segundo o Caderno Orientador PNAIC em ação 2017, ele tem como "objetivo geral a formação de professores da Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita em creches e pré-escolas" (BRASIL, 2017b, p.18). Esse material foi construído com uma formatação gráfica muito bem elaborada e de alta qualidade, ilustrado por artistas renomados, tais como: Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima. As ilustrações foram elaboradas de modo a trazer ao leitor uma continuidade ou sequência nessa proposta de leitura atravessada pela arte e pela estética. Trabalhar na formação através da arte e da estética é uma das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como também do Caderno de Apresentação de n.º: "as ilustrações que compõem os cadernos abrem muitas possibilidades de leitura, trazem o universo da infância que permanece em nós pelas memórias da criança que fomos" (BRASIL, 2016a, p.14).

Buscaremos analisar a sequência didática apresentada nos cadernos "Leitura e Escrita na Educação Infantil" que revela uma estratégia de formação. A sequência didática é compreendida como uma série ordenada e articulada de atividades que formam uma unidade didática.

No caso dessa pesquisa, os Cadernos de Formação da coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil" propõem uma série de atividades para serem executadas com os professores em formação. Nossa inquietação, é identificar a concepção de formação/ensino desses Cadernos. Concordamos com Zabala (1998, p.53) que "a maneira de situar algumas atividades em relação às outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar".

É relevante saber que tipo de concepção de ensino é proposto nesses Cadernos, porque o professor em formação aprende sobre o conteúdo que irá ensinar, como também, através de seu processo de aprendizagem nessa formação. Além disso, Ball (2014, p. 66) aponta a necessidade de os pesquisadores analisarem "o trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes". De acordo com o autor (2014), a performatividade não incide somente nos sistemas de gestão de desempenho, mas sobretudo na mudança da subjetividade dos sujeitos, incitando-os a se tornarem melhores em relação a si próprios e sentirem-se culpados ou inadequados quando não melhoraram de acordo com o que é esperado deles. Por isso, nos propomos a analisar a sequência didática dos Cadernos de Formação do PNAIC 2017, focando nesse texto na categoria "saberes e experiências docentes" e na categoria "regulação da prática", buscando identificar a concepção de formação/ensino desse material, consequentemente, o tipo de subjetividade docente forjada na sequência didática desse material.

## 2- Os saberes experienciais e a formação continuada da professora da Educação Infantil

Trabalhamos na análise dos materiais com o conceito de saberes experienciais (TARDIF, 2004) para conhecermos a concepção de formação continuada na proposta do PNAIC 2017, como também, o conceito de epistemologia da prática. Para Tardif, a epistemologia da prática profissional é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p.255). Esta visa compreender a natureza dos saberes, na sua produção, integração e utilização seja na organização do trabalho docente e também na definição e fortalecimento das identidades docentes.

Dentre os vários aspectos que constituem a epistemologia da prática docente, o autor propõe um afastamento das questões voltadas para a técnica e a ciência. Tardif (2014, p. 111) considera uma epistemologia que surja das interações, trocas e reflexões sobre a prática. Traz a concepção “[...] que tem como objetivo o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.”

Esse conjunto de saberes que compõem a epistemologia da prática docente é produzido e incorporado nas especificidades do ser e do fazer docente. Para Tardif (2014, p.265) “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.” Esses saberes também são temporais, pois são formados ao longo da vida, a partir das experiências e histórias de vida, das diferentes inserções na carreira profissional marcados por condicionantes, ou seja, por fatores específicos do cotidiano.

As professoras da Educação Infantil são sujeitos do conhecimento no sentido em que produzem saberes no seu contexto das práticas na escola das infâncias. Esses saberes atuam na formação individual, como também podem contribuir no percurso formativo de outros à medida que são trocados e discutidos com seus pares, agregando e produzindo outros saberes. Nessa perspectiva, ressaltamos que para que aconteça esse espaço de reflexão, produção de saberes e troca coletiva, é preciso de fato que as escolas, as redes e as políticas voltadas para a formação de professores valorizem e propiciem esse momento de trocas e sistematização das subjetividades construídas na prática.

Segundo Tardif (2014), os conhecimentos produzidos pelos docentes, são saberes plurais e heterogêneos, socialmente construídos, que “brotam” da experiência através das trocas coletivas com seus pares e no fazer diário de cada docente.

Outro conceito que nos auxiliou na análise dos Cadernos de Formação é o da performatividade (BALL, 2002, 2004, 2014). O autor aponta que “o currículo neoliberal consiste de um conjunto de tecnologias morais que trabalham em, dentro e por meio de instituição do setor público e de trabalhadores” (BALL, 2014, p. 65). Dentre essas tecnologias, a performatividade é uma ferramenta essencial no aumento da eficácia para atingir resultados. Nas palavras do autor,

A performatividade é uma tecnologia política, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2002, p. 4).

Essa tecnologia política atua na lógica da otimização da gestão pública e da obtenção de resultados. Ela interfere diretamente nas políticas educacionais e nas ações cotidianas da prática educativa. A performatividade segundo Ball (2004, p.1117), “encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar”. O foco da aprendizagem é no resultado a ser alcançado e não no seu processo. A educação passa a ser pensada como forma de produção, em detrimento da ideia de desenvolvimento humano integral que traz na sua essência o respeito ao tempo, às diferenças, às vivências culturais e sociais de cada indivíduo. Ainda na explanação do conceito de performatividade, Ball (2014, p.66) reitera que “a performatividade é a forma por excelência de governabilidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo”.

A performatividade, quando internalizada no indivíduo ou como diz o autor “na cabeça e na alma”, convida e estimula que os indivíduos se tornem mais afetivos e busquem a melhoria de si e do seu trabalho, fazendo com que cada um se sinta culpado ou inadequado caso não atinja a melhoria de si e do seu trabalho. Segundo Ball (2004), esse formato de gestão voltada para a qualidade e excelência com investimento nas formas de controle como as avaliações externas, podem trazer mudanças nas subjetividades e na prática docente. As especificidades da função docente, as relações interpessoais, os saberes e as experiências são desconsiderados nessa proposta de gestão, bem como os enfoques importantes na condução do processo ensino-aprendizagem, tais como: a afetividade, os aspectos emocionais, culturais e sociais.

Nessa perspectiva, “as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (BALL, 2004, p.1117). A subjetividade e os saberes docentes sofrem alterações profundas em prol dos resultados a serem alcançados. Outra questão importante é a lógica da performatividade, porque o Estado “governa à distância” - “governando sem governo”. Nas palavras do autor, “Ela (performatividade) permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. (...) ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público (BALL, 2004, p.1116).

### 3 - Caminhos metodológicos

A pesquisa qualitativa envolveu a análise dos documentos oficiais do PNAIC 2017 e dos Cadernos de Formação. Para esse texto, deteremos nos Cadernos de Formação de números 0, 1, 2 e 6 de “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, focando na sequência didática, buscando identificar a concepção de formação/ensino desse material, conseqüentemente, o tipo de subjetividade docente forjada na sequência desse material.

Após a leitura na íntegra dos Cadernos selecionados, criamos as seguintes categorias: a) saberes e experiências; b) experiências estéticas; c) regulação da prática. A primeira categoria inclui as orientações didáticas dos Cadernos que se aproximam do conceito de Tardif (2014). Nela estão abrangidas a valorização dos saberes docentes, a valorização da experiência e boas práticas, como também a reflexão e troca coletiva. A categoria experiências estéticas envolvem as orientações dos Cadernos que cativam as professoras a se envolverem com as discussões e os temas abordados na proposta de formação. Na terceira, a de regulação da prática refere-se as orientações que buscam forjar uma prática docente. Nesse texto, vamos abordar a 1ª e 3ª categorias.

### 4- Os Cadernos de Formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil

A coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” está organizada em 8 cadernos e um de apresentação. Para esse texto, selecionamos os cadernos de número: 0,1,2,6.

A organização dos cadernos segue a mesma sequência proposta do caderno de apresentação de nº 0. Eles são compostos por três unidades que estão divididas por seções que seguem uma sequência didática apresentada a seguir:

- 1- Iniciando o diálogo,
- 2 - Corpo do texto/unidade,
- 3 - Compartilhando experiências,
- 4 - Reflexão e ação,
- 5 - Aprofundando o tema,
- 6 - Ampliando o diálogo,
- 7 - Referências (BRASIL, 2016a, p.36).

Percebemos que a primeira seção é denominada de “iniciando o diálogo” que propõe introduzir o tema proposto para a unidade e apresentar os objetivos a serem alcançados. Logo, em seguida traz textos de autores/pesquisadores da Educação Infantil para discutir o tema central do Caderno de Formação. Apesar do Caderno de apresentação ter como proposta metodológica de formação a discussão e a participação de todas as cursistas, percebemos que isso só ocorrerá depois da apresentação dos pressupostos teóricos. Isso nos indica que é uma postura de não reconhecimento dos saberes da prática docente. Somente depois da discussão “teórica”, propõe compartilhar experiências e refletir as ações com os docentes.

Nesse texto, vamos analisar a seção 3 - que se refere ao compartilhamento das experiências e a seção 4 - que aborda a reflexão e ação docente nos cadernos analisados. As professoras são convidadas à reflexão e informadas de que não farão essa caminhada sozinhas, mas que a troca e o compartilhamento de experiências se dará no decorrer do curso, com pessoas que trilham o mesmo caminho.

As autoras das duas seções apresentam atividades realizadas por professoras validando o ponto de vista defendido pelas autoras, tendo o objetivo de que “os cursistas possam ver materializadas as discussões e os princípios abordados na unidade, levando em consideração as diferentes faixas etárias das crianças da Educação Infantil” (BRASIL, 2016a, p.36). Nessas seções, os conceitos e as formulações teóricas se apresentam de forma que a professora faça a correlação entre os conhecimentos trabalhados com sua experiência no cotidiano da Educação Infantil. A formação em pauta valoriza o saber experiencial dos participantes, propõe, numa perspectiva dialógica e de reflexão, o registro coletivo das narrativas, as trocas de experiências e vivências do grupo no intuito de produzir o “caderno coletivo do grupo”. Reafirma na sua organização que é uma proposta que valoriza a leitura literária e reforça a importância da literatura na formação da professora da Educação Infantil.

Nos Cadernos analisados percebemos que existe um respeito ao tempo da criança, suas singularidades, valorizando as interações e a brincadeira é o fio condutor no processo de aprendizagem da criança. Esse percurso formativo está em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), porque as orientações desse material reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e centro do planejamento curricular. Elas são consideradas produtoras e consumidoras de culturas e não apenas objetos delas. Apontam a importância da ampliação das experiências infantis, pois nas suas atividades cotidianas, a criança criativa e participativa, interpreta o mundo atribuindo-lhe sentidos e significados. Através das brincadeiras e interações com seus pares e com as culturas que atravessam seu cotidiano, as crianças ressignificam produzindo as culturas infantis.

### 5 - A proposta de formação docente nos cadernos “Leitura e Escrita na Educação Infantil

Encontramos nas seções 3 e 4 dos Cadernos analisados uma proposta de formação que abre possibilidades de construção, de trocas coletivas, questionamentos, escritas de si e das experiências vividas. Nessa proposta, as professoras são convidadas a participarem de forma ativa, de se colocarem no lugar de aprendizes e reconhecerem que a criança tem

saberes e possibilidades de aprender. Verificamos que na pauta de formação existe um convite as professoras para incentivar, respeitar e não anular os saberes e a participação das crianças.

Em relação a categoria “Saberes docentes”, percebemos nas análises que há uma valorização dos saberes docentes específicos de uma professora de infância que contempla as demandas e especificidades das crianças com sua pluralidade como sujeitos de direitos, produtores de cultura que vivem essa infância na Educação Infantil. Dentre os saberes específicos para a docência na Educação Infantil identificamos: a) um rompimento com o modelo de currículo prescritivo, baseado em lista de conteúdos ou datas comemorativas, há uma orientação as professoras de planejar atividades voltadas para o interesse e com a participação das crianças; b) a elaboração de um planejamento e a avaliação pautados na escuta e na observação das crianças. Compreender a criança no exercício de descoberta do mundo reflete um posicionamento político de respeito e reinvenção da prática, respeitando a criança como sujeito de direitos Sarmento (2004, 2015). A docência na Educação Infantil requer saberes como o da observação e a sensibilidade na escuta das crianças. Nessa perspectiva, o Caderno n. 1 defende que:

uma professora curiosa, investigativa, interessada pelas diferentes manifestações culturais e pelos conhecimentos científicos, possivelmente estará mais preparada para observar e escutar as crianças, inclusive os bebês, estabelecer possíveis relações com conhecimentos capazes de favorecer o crescimento de todos – adulto (a) e crianças” (BRASIL, 2016b, p.74).

Os Cadernos destacam vários elementos e sentidos que constituem os saberes docentes. No entanto, pouco discutem a valorização do docente. Percebemos pouquíssimas abordagens sobre o contexto de atuação das professoras da pré-escola no que tange aos aspectos sociais, políticos e econômicos. No Caderno n. 1, encontramos a afirmação que “reconhecer e valorizar o trabalho docente na Educação Infantil implica exigir políticas de carreira e salariais justas para com a professoras e crianças” (BRASIL, 2016b, p. 62). Nos demais cadernos as questões relacionadas a uma política de valorização profissional, de carreira e salários, e a luta contra as precariedades nas condições de trabalho na pré-escola não são mencionadas.

Os Cadernos analisados reconhecem que a formação do professor não é estanque, que os saberes são construídos na existência de um movimento contínuo de crescimento e aprendizagens através das ações cotidianas e nas trocas coletivas, como aponta o Caderno 1.

Os saberes docentes não se resumem apenas à transmissão dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, são compostos por múltiplos outros saberes que se entrecruzam nas diversas relações e experiências presentes no cotidiano escolar e na sua história de vida.

Esses saberes adquiridos e produzidos no cotidiano são agregados pelos professores aos saberes da sua formação inicial e ao seu fazer docente, somadas as múltiplas experiências com seus colegas de profissão. O conjunto dessas experiências vividas vão se somando aos saberes adquiridos na formação inicial, formando a identidade pessoal e profissional do professor.

Outro aspecto importante na constituição dos saberes docentes é a abordagem sobre o diálogo e a troca coletiva, em que “tornamo-nos o que somos no diálogo coletivo sobre a docência, tendo acesso a projetos desenvolvidos por outros professores, compartilhando nossas dúvidas e conquistas” (BRASIL, 2016c, p.63). Se de fato esse espaço for garantido nas escolas, poderá proporcionar um momento de diálogo e participação coletiva. A troca de experiências nos encontros coletivos promovem a reflexão sobre a prática como caminho de possibilidade de ampliação dos saberes e o fortalecimento das identidades docentes no espaço escolar.

O Caderno n.6 evidencia que o conhecimento pode ser construído num espaço de imaginação e criação, pois ele representa o reflexo das concepções adotadas, “quando a educação é compreendida como formação cultural, a criança é considerada ativa e produtora de cultura, e o professor é mediador, valoriza a diversidade, a afetividade, a solidariedade, a brincadeira e a alegria” (BRASIL, 2016d, p.59). O planejamento na escola da infância envolve a participação, a escuta e observação, e as concepções que atravessam os saberes docentes. Nesse aspecto, percebemos que um planejamento realizado apenas sob a lógica do adulto ou baseado em modelos curriculares voltados para datas comemorativas estabelecidas no calendário, não respeitam as culturas infantis, não favorecem a autonomia da criança e trazem ações com caráter impositivo, conteudistas, burocráticos, baseado na repetição, invisibilizando a criança e os interesses que cercam seu mundo.

Ainda em relação a categoria “Saberes docentes”, encontramos nos Cadernos orientações (nas seções 4) que valorizam as experiências das professoras da Educação Infantil. Elas relatam sobre atividades desenvolvidas com crianças dessa faixa etária, indicam filmes, analisam brincadeiras, sugerem poemas, descrevem sobre desenho e pintura a partir de visitas a locais públicos, como por exemplo no Caderno 2 que apresenta cinco histórias de professoras com as crianças. As histórias nasceram de um pensar sobre a prática e sugerem que a partir delas as professoras cursistas possam repensar sua prática docente.

Percebemos que os temas discutidos nos Cadernos são do cotidiano da Educação Infantil, visando à formação das professoras com a ampliação das suas experiências, que podem inspirar novas práticas e melhorar sua ação junto às crianças. Ressaltamos que esses temas não estão voltados para o desempenho, treino ou antecipação da alfabetização. Mas, pelo contrário, trazem propostas de atividades desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil, ou seja, de sua experiência. As atividades propostas nos Cadernos são desafiadoras, como por exemplo, solicitam que as crianças desenhassem animais a partir da observação dos bichos no zoológico. Ou ainda, problematização da organização dos espaços e ambientes da escola.

Percebemos que não há um padrão nessas propostas de atividades e experiências compartilhadas com as professoras. Algumas autoras trazem a sugestão de leituras e exercícios para aprofundar a reflexão, outras apresentam poemas, filmes e obras de arte que destacam as interações e brincadeiras. São propostas de atividades que refletem os saberes docentes que segundo Tardif (2014) são saberes que “brotam da experiência” e que atravessam o cotidiano de curiosidade e descoberta da escola das infâncias. O autor também os classifica como temporais pois são construídos ao longo das vivências docente. São saberes plurais e heterogêneos construídos a partir da interação com as múltiplas experiências e histórias de vida.

Identificamos na proposta dos Cadernos um convite para a reflexão e o pensar coletivo como questões presentes também no pensamento de Tardif (2014, p. 109). O autor aponta que o saber experiencial do professor é “[...] um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos.” Essas interações proporcionam as situações de troca e reflexão coletiva indicadas aos cursistas nas propostas de formação dos cadernos. Nessa perspectiva acreditamos na importância de uma proposta de formação continuada que priorize as vivências e trocas coletivas, valorizando as experiências e fortalecendo a identidade docente.

Em relação a categoria “regulação da prática”, percebemos que ela está implícita nas orientações apresentadas nos textos de fundamentação e na seção 2, 3 e 4. A prática docente é direcionada para a epistemologia da prática, porque valorizam a experiência cotidiana e a reflexão, criando possibilidades para a professora melhorar a sua atuação docente. Podemos exemplificar nas orientações do Caderno n.6 - “esperamos que as experiências relatadas nesta unidade sejam inspiradoras para aquela que vocês terão a oportunidade de vivenciar” (BRASIL, 2016 d, p.89). Como também, nos parágrafos anteriores.

No relato de experiência que são apresentadas nos Cadernos, as autoras dos Cadernos informam que não usarão nenhum destaque ou protocolo de forma didática, “pois o que está em jogo é justamente a singularidade de cada experiência leitora, que poderá se desdobrar em outras experiências junto a outros sujeitos” (BRASIL, 2016b, p. 94). São exemplos, projetos e relatos de experiências que instrumentalizam a professora após reflexão sobre sua prática, levando-a a buscar caminhos e alternativas, inspirada nos bons exemplos deixados, nas perspectivas das autoras desses Cadernos.

Percebemos que as propostas de formação da professora da pré-escola nos cadernos do no PNAIC 2017 se aproximam da concepção de racionalidade prática profissional defendida por Tardif (2014). O autor a define como o conjunto dos saberes utilizados pelos docentes no cotidiano escolar para dar conta de atingir os objetivos e demandas do seu fazer profissional. Nessa perspectiva Tardif (2014, p.256) aponta que a finalidade dessa epistemologia é conhecer e refletir sobre a natureza desses saberes, mas também propõe, compreender como são integrados ao fazer docente “[...] e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.”

### **Considerações finais**

Ao propormos analisar a sequência didática dos Cadernos de Formação do PNAIC 2017, buscando identificar a concepção de formação/ensino desse material, conseqüentemente, o tipo de subjetividade docente é forjada na sequência desse material, percebemos que as orientações desse material valorizam os saberes produzidos pelas professoras das infâncias no cotidiano da Educação Infantil. Ressaltam o diálogo e a escuta atenta das professoras como saberes docentes essenciais para essa etapa de educação.

Na proposta de formação dos Cadernos os saberes docentes são respeitados, mas existe a intencionalidade de forjar uma prática docente a partir da reflexão sobre as experiências compartilhadas para que possam alcançar melhores resultados. Busca-se uma formação baseada na lógica da performatividade e na prática docente com característica da epistemologia da prática. O estudo da sequência didática desses cadernos de formação aponta que os caminhos do diálogo, da escuta, da reflexão e troca coletiva ampliam as possibilidades de novos saberes que são produzidos na perspectiva da epistemologia da prática. Subsidiaria com estratégias reflexivas para que novos saberes sejam produzidos pelas professoras e agregados no exercício da docência na Educação Infantil.

Reconhecemos que os saberes docentes dentro dessa epistemologia são fruto da ação e reflexão sobre a prática como caminho de produção de novos saberes, no fazer cotidiano de cada docente, sobre o seu modo de ser e estar na profissão. Isso pode limitar a produção dos saberes docentes, promovendo caminhos para não superação da empiria e do praticismo. Ressaltamos a necessidade de ampliar as possibilidades de estudo e reflexão nos processos de formação continuada, de modo que as professoras continuem autoras e protagonistas nesse processo de produção de novos saberes, mas que oportunizem a ampliação desses a partir da reflexão sobre os pressupostos teóricos que envolvem a prática docente e de uma aproximação mais rigorosa da práxis educativa com a epistemologia crítica.

A proposta de formação rompe com a epistemologia técnica que traz a ideia de um saber fazer, com técnicas e procedimentos que instrumentalizam o fazer docente, mas se mantém na perspectiva da epistemologia da prática, promovendo a reflexão a partir das situações que emergem do cotidiano. Se por um lado, a reflexão proposta nesses materiais contribuiu para valorizar o conhecimento das professoras e seu papel ativo na sua prática. Por outro lado, essas reflexões propostas nas Orientações dos Cadernos dão pouca ênfase no contexto social e institucional das professoras, assim como no trabalho coletivo. Parece que é suficiente nas Orientações desses materiais que as professoras reflitam sobre seu fazer pedagógico, mas deixam de lado as questões como, a valorização docente, a infraestrutura da escola, avaliações padronizadas e outros temas essenciais para compreender a sua prática em um contexto mais amplo.

## Referências

BALL, J. Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 15 num.2, 2002, pp. 03-23.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Global S.A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016a. 56 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016b. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016c. 112 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016d. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

BRASIL. **Portaria nº 826** de 07 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2017**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível <em:[http://pacto.mec.gov.br/imanec/pdf/doc\\_orientador-versao\\_final\\_20170720.pdf](http://pacto.mec.gov.br/imanec/pdf/doc_orientador-versao_final_20170720.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

\_\_\_\_\_. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral:** dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015. 186p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[1] Optamos pelo termo professoras da Educação Infantil e professora das infâncias, pois reconhecemos que 95% das que atuam na Educação Infantil são mulheres (BRASIL, 2016a, p.14).