



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Curso de Pedagogia



**CONSIDERAÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
FORMAÇÃO CONTINUADA**

MAYANNY LAÍS EVARISTO ARAÚJO

JOÃO PESSOA - PB
JUNHO – 2023

MAYANNY LAÍS EVARISTO ARAÚJO

**CONSIDERAÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, *campus* I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri

JOÃO PESSOA - PB

JUNHO - 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663c Araújo, Mayanny Laís Evaristo.

Considerações de docentes da educação infantil sobre
formação continuada / Mayanny Laís Evaristo Araújo. -
João Pessoa, 2023.
77 f.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Formação continuada. 3.
Educação infantil. 4. Vivências. 5. Professores. I.
Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

MAYANNY LAÍS EVARISTO ARAÚJO

**CONSIDERAÇÕES DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
FORMAÇÃO CONTINUADA**

APROVADO EM: 12/06/2023

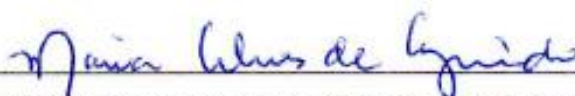
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri - DME/CE/UFPB
(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Idelsuite de Sousa Lima - DME/CE/UFPB
(Examinadora)



Prof.ª Dr.ª Maria Alves de Azerêdo - DME/CE/UFPB
(Examinadora)

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus pais, meu noivo e a minha irmã, os quais, ao longo da minha jornada acadêmica, foram a minha base de força, incentivo, resiliência e coragem.

AGRADECIMENTOS

Tamanha felicidade invade o meu coração ao escrever esses agradecimentos. O processo de formação inicial não é fácil - mas não me disseram antes, tive de vivê-lo.

Os percalços, desafios e dificuldades encontrados ao longo da minha trajetória na graduação foram de suma importância para construir, em mim, um novo olhar sobre quem eu era ontem, quem eu sou hoje e quem eu quero me tornar amanhã.

Esse processo de reconstrução cotidiana tem-me sido valioso. Reconstruir preceitos, conceitos e percepções aviva em nós, a condição de inacabado e, para mim, é o que me faz sentir viva.

É a primeira vez que o fim se torna um começo para mim. Concluir a graduação dá abertura para iniciar uma trajetória profissional e pessoal nova, repleta de novas descobertas, aprendizagens e ensinamentos.

Nesse momento, quero focar nas memórias e pessoas que contribuíram para a minha chegada até aqui. O caminho foi longo (como disse anteriormente), mas também foi proveitoso e de felicidade, principalmente por encontrar, viver e trilhar esse caminho com pessoas tão importantes na minha vida.

Aos amigos que a graduação me deu, Josinaldo Monteiro e Denyse Silva, a minha gratidão. Os momentos de risadas, descontração e, também, de ajuda mútua desconstruíram o caráter superficial, desafetuoso que permeiam parte das atividades acadêmicas durante todo período de graduação. Construímos uma parceria, a qual estimo levar comigo para a vida.

Ao meu noivo, João Paulo, não há palavras que consigam expressar o meu agradecimento. Firmados em um elo de cumplicidade, afeto, dedicação e muito amor, ousei dizer que vencemos juntos. Não é uma conquista individual, mas, sim, nossa. Obrigada, meu amor. Você foi e é essencial. Por muitas vezes, acreditou em mim quando eu não conseguia mais, ofertando palavras de coragem, suporte e dedicação todos os dias.

Aos meus pais, o meu alicerce, o meu muitíssimo obrigada! Nada do que eu escrever aqui será suficiente para compensar tudo que vocês fizeram durante toda a minha trajetória de educação, objetivando me proporcionar viver isso hoje. Todos os “nãos” que deram para si, a fim de dizer “sim” para mim resultaram nesse momento. Aos meus incentivadores assíduos, obrigada por acreditarem e investirem em mim,

fazendo-me trilhar o caminho da humildade, ética, sabedoria e perseverança. Sem vocês, nada disso seria possível, meus amados pais.

À minha querida irmã, o meu sincero agradecimento. Sinônimo de força e resiliência, acreditou sempre em mim, ciente do quão foi e é essencial e fonte de inspiração durante o meu processo de formação acadêmica.

Externo também os meus agradecimentos:

Ao meu querido professor e orientador, Hermes Talles dos Santos Brunieri, que durante toda a construção do trabalho de conclusão de curso, me orientou e acreditou em mim, a minha eterna gratidão. A partir de uma prática docente admirável, humana e inspiradora, o professor Hermes conduziu reflexões significativas acerca da Educação, apresentando-me sugestões de textos e materiais diversos, que contribuíram para a minha formação, assim como para a reconstrução de conceitos e ideias existentes. A sua conduta me fez acreditar que, de fato, a orientação é possibilitar o crescimento investigativo, crítico e reflexivo do outro e, a partir dessa vivência com você, tenho a certeza disto. Obrigada por tudo e por tanto.

À minha professora Tereza, supervisora do estágio extracurricular na Escola de Educação Básica, a minha eterna admiração e gratidão. Vivenciar por dois anos a Educação Infantil ao seu lado me inspirou bastante e construiu uma admiração incalculável ao ser humano e profissional que você é. Agradeço-lhe por ensinar-me tanto, assim como por ser um presente na minha vida.

Às professoras Maria Azerêdo e Idelsuite de Sousa, que foram minhas professoras durante o curso, a minha gratidão pela gentileza e disponibilidade de estarem presentes nesse momento tão especial e importante para a minha vida pessoal e acadêmica.

Aos professores dos estágios e componentes curriculares, muito obrigada por contribuir no meu processo formativo.

Aos meus demais familiares, minha sincera gratidão por sempre acreditar em mim e estimar que eu chegaria até aqui.

Findo esses agradecimentos, resgatando a memória de um versículo bíblico que me conduziu durante todos esses anos de graduação e serviu como fonte de coragem até aqui: "Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar" (Josué 1:9).

“São os passos que fazem o caminho.”

Mario Quintana

RESUMO

A formação continuada de docentes que atuam na Educação Infantil torna-se fator essencial e de suma importância a ser analisado, refletido e investido, compreendendo que, à medida em que as práticas forem se (re)significando, a aprendizagem das crianças também se beneficiará, propiciando, através disso, um fazer docente ativo, consciente, democrático e crítico. Nesse panorama, a relevância da referida temática de investigação ocorre pela necessidade de compreender e refletir sobre a formação das professoras atuantes na Rede Municipal de João Pessoa/PB no segmento da Educação Infantil, assim como chamar atenção no que diz respeito à formação docente continuada de tais profissionais, às práticas pedagógicas exercidas nesses espaços escolares e seus desdobramentos no processo de aprendizagem das crianças. Tendo como questão de pesquisa “Como os professores consideram a formação docente continuada na Educação Infantil?”, estabelecemos o objetivo geral de analisar as considerações docentes sobre a formação docente continuada na Educação Infantil, bem como os objetivos específicos intentam: conceituar formação docente inicial e formação continuada; descrever historicamente a Educação Infantil brasileira; destacar a influência da prática docente para o processo de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania das crianças; e Identificar a compreensão dos professores sobre a formação docente continuada e sua influência na prática pedagógica. Para isso, retomamos o desenvolvimento histórico da Educação Infantil e seus desdobramentos no ensino e na prática docente. Também refletimos sobre a formação docente no Brasil a partir de pesquisadores e da legislação sobre o tema. De forma a atingir nossos objetivos de investigação, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e de campo. Para coleta dos dados, aplicamos um questionário estruturado, virtual e remoto, a oito professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil, um mais central e outro mais periférico, de João Pessoa. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Nossas análises permitem-nos compreender que, em sua maioria, as professoras têm experiências de formação continuada nas instituições em que atuam, e apontam que as demandas formativas mais significativas são aquelas que estão ligadas ao cotidiano escolar, principalmente, a questões pedagógicas.

Palavras-chave: Formação docente; Formação continuada; Educação Infantil; vivências; professores.

ABSTRACT

The continuing education of teachers who work in Early Childhood Education becomes an essential and extremely important factor to be analyzed, reflected on and invested in, understanding that, as practices are (re)signifying, children's learning will also benefit, providing, through this, an active, conscious, democratic and critical teaching practice. In this scenario, the harmony of the thematic investigation occurs due to the need to understand and reflect on the training of teachers working in the Municipal Network of João Pessoa/PB in the Early Childhood Education segment, as well as calling attention to the continuing teacher training of such professionals, the supervised pedagogical practices in these school spaces and their spirits in the children's learning process. Having as a research question "How do teachers consider continuing teacher training in Early Childhood Education?", we established the general objective of analyzing teachers' considerations about continuing teacher training in Early Childhood Education, as well as the specific objectives they intend to: conceptualize initial teacher training and continuing education; historically represent Brazilian Early Childhood Education; highlight the influence of teaching practice on the learning process, development and citizenship of children; and Identifying teachers' understanding of continuing teacher education and its influence on pedagogical practice. For this, we resume the historical development of Early Childhood Education and its improvements in teaching and teaching practice. We also reflect on teacher training in Brazil from a researcher and the legislation on the subject. In order to reach our investigation objectives, we developed a qualitative and field research. For data collection, we applied a controlled, virtual and remote control to eight teachers from two Municipal Centers for Early Childhood Education, one more central and the other more peripheral, in João Pessoa. Data were analyzed using content analysis. Our analyzes allow us to understand that, for the most part, the teachers have experiences of continuing education in the institutions in which they operate, and point out that the training demands that occur most are those that are providing to the school routine, mainly, to pedagogical issues.

Keywords: Teacher training; Continuing training; Childeducation; experiences; teachers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS E RETROCESSOS PELA GARANTIA DE DIREITOS.....	16
2.1 Reflexões sobre a Educação Infantil e prática docente	26
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	32
3.1 Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: distinguindo os conceitos.....	39
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	43
5 ANÁLISES	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES	73
Questionário.....	74
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	77

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Infantil em solo brasileiro é marcada por grandes desafios até os dias atuais. Mesmo com o alcance de algumas mudanças, conquistas e direitos garantidos pela legislação para a educação, ainda é possível observar lacunas e desafios existentes, sobretudo, no fazer docente e na sua formação inicial e continuada, nas práticas docentes exercidas em sala e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças.

A decorrência dos desafios enfrentados pelos docentes desencadeia várias conseqüências como, por exemplo, a desistência da atuação no magistério ou a aquisição de problemas de saúde por conseqüência da prática em sala de aula. Tal realidade decorre das lacunas existentes, as quais precisam ser observadas como, por exemplo: desvalorização da classe, sobrecarga de trabalho, formação profissional, baixa remuneração, condições de trabalho escassas...

As mudanças evidenciadas na sociedade e nos sistemas que a compõem, com o passar dos anos, também adentraram à escola e influenciam os estudantes que nela estão inseridos. A diversidade étnica, socioeconômica, cognitiva, dentre outras, corrobora a construção de novas demandas e necessidades pedagógicas e, assim, conforme reflete Libâneo (2010) as mudanças científicas e tecnológicas surtem efeitos nos sistemas produtivos e acabam demandando novos sistemas de organização de trabalho, novas exigências laborais, assim como mudança no perfil profissional, impactando diretamente os sistemas de ensino.

A escola ampliou-se e, com a expansão, assumiu novas incumbências (Nóvoa, 2007). Essa nova realidade também acompanhou a prática docente, proporcionando a construção de uma atmosfera de grande responsabilidade.

Nesse sentido, o processo de formação inicial e continuada desses profissionais que atuam e formam sujeitos para a sociedade, torna-se fator essencial e de suma importância a ser analisado, refletido e investido, compreendendo que, à medida em que as práticas forem se (re)significando, a aprendizagem das crianças também se beneficiará, propiciando, através disso, um fazer docente ativo, consciente, democrático e crítico.

Nesse panorama, a relevância da referida temática de investigação ocorre pela necessidade de compreender e refletir sobre a formação das professoras atuantes na

Rede Municipal de João Pessoa/PB no segmento da Educação Infantil, assim como chamar atenção no que diz respeito à formação docente continuada de tais profissionais, às práticas pedagógicas exercidas nesses espaços escolares e seus desdobramentos no processo de aprendizagem das crianças.

A fim de esclarecer os caminhos que levaram até a escolha e estruturação desta pesquisa, considero relevante traçar um breve percurso da minha trajetória até o momento decisório do tema de pesquisa, para que o/a leitor/a em questão, consiga compreender o que, de fato, moveu meu anseio para encontrar respostas e cessar (por ora) inquietações tão fervorosas sobre a temática.

A inserção no curso de Pedagogia, no campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2017.2, apresentou-me um novo mundo, não só enquanto ser social, mas também como discente e futura docente. As experiências adquiridas no decorrer do curso, vivências nos componentes de estágio e idas às escolas foram o momento chave, o qual contribuiu diretamente para proporcionar algumas observações e inquietações sobre a prática e a formação docente, que quando aluna da Educação Básica eram despercebidas. Com a graduação, estava adentrando em um novo lugar de fala.

Com um olhar mais fundamentado, mas ainda muito ingênuo e carregado por marcas e modelos tradicionais, derivados de minha experiência na escola, anteriormente frequentado na condição de aluna, afligiam-me entre futura profissional e discente em formação, gerando-me reflexões sobre o ser e fazer docente, questionando-me: Para tornar-me uma boa profissional, a graduação seria suficiente? Os cursos de formação continuada, de fato, proporcionam mudanças efetivas na prática docente? Esses foram alguns dos questionamentos que caminharam comigo durante o curso de Pedagogia, mais concretamente, no momento do estágio curricular na Educação Infantil.

O Estágio Curricular Supervisionado II - Magistério da Educação Infantil, durante o período de minha formação inicial, foi um divisor de águas. O campo de estágio foi em uma escola localizada na região sul, em um bairro periférico da cidade de João Pessoa/PB, a qual é bastante populosa e atende um público, na sua grande maioria, em situação de vulnerabilidade social. Com salas de fluxo intenso, as docentes do segmento da Educação Infantil, na escola em questão, geralmente não dispunham de auxiliares para contribuírem na rotina escolar e distribuição do trabalho,

ocasionando uma sobrecarga para as profissionais, o que refletia nas práticas exercidas e na condição de ser docente cotidianamente. O contexto comunica os desafios.

Em tal cenário, é possível compreender que há lacunas refletidas na conduta do/a docente de ser/estar em sala cotidianamente. Essa realidade pode ser proveniente de vários fatores, um deles: do processo de formação fragmentando, seja ele na formação inicial e/ou continuada.

Essa dimensão formativa torna-se preocupante, o que corrobora, consequentemente, a necessidade de (re)significações e mudanças, compreendendo que o/a docente exerce um papel amplo, o qual perpassa a transmissão de conhecimento, em que “A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas” (KRAMER, 1999, p. 85).

Dessa forma, a realidade do processo educativo das crianças, visualizada em tal cenário, contribuiu para fomentar algumas inquietações e reflexões acerca da escola, práticas aí existentes, assim como na dimensão da formação inicial e continuada dos profissionais atuantes na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB. Isso motivou diretamente minha escolha pelo tema: “A formação continuada de professores do município de João Pessoa/PB”, ao talante de compreender a formação continuada a partir do olhar do docente.

A pesquisa em questão justifica-se pelo meu interesse em compreender a formação docente continuada, tendo em vista que pesquisar sobre a temática proporcionará reflexões coletivas entre os indivíduos e profissionais da educação, desencadeando novas possibilidades de vê-la e compreendê-la, a fim de impulsionar a importância de perceber a formação docente como elemento decisório e transformador para a educação e os sujeitos incluídos na sociedade.

Nessa perspectiva, a pesquisa pretende trazer contribuições relevantes no sentido de poder oferecer maior discussão sobre a formação docente continuada dos professores da Educação Infantil, proporcionando uma maior abertura para identificar como as professoras atuantes dessa etapa da Educação Básica concebem a formação continuada. Pode contribuir, também, para que as formações continuadas possam ser pensadas, de fato, a partir da realidade e demandas identificadas pelas professoras atuantes, considerando integralmente o contexto e os sujeitos em

questão, a fim de tecer melhorias nas situações de aprendizagem propostas, assim como no processo de desenvolvimento infantil em seus aspectos diversos: físico, social, cognitivo...

Dessa maneira, a necessidade de pensar esse fazer docente e a busca por objetos que possam estimular o desenvolvimento dessas práticas, ocasionando em uma melhor qualidade, direcionam a pensar o movimento de formação continuada desse profissional e nos efeitos (ou não) que ela surte dentro da sua rotina em sala de referência e na aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, a partir do exposto, o trabalho em questão, tem como foco buscar responder a seguinte **questão de pesquisa**: Como os professores consideram a formação docente continuada na Educação Infantil?

Pensando em alcançar o referido propósito, foi elaborado o seguinte **objetivo geral**: Analisar como os professores consideram a formação docente continuada na Educação Infantil. Em sequência, **os objetivos específicos** intentam:

- Conceituar formação docente inicial e formação continuada;
- Descrever, de forma sucinta, historicamente a Educação Infantil brasileira;
- Destacar a influência da prática docente para o processo de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania das crianças;
- Identificar a compreensão dos professores sobre a formação docente continuada e sua influência na prática pedagógica.

Na busca de alcançar os objetivos traçados, o trabalho se organizou em cinco capítulos, de modo que, o primeiro é esta introdução. Na sequência, o capítulo dois aborda a história da Educação Infantil e sua trajetória até os dias atuais. No capítulo três há uma reflexão voltada para a formação inicial e continuada dos/as docentes. No capítulo quatro são apresentados os procedimentos metodológicos. No capítulo cinco há a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS E RETROCESSOS PELA GARANTIA DE DIREITOS

A estruturação organizacional dos primeiros modelos de educação no cenário europeu, objetivava o atendimento para as demandas que o panorama enfrentava no que tangia a expansão industrial e, conseqüentemente, a demanda trabalhista, alcançando homens e mulheres. Todavia, diferente dos países industrializados,

[...] o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida. (KISHIMOTO, 1988, p. 24).

A disparidade da realidade entre os dois cenários é perceptível, compreendendo que no cenário brasileiro, as primeiras noções de espaços dedicados ao público infantil, estavam voltados à condição de abrigo, destinados a cuidar de crianças pobres.

Por volta da década de 1940, o governo federal propôs iniciativas de mudanças para a ampliação dos espaços de ocupação do público infantil. Oliveira (2002, p. 79) afirma que, nesse período, “[...] as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico.”. Em outros termos, a saúde e higiene tornavam-se o foco, objetivando combater os altos índices de mortalidade infantil existentes na época.

Acerca de tais considerações, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos. (BRASIL, 1998a, p. 18).

A partir disso, torna-se possível compreender que a Educação Infantil e sua história em solo brasileiro desde sempre foi marcada por grandes desafios de

estrutura, consolidação, ensino, formação e qualificação dos profissionais de educação, assim como de respeito, emancipação e respaldo de tais sujeitos no meio social.

Acerca de tal afirmação, Lima *et al* (2012, p. 93) concordam que a história da Educação Infantil no Brasil “[...] é marcada por avanços, impasses e retrocessos; como construção situada a partir dos movimentos e processos históricos, sociais e políticos vividos dentro e fora do país.”

Os desafios que englobam essa trajetória marcada por grandes avanços e retrocessos refletem-se até os dias atuais, evidenciando a necessidade de políticas públicas e movimentos que contribuam para a mudança de tal realidade.

A associação da Educação Infantil limitada e ultrapassada ao parâmetro assistencialista não é um assunto recente, pois conforme evidencia Didonet (2001):

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

O fator econômico sempre destacou atmosferas de privilégios e marginalização de sujeitos na sociedade, e, no contexto da Educação Infantil, isso não foi diferente. Com o surgimento das creches, a evidência do cenário excludente de crianças com modelo de vida e contexto familiar diferente dos estereótipos formulados pela sociedade patriarcal, conservadora e capitalista, tornou-se cada vez mais exposta, no sentido de apresentar a creche como espaços de ocupação para crianças que vivem em tais condições, objetivando a assistência e cuidados para com os infantes.

A criação de creches foi de grande valia para algumas famílias, as quais não seguiam os modelos impostos/comuns da época, como, por exemplo, mães solas. Logo, as demandas econômicas, sociais e familiares alarmavam a necessidade de buscar sustento através do trabalho.

Na década de 1970, o processo de expansão de mão-de-obra feminina foi aumentando e se consolidando, em decorrência da demanda econômica, social,

sobretudo, industrial, com o aumento das fábricas. Era o momento de inserção feminina no mercado.

A busca por alternativas que pudessem vir a contribuir para a garantia de ocupação desse espaço atribuídas às diversas demandas no lar, assim como a função materna, o anseio pela melhoria das condições de trabalho, salário e assistência para consigo e para com seus/suas filhos/as foram assumindo um caráter emergencial. Assim,

[...] vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Essas estratégias evidenciam-se como medidas de manipulação, pois subentende-se que a oferta desses benefícios para as trabalhadoras assume um caráter intencional de exercer poder sobre elas, assim como favorecer os objetivos do modelo de trabalho operário e os interesses dos empresários, aumentando a produtividade das mães operárias.

A fim de mudar tal cenário, as contribuições e a influência advindas dos movimentos sociais, mais especificamente dos movimentos feministas existentes e praticados nos Estados Unidos (EUA) acabaram surtindo efeito no avanço das políticas na Educação Infantil no solo brasileiro, o que corroborou o modelo previsto de creche no Brasil, que “[...] idealizada pelos movimentos de mulheres deveria ser pública, gratuita e oferecer um atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos de idade.” (TELES, 2018, p. 166). A partir disso, a educação dessas crianças, segundo a Constituição, “[...] é um direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988a). Teles (2018, p. 165) considera que “[...] a maternidade não pode ser da responsabilidade apenas das mulheres, deve ser uma questão colocada para toda a sociedade.”.

Inicialmente, o cuidado e a assistência com a criança dentro do espaço escolar, detêm o foco, destacando a ausência da preocupação com a aprendizagem, vivências e experiências coletivas. Tal realidade, reafirma o direcionamento da obrigação à educação da criança, de forma única, exclusiva e de inteira responsabilidade apenas da família. Creche não era lugar de/para educar, mas de cuidar. Todavia,

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida [...] (DIDONET, 2001, p. 11).

Ou seja, o pensamento reduzido à creche como um espaço essencialmente físico, desprovido de intencionalidade, estímulo e/ou desenvolvimento, conduz para a invisibilidade da criança e sua função no referido ambiente. Essa dimensão, contribui para a desvalorização de compreendê-la como um ser capaz de: desenvolver-se, aprender, interagir, socializar, ensinar a si e ao outro no seu cotidiano.

Quando não compreendida tal conceituação e dimensão, a legitimação dos direitos da criança fragilizam-se, acarretando a necessidade de estimular a tomada de consciência social sobre a existência das políticas públicas e legislações que expõem uma esfera de/pela garantia de direitos, melhorias para o cenário da Educação Infantil e respaldo dos sujeitos que nela vivem, moldam-se, aprendem e atuam.

Com o passar dos anos e das lutas, movidas por movimentos sociais em prol da melhoria e garantia de direitos para e sobre a criança, a ideia no que se refere à educação da criança foi se (re)significando e, em 1988, ocorreu um dos maiores marcos, o que ocasionou na garantia da educação para criança por meio de um documento legal e reconhecido socialmente na legislação, a Carta Constitucional de 1988, a qual segundo Bittar (2003) objetivava assegurar “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças.” (p. 30). Conforme informa no artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Ou seja, os espaços como creche e jardim de infância não deviam mais assumir uma perspectiva essencialmente assistencialista, mas, sim, aliar o cuidado ao educacional, os quais deverão ser, a partir disso, desenvolvidos em tais espaços, assumindo um movimento dialógico.

Todo esse processo de avanços e retrocessos foram e são até os dias atuais reflexos de uma demanda social, na qual os sujeitos que dependem e participam sofrem e sentem o efeito de tais políticas públicas quando não são efetivadas no cotidiano. Para chegar-se até tal estrutura atual, foram necessárias: discussões, diálogos, lutas sociais, a fim de validar socialmente a importância da Educação Básica, da Educação Infantil e da contribuição para as crianças e o seu

desenvolvimento na vivência da referida etapa. E, ainda, não estamos nem perto do cenário ideal.

Ainda assim, a atual Constituição evidencia como de grande importância para a construção de novas perspectivas sobre a educação e a compreensão da criança no meio social, pois demonstra a partir da exposição do documento que “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31), reconhecendo-a, através disso, como de fato, um sujeito de direitos incluído no meio social.

Após a conquista da Constituição de 1988, no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 foi aprovado e, com ele, reafirma-se a necessidade da criança e do adolescente ter garantido o acesso ao “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a), complementando em seu Art. 53 que a criança tem “[...] direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1990). Além de assumir-se com um caráter de lei, Ferreira (2000, p.184) acredita que tal conquista garantiu uma contribuição valiosa, pois “inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos.” e ainda serviu “[...] como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança”.

Em sequência, a década de 1990 surge e com ela o retrato de grandes evoluções e marcos para a educação da criança no contexto brasileiro. O Ministério da Educação, na referida década, também traz, entre os anos de 1994 e 1996, a formulação de vários documentos, a partir do que ficou conhecido como “Política Nacional de Educação Infantil”. Os referidos documentos evidenciaram e discutiram diversos pontos necessários, como por exemplo: a formação (qualificação) dos profissionais de educação, a organização e o funcionamento das instituições, as propostas pedagógicas, o currículo, dentre outros pontos.

No ano 1996, ocorreu, também, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, a qual dispõe, em seu art. 21, sobre a organização da educação brasileira, que se “compõe de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, legitimando a inserção da Educação Infantil como parte da Educação Básica. Em sequência, no seu Art. 29, evidencia-se “[...] 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.” (BRASIL, 1996).

Em 1998, o avanço dá continuidade com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), objetivando práticas educativas de qualidade para promover o desenvolvimento das crianças. Na sequência, na década de 2000, as discussões continuam sobre a Educação e seus desdobramentos, agora no contexto do Século XXI.

No ano de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são aprovadas, por meio da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro. O documento em questão apresenta uma evolução expressiva, tendo como enfoque a organização do currículo e das propostas pedagógicas no cenário da Educação Infantil, consolidando a concepção da criança como sujeito de direitos e histórico (BRASIL, 2009).

O artigo 4º das DCNEI, no que lhe concerne, conceitua a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir sentidos e produzir cultura (BRASIL, 2009), tal concepção implica, conseqüentemente, “conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história [...]” (KRAMER, 2006, p. 79), e que tal história será de suma importância para o reconhecimento do eu, suas raízes e pertencimento dentro do contexto escolar e no meio social em que atua.

A influência política nos processos de construção de legislação e formulação de políticas públicas é evidente no meio social. Os impactos advindos de tais construções, quando não bem formulados e/ou embasados por uma perspectiva sólida de conhecimento, estudo, análise e reflexão, ocasionam grandes impactos, conforme afirmam Dourado e Oliveira (2018, p. 38)

No Brasil, sobretudo a partir do impeachment de Dilma Rousseff, aconteceram importantes retrocessos nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. Além disso, essas medidas passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Tais retrocessos são visualizados de modo alarmante, no que tange ao fator educacional, sobretudo no ano de 2017, com a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentro dessa atmosfera de avanço e retrocesso, os diálogos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os desdobramentos de tal política educacional, tem alcançado espaços de discussão e reflexão, especialmente no que se refere aos seus impactos no processo de ensino e aprendizagem das crianças, assim como na formação de professoras/res e sua atuação no ambiente escolar.

A Base Nacional Comum Curricular, surge, por sua vez, deixando claro que se trata de

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A criação de uma unidade curricular a ser seguida nos diversos cenários educativos, os quais são plurais e diversos em suas dimensões social, cultural, econômica, assim como política, ocasionam impactos no que tange o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, haja vista que cada cenário e realidade demanda uma abordagem específica, necessitando de um olhar analítico e crítico para compreender as demandas de tal cenário, o que um caráter prescritivo não contribui, pois minimiza a autonomia da equipe pedagógica para discernir as práticas curriculares mais apropriadas para o contexto, assim como sujeitos em questão. Logo, “[...] a base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar” (MACEDO, 2019, p. 54).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização da Educação Infantil se dá em uma subdivisão, no que se refere os grupos e suas faixas etárias: os bebês (0-1 ano e seis meses); as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e as crianças pequenas (4 anos aos 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017). Esse modelo de organização exprime uma observação exposta pelo documento, a qual afirma que “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que

há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser considerados na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 42).

A BNCC (2017) direciona a pensar o desenvolvimento da criança a partir dos seguintes pontos: os eixos estruturantes, que contemplam as interações, assim como as brincadeiras; os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança - conviver, participar, brincar, explorar, conhecer-se e expressar - e que estão incluídos nos 5 campos de experiências - Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações; Traços, sons, cores e formas.

A construção da estrutura e organização curricular a partir dos campos de experiências, apresentados anteriormente, afirmam que os “campos de experiência se constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas de vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Ainda que haja uma apresentação vistosa, no que se refere à estrutura, formato de organização, a BNCC (2017) desencadeia reflexões e análises pertinentes sobre o seu uso e os impactos do mesmo diante da rotina escolar. Para as práticas pedagógicas, a BNCC apresenta um modelo adelgado sobre a Educação Infantil, pois trata o processo de aprendizagem e construção de conhecimento das crianças de modo instrumental (BARBOSA, *et al*, 2017).

Delmondes e Silva (2018, p. 86) afirmam que a BNCC não exprime um avanço na Educação Infantil no que tange a fragmentação ao definir os Campos de Experiências e objetivos, pois

Essa fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação dos conhecimentos na escola e tem sido danosa para a educação de uma forma geral, especialmente para a educação das crianças pequenas, na qual a liberdade, a autonomia e a criação precisam ser reconhecidas e valorizadas. Até mesmo no contexto de um dado eixo, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa, por reafirmação da BNCC que também trata o ensino na educação infantil de forma compartimentalizada, apontando objetivos e campos de Experiências isolados.

Autenticando um modelo de ensino que cessa a autonomia docente na medida em que apresenta descrições, assim como aptidões a serem

alcançadas/desenvolvidas nas crianças, sem reconhecer o cenário e/ou condições que se encontram.

Essa dimensão assume um caráter de instrumentalização, no qual o ser competente limita-se ao saber e conhecimento escolar. Não há reflexão, há aplicação. Ou seja, tais direitos de aprendizagem devem ser alcançados durante o período da Educação Infantil, no tempo e momento estabelecido pelo documento. Tal cenário, estimula pensar a dimensão do desafio para garantir o alcance de todas as habilidades para todas as crianças, linearmente, no período certo à nível nacional, conforme estabelece o documento.

A homogeneização de tal ideia e aplicação da mesma contida no documento, a todo e qualquer local para toda e qualquer criança, à nível nacional, desconsiderando o contexto, realidade, local em que vive, e sistema (público ou privado), acaba infringindo o direito à diferença e a diversidade contida no meio, assim como exclui a autonomia do docente sobre a sua prática, realidade, disposição de recursos e condições de trabalho em que se vive.

A desconsideração da autonomia da/do docente, pressupõe uma ótica de controle ao seu ser/fazer, onde condiciona-o ao executar um trabalho, utilizando como norma e não orientação, um currículo homogêneo, o qual desvaloriza as diversas formas de aprender e os diversos tipos de conhecimentos, incluindo o conhecimento popular, político, social, dentre outros que dialogam diretamente com o conhecimento científico e proporcionam diversas aprendizagens, contribuindo na emancipação, criticidade, autonomia, da criança enquanto sujeito que é e atua na sociedade.

Dentro dessa perspectiva, podemos compreender que a formação do sujeito deve se dar de forma integral, não limitada e/ou segregada. Isto implica pensar que o estabelecimento de uma relação dialógica entre as dimensões: social, política, cultural, humana, democrática e justa, deve ser estabelecida e praticada no cotidiano escolar, assim como diante da abordagem didática do/a docente atuante.

É notório perceber que o processo das políticas educacionais, marca uma evidente oscilação. As conquistas positivas garantidas e adquiridas ao longo dos anos até os dias atuais, medidas por legislações tornaram-se de grande relevância para a Educação Infantil e seu respeito na estrutura educacional e social, pois consolidou ainda mais “[...] a necessidade de se considerar a criança como um todo, para

promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (BRASIL, 2006, p. 10).

A oportunidade garantida por lei para ocupar um espaço voltado para si e suas necessidades, embasados por intencionalidades de profissionais capacitados, direciona a figura da criança para um sujeito que tem por direito garantir os aspectos prestados na legislação. Por outro lado, tal atmosfera também aciona a cautela e reflexão no que se refere às práticas pedagógicas e sua intencionalidade, carecendo observações e estudos assertivos do ser e do fazer docente.

Nesse sentido, a/o docente e sua atuação, também se torna pauta e enfoque de discussão, haja vista que ele será a/o guia e mediador/a direto/a de tal processo, tendo a responsabilidade em seu fazer e ser no cotidiano da escola. Contudo, ainda não se tornam suficientes para findar-se, existindo a necessidade de estabelecer-se um diálogo contínuo, de avaliação e análise sobre os efeitos e resultados existentes no contexto da Educação Infantil, desde à sala de referência, a partir da ótica docente, passando pela gestão escolar, indo de encontro à Secretaria de Educação, até o plenário e assim, sucessivamente...

A formação de professores e a BNCC tornam-se elementos importantes para serem compreendidos, na medida que o documento apresenta novas exigências sobre o fazer docente, almejando o seu enquadramento a tais demandas, assim como a sua condução didático-pedagógica na aprendizagem das crianças.

Nesse panorama, o estímulo à tomada de consciência sobre a condição de inacabado, aciona a humildade para solidificar a compreensão de estar em constante construção, demandando reflexões e críticas constantes sobre a formação de professoras/es na Educação Infantil e seus efeitos no contexto escolar e no processo de aprendizagem das crianças.

Diante disso, entendemos que as análises no que se refere o processo histórico da Educação Infantil e seus desdobramentos até os dias atuais, apontam avanços e retrocessos perceptíveis, na medida em que a luta pela melhoria do cenário de legislações, formação docente e aprendizagem das crianças carecem continuamente de reflexões e debates para melhorias e progressão. Por isso, em continuidade, discutiremos sobre a Educação Infantil e a prática docente, objetivando compreender a figura docente e seus desdobramentos em tal panorama.

2.1 Reflexões sobre a Educação Infantil e prática docente

Os desafios provenientes da ocupação do espaço de ser e fazer docente foram se moldando e se estruturando com o tempo para o/a professor/a atuar na Educação, mais especificamente na etapa da Educação Infantil. A mobilização coletiva, assim como os movimentos sociais foram de grande relevância para a construção da percepção sobre a/o docente e seus espaços de ocupação na educação, assim como nas políticas públicas educacionais.

Construir um olhar de validação, credibilidade e profissional é um desafio até os dias atuais para a/o docente atuante na Educação Infantil. Isto porque a escola foi vista por muito tempo como um espaço onde a dissociabilidade entre o cuidar e o educar se fazia presente. Sobre tal cenário, Craidy e Kaercher (2001 p. 70) enfatizam que:

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Nessa lógica, legitima-se o pensar de Krammer (2005) quando afirma que não há possibilidade de educar sem cuidar. Ou seja, esses dois aspectos são indissociáveis.

O cuidar na Educação Infantil assume um ponto crucial e de suma importância para e no desenvolvimento da criança, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), o qual enfatiza que “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.” (BRASIL, 1998a, p. 25).

Nessa perspectiva, a concepção sobre o educar e o cuidar a criança, alinham-se sob um novo olhar, em um diálogo dialético, estabelecendo uma relação mútua e direta com a prática docente e sua intencionalidade no fazer/ser pedagógico, compreendendo que o educar necessita:

[...] 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 de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças,

aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p. 23).

Tudo isso, direciona para uma visualização pertinente do ponto de vista social, educacional, familiar, entre outros, pois contribui com a necessidade de tomada de consciência, assim como para a/o docente refletir sobre si e sobre a sua prática, voltando o seu olhar para o cotidiano em sala e suas abordagens.

A figura docente dentro desse cenário consolida-se como parte primordial para favorecer o processo de desenvolvimento integral da criança, conseqüentemente passa a assumir uma responsabilidade significativa, dos impactos causados as crianças no seu processo de interação e aprendizagem, havendo a necessidade de buscar desenvolvê-los sob uma ótica estimulante, embasada pela possibilidade de questionar, interagir, se posicionar e refletir, estimulando-os e mediando-os diante de todo processo.

Nesse sentido, a responsabilidade depositada ao/a docente, condiciona à importância de reconhecimento, valorização e validação, tanto pelo Estado como socialmente, a fim de que possa haver estímulos para desenvolver a sua participação e atuação assertiva e ativa diante de tal processo, desmistificando-se a percepção essencialmente assistencial construída historicamente, passando a reconhecê-la(o) como de fato, profissional capacitado para o exercício de tal prática. Por isso, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), exige-se que

[...] o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998a, p. 41).

Dessa forma, o caráter profissional corrobora que a/o docente assuma uma postura profissional e consciente, compreendendo a sua responsabilidade e demanda dentro de tal atmosfera.

Esse diálogo propõe pensar o fazer e ser docente, de forma que se possa superar o fazer limitado e tradicional, compreendendo-os como um processo de construção, ajustando e moldando-se de acordo com as necessidades e demandas

das crianças, ouvindo-as e, instigando-se para olhar com afeto para o sujeito, sua história, demandas e suas potencialidades, a fim de desenvolvê-las.

O processo de construção desse trabalho presume analisar os planejamentos, a rotina, os cuidados, os espaços de diálogo, a didática, as metodologias, entre outros, os quais são pontos indispensáveis no cenário e etapa em questão. Esses pontos são cruciais e determinantes para o processo de aprendizagem, os quais quando não analisados e/ou refletidos podem acarretar impactos no processo de desenvolvimento das crianças.

Contudo, considerar esse diálogo e seu movimento em sala, no cotidiano, infere também refletir sobre os desafios que tantas demandas oferecem a/o docente em questão. Logo, não só voltamos o olhar para a prática e seus desdobramentos, mas também para o suporte (estrutura física, recursos pedagógicos, apoio pedagógico, entre outros) que essa prática necessita para caminhar junto à ela.

Pensar nesses fatores implica pensar nos impactos provenientes de uma prática sem fundamentação ou embasamento necessário, haja vista que a etapa da Educação Infantil assume um caráter primordial no processo de formação da criança, isto porque ela está adentrando a um meio de interação com si próprio e com o outro, estando exposto a possíveis: conflitos, desafios, dificuldades que o meio e as relações entre seres humanos proporcionam. Acerca de tal discussão, Freire (2006, p. 26) ressalta que,

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Nessa conjuntura, respeitar a criança e suas aprendizagens trazidas para escola torna-se de suma importância para o processo de acolhimento, pertencimento e construção de respeito na relação professor-criança.

Logo, a educação perpassa nesse sentido, segue um caminho de ultrapassar o arcaico, evidenciando a criança, não como aluno, mas, sim, como sujeito. Assim, o educar nesse sentido, “[...] é abranger todos os aspectos da vida do aluno, desde o atendimento de suas necessidades mais básicas, primárias e elementares, até as mais elaboradas e intelectualizadas.” (SIGNORETTE, 2002, p. 6).

A vivência dentro do contexto escolar proporciona grandes experiências à criança e a suas memórias, de modo afetivo, social, cognitivo, dentre outros. Antunes (2004) afirma que as primeiras experiências dentro do contexto de pré-escola são as que marcam a vida do aluno. Logo, dentro de tal pensamento, estima-se pensar que as experiências quando positivas, tendem a potencializar esse educando dentro do espaço escolar, assim como no meio em que vive. Todavia, quando tais experiências são negativas, podem prejudicar o desenvolvimento integral da criança.

Na visão de Oliveira (2002, p. 126),

[...] Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir.

Os impactos ofertados pelo meio em que se vive, refletem na constituição do eu. Logo, a cautela no ser e fazer docente, é imprescindível. Proporcionar um ambiente saudável, de diálogo e comunicação com os sujeitos que ali vivem e transitam, torna-se de suma importância para compreendê-lo como ser integral.

Tais reflexões direcionam para um olhar voltado para concepção integral do desenvolvimento da criança, não limitando a uma única e exclusiva esfera técnica e mecanizada, mas sim da completude do sujeito em questão.

Nesse sentido, o fazer docente e sua formação inicial e continuada, tornam-se fatores de grande importância para serem observados e analisados, objetivando uma ação reflexiva contínua e cotidiana em todo processo de aprendizagem, visto que as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil proporcionarão participação ativa no processo de construção de conhecimento, experiências, vivências da criança no meio escolar e com os sujeitos incluídos nele, assim como na sua construção enquanto cidadão. Destarte, conforme expõe Freire (1996, p. 38-39):

[...]A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Os desafios provenientes da atmosfera de responsabilidade para com o docente e o exercício da sua prática se fazem presentes no cotidiano escolar. A necessidade de pensar e (re)pensar o seu fazer, é mais do que necessário, tendo em vista que a partir do momento que o educador está em um espaço escolar, irá dialogar

com diversas crianças/sujeitos, os quais possuirão cenários de vidas, concepções e contextos diversos, pois conforme afirma Pabis e Martins (2014, p. 10) "[...] numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias [...]".

A diversidade existente não só permeia-se no cenário de identidade, mas sim de aprendizagens, pois cada sujeito aprende de uma maneira, o que direciona para a necessidade de abordagens, metodologias e planejamentos que contemplem essa pluralização e, também, formas de aprender diversas.

Dessa maneira, o papel do/a professor/a implica a compreensão da dinamicidade e do movimento existente no exercício da prática docente, nos sujeitos com quem atua, do meio em que está, do contexto escolar, os quais são inacabados e possuem lacunas, necessitando de (re)significações contínuas, as quais devem estar sobre uma perspectiva sólida de criticidade, análise e reflexões de si e do seu fazer cotidiano, a fim de que as demandas evidenciadas na prática possam ser supridas com consciência e intencionalidade. Para que isso ocorra, há a necessidade de impulsionar a reflexão sobre a formação dos docentes no segmento da Educação Infantil, assim como a qualidade da aprendizagem que está sendo ofertada para as crianças, a partir das práticas de tais professores/ras.

Compreender que a prática esteja fundamentada sob uma base sólida de formação, assim como de fundamentos e conhecimentos com respaldo científico, se faz de suma importância, haja vista que as intencionalidades das/os docentes irão dialogar diretamente com o desenvolvimento (ou não) das crianças. Acerca de tal dimensão, defende-se que "uma formação docente articulada à pedagogia e à didática contribui para a formação de um professor que constrói e reconstrói a sua prática por meio da reflexão crítica de pensar a prática a partir da própria prática em suas múltiplas nuances" (ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017, p. 3).

Logo, compreende-se que, assim como as demais etapas de ensino, a Educação Infantil não é lugar para amadores ou simpatizantes de crianças, há, sim, a necessidade de consolidação da atuação de professores/as pedagogos/as, para que, a partir disso, as práticas desenvolvidas possam surtir efeitos no processo de educar e cuidar, assim como desenvolvimento integral da criança, respeitando as

especificidades das crianças, a fim de oferecer, de fato, um processo de aprendizagem significativo.

Isto posto, destaca-se que este subtópico objetivou apresentar algumas reflexões sobre a Educação Infantil, assim como a prática docente, a fim de pensar o papel do/a educador/a diante do processo de aprendizagem das crianças. No tópico seguinte, daremos continuidade às discussões no que tange à docência, detendo-nos a analisar a formação de tais profissionais da Educação Básica no contexto brasileiro.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

As mudanças sociais, históricas, políticas e econômicas transformam os sujeitos cotidianamente. A evolução da tecnologia, novos modelos de negócios e sistemas de produção, surtiram impactos no do mercado econômico, assim como no espaço (a escola) que forma os sujeitos atuantes de tal atmosfera produtiva.

O desafio de acompanhar as exigências que tal cenário apresenta afetou e afeta diretamente o sistema educacional, haja vista que apresentam maiores desafios, a fim de se enquadrar-se e corresponder às expectativas apresentadas, assim como de ofertar resultados positivos para tais demandas e conjuntura.

A atuação docente age nesse panorama como fator chave e decisivo para correspondência ou não de tais exigências formuladas previamente e fortemente por interesses e iniciativas sociopolíticas, assim como alguns pensamentos tecnicistas que embasam políticas públicas sob interesse econômico.

Acerca de tal consideração, Libâneo (1985, p. 6) nos afirma que:

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

As exigências advindas de tal contexto proporcionaram à Educação, e aos fatores que a englobam, demandas que não poderiam/podem ser solucionadas sem um respaldo teórico de pesquisas, planejamentos, leis e/ou reflexões que oportunizem mudanças relevantes para lidar com o cenário, complexidade e impacto diante do meio social e dos sujeitos incluídos nele.

As fases processuais de análise e reanálises na formulação de legislações, diretrizes e documentos de/para educação demonstram as tentativas de movimentos voltados para pensar e repensar as ações, programas e políticas norteadoras que disponibilizam orientação e demandam atenção, para o foco de tal discussão: a formação inicial e continuada dos/as docentes em exercício.

A década de 1990 demonstra um marco significativo no que tange a educação de forma geral e, de modo mais específico, a formação de professores da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, nº 9.394/96, que, em seu título VI, trata da referida temática.

O Art. 62 do mencionado documento estabelece que:

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

Esclarecendo a absoluta necessidade de atuação na Educação Básica mediante a formação de nível superior, em contrapartida, o documento apresenta lacuna, pois explana que para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a formação no Ensino Médio/Magistério, é aceitável como requisito mínimo.

Tal realidade explana a intencionalidade do Estado para com o processo formativo da criança, assim como a validação e respaldo social dos profissionais atuantes na etapa da Educação Infantil. Essa dimensão expõe a fragilidade e segregação dos profissionais atuantes (magistério *versus* graduação), enfraquecendo toda trajetória de luta e movimentos sociais de valorização da categoria e do curso de Pedagogia em si, corroborando a construção de *déficits* ainda maiores no processo de aprendizagem das crianças, em decorrência do desenvolvimento formativo dos profissionais atuantes.

Na sequência, no Art. 63, o inciso III estabelece que as instituições que formam tais profissionais devem manter os “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, assim como assegurar que haja, conforme explícito no Art. 67 no inciso II, V e VI, “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e, por fim, “condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996a).

O amparo de modo oficial, nos referidos incisos, consolida os direitos de aperfeiçoamento profissional, propondo um estabelecimento entre a teoria e a prática vivenciada, exercendo um movimento dialógico entre tais pontos.

No Art. 87, dá-se continuidade à ilustração da intencionalidade do documento, o inciso IV estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a). Ou seja, o documento disponibiliza uma flexibilidade de um período de até 10 (dez) anos para que o profissional obtenha a certificação e

comprovação de nível superior concluído, reafirmando a ausência de emergência para mudança de cenário.

Toda essa percepção de continuidade e descontinuidade em um mesmo documento, acentua a urgência na forma de compreender, de fato, a Pedagogia enquanto ciência, assim como a estruturação do curso e sua intencionalidade, o qual direciona, a partir do ensino, a habilitação para formar e ensinar outros indivíduos nos espaços escolares formais e informais.

Com isso, não cabe achismo nessa discussão, é preciso respaldo científico, formação, habilitação, certificação para ser e atuar enquanto docente, a fim de não tecer danos às crianças e seu processo formativo de aprendizagem. Isso exige, portanto, por um lado, a compreensão de que a licenciatura é um grau a ser obtido por aqueles que desejam ser professor/a ou atuar em qualquer etapa da Educação Básica, e, por outro, que os cursos de formação de licenciados, incluindo aí a Pedagogia, são científicos e não técnicos.

Os avanços sobre formação docente continuam a partir da formulação e reformulação dos documentos, legislações e diretrizes, oferecendo maior respaldo e garantia dos direitos dos profissionais atuantes, de forma legal e obrigatória.

Em sequência, a promulgação da Lei de nº 9.424/1996 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A referida lei tende a intensificar uma estrutura de financiamento, no que tange a custos e investimentos, os quais são distribuídos pelo governo federal entre os governos estadual e municipal, tendo como base de distribuição a proporção de vagas dispostas na rede pública estadual e municipal de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Trata-se de um significativo instrumento financeiro de/para gestão educacional no país, assim como para valorização do Magistério.

O Art. 7 do referido documento de análise determina que sejam destinados recursos de, “pelo menos, 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.” e que os demais 40% sejam utilizados para outras ações de manutenção e desenvolvimento, como por exemplo: compra de equipamentos, capacitação de professores, entre outros (BRASIL, 1996b).

Assumindo uma característica contábil, os recursos do referido fundo têm como obrigação, segundo o manual do Ministério da Educação (MEC), serem “[...]”

empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e, particularmente, na valorização do seu magistério” (Brasil, 1998b, p. 7). Isso é reforçado também pela Lei de Diretrizes e Bases, no seu Art. 70 no inciso I, que expõe a necessidade de “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” (BRASIL, 1996a).

Os avanços e tentativas de legitimação da classe de profissionais da Educação continuam e avançam. No ano de 1997, a Resolução nº 3 de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou Diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração para os Magistério. No Art. 5 do documento, considera-se que os sistemas de ensino devem aplicar com empenho “esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997). Ou seja, os próprios sistemas de ensino devem oferecer condições de desenvolvimento para os profissionais da educação em seu processo de formação inicial e continuada.

A fim de ofertar suporte e potencializar as discussões sobre a valorização e formação de professores, o Plano Nacional de Ensino (PNE), regido pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o qual vigorou no decênio de 2001 a 2010 (10 anos), apresentou 295 metas gerais a serem alcançadas. Dentre tantas metas dispostas, o documento estabeleceu estratégias para a formação inicial e continuada dos docentes atuantes, a fim de fomentar a emergência de programas de formação para potencializar e melhorar a qualidade de ensino.

Os avanços sucederam-se com o projeto de lei 8.035 de 2010, que deveria substituir o anterior, para o próximo decênio entre 2011 a 2021, contudo o PNE só foi aprovado em 2014. Com isso, atualmente, o decênio, instituído pela lei 13.005/2014, compreende o período entre 2014 e 2014. Essa lei deu continuidade às discussões no que tange a formação continuada de professores, como objeto contribuinte e fundamental para melhoria na qualidade de ensino de diferentes modalidades e níveis.

No ano de 2015, surge um novo marco normativo de diretrizes, Resolução CNE/CP nº 2 de julho de 2015, a qual, segundo alguns defensores, se bem implementada poderá promover mudanças significativas nas esferas institucionais de formação docente. A resolução em questão define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento apresenta certo desenvolvimento no que se refere à formação docente inicial e continuada, sua intencionalidade e campo de atendimento, conforme explícito no documento:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.” (BRASIL, 2015)

O Art. 3 do documento apresenta um conjunto de preceitos éticos, humanizados e tolerantes em sua formulação. Por isso, entre seus princípios, destaca-se o comprometimento “com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação”, “equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais”, expostos no Art. 3, inciso V do documento (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, objetivam, segundo Dourado (2015, p. 308)

Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, nesse sentido, enfatizam a

valorização profissional, assim como o seu processo de formação de modo fundamentado, respaldado, garantido e facilitador, estabelecendo condições necessárias para a/o profissional da educação atuar em diferentes esferas que compõem a educação e os sistemas de ensino.

Mesmo apresentando tais medidas, no Art. 18, o referido documento expõe que

compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas 15 diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015)

Mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada abordando pontos importantes, como, por exemplo, os princípios norteadores da Base Comum para formação docente inicial e continuada, a concepção de currículo, a valorização do profissional docente, entre outros, elas reafirmam que cabe aos sistemas de ensino garantir tais políticas discutidas.

A colaboração entre os entes federados (Federação, Estados e Municípios), nesse sentido, tende a agir como contribuinte para potencializar e assegurar o desenvolvimento de ações de/para valorização dos profissionais da educação, objetivando assegurar, ainda mais, o laço e o diálogo no que tange às condições de trabalho, salário, formação inicial e continuada, plano de carreira, entre outros.

A resolução CNEP/CP nº 2, de dezembro de 2019, por sua vez, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), deixando claro em seu Art. 30 que “esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015” (BRASIL, 2019).

O referido documento proporciona reflexões pertinentes acerca do processo formativo dos profissionais atuantes na Educação Básica no Brasil, assim como as práticas exercidas nos espaços escolares e a intencionalidade do currículo, embasada

pela lógica de competência, interesses políticos e mercado/capital, a fim de atender às famosas “demandas contemporâneas”.

Sob influência da Base da Nacional Comum Curricular, a qual foi homologada no ano de 2017, a BNC-Formação estrutura-se sob uma ótica direcionada para “treinar professores” (CURADO SILVA, 2020) e, assim, surtir efeitos de dominação diante da formação e atuação docente e no processo de aprendizagem dos educandos/crianças nas escolas públicas do Brasil.

A fim de evidenciar tal pensamento, o Art. 2 e 3 do documento afirmam que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Tudo gira em torno da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e assim, a BNC-Formação se torna uma extensão dos seus interesses. Agora, não só delimitando e moldando as: competências, habilidades, direitos de aprendizagem sob os níveis de Ensino, mas também a formação dos professores, estruturando-se a partir de uma Base Nacional Comum para professores da Educação Básica, apresentada nos Anexos do documento sob tal organização: 10 (dez) competências gerais docentes, três esferas (conhecimento profissionais, prática profissional e engajamento profissional) de competências específicas e habilidades a serem seguidas impreterivelmente pelos profissionais atuantes.

As amarras que esse documento apresenta para o ser e atuar docente ocasionam a desconstrução da autonomia, produtividade e de resultados significativos na formação da criança enquanto cidadã, moldando-se em uma perspectiva tecnicista, delineada em modelos previamente estabelecidos e direcionados para um só objetivo: atender os interesses do capital, materializado, atualmente, nas corporações privadas direta ou indiretamente relacionadas ao ensino, em suas diferentes etapas, modalidades, segmentos e níveis.

Nessa conjuntura, compreendemos que as reflexões sobre formação docente inicial e continuada são atuais. Pensar na definição de tais conceitos, implica pensar na sua atuação diante do meio social, assim como escolar, seus impactos e seus desdobramentos. Por isso, na sequência, discorreremos sobre a formação docente inicial e continuada de professores da Educação Básica, a fim de diferenciar e compreender os referidos conceitos.

3.1 Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: distinguindo os conceitos

Desde a década de 1990, a partir da promulgação de Diretrizes e Bases da Educação Básica de nº 9.394/96, a formação docente inicial e continuada da Educação Básica tem se tornado um *locus* proveitoso para tecer reflexões e análises acerca dos seus movimentos nas práticas docentes exercidas nos diversos contextos e sistemas educativos.

Sobre a formação docente inicial e sua relevância, Silva (1993, p. 95) considera que

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc.)

A formação inicial refere-se ao ponto de partida para ser/reconhecer-se enquanto profissional, por isso se torna tão importante para o processo de construção da identidade docente, assim como a construção do seu esboço didático futuro e suas tomadas de decisões nas salas de referência, as quais guiarão a prática e o ser docente, assim como as metodologias cotidianamente.

Abarcado por uma relação dialógica entre teoria e prática, as vivências acadêmicas devem oportunizar o máximo de aproximação com a realidade, pois “o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente [...]” (GÓMEZ, 1992, p. 103).

A fim de que essa integração ocorra de forma relevante, é importante que o curso de Pedagogia preveja uma indissociabilidade assídua entre o Ensino, Pesquisa e Extensão durante o período de graduação, a fim de que possa, segundo Pimenta e Almeida (2009, p. 28) “[...] garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciados nos processos investigativos em suas áreas específicas e na prática docente [...]”.

Esse processo de aproximação com a realidade escolar, tende a disponibilizar ao indivíduo que se encontra em sua formação inicial a oportunidade de conscientizar-se de que o ato de ensinar não acontece por meio de uma perspectiva limitada ou solitária, mas, sim, a partir de uma perspectiva ampla e plural, a qual envolve uma dinamicidade entre: si, o outro, a escola e o meio social, cultural, político e histórico em que estão incluídos.

Nessa conjuntura, as demandas de ensino e aprendizagem ocasionadas pela dinamicidade frente aos aspectos sociais, políticos, culturais e históricos demandam ressignificações cotidianamente do docente em exercício, acentuando a condição de inacabado e aprendente contínuo, a qual justifica-se pelo pensamento de Freire (1997, p. 55) de que “onde há vida, há inacabamento”.

A partir de tal colocação, Romanowski (2009, p. 138) compreende que a Formação Continuada

[...] é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em contínua, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Estima-se que o professor possa transcender essa instrumentalização, a qual assume caráter operacional, a fim de construir uma percepção crítica de que as “receitas” e “técnicas” de como fazer não surtirão efeitos ou, até surtirão, mas não serão transformadoras da prática docente e do processo de aprendizagem das crianças.

Desse modo, acentua-se a urgência de reflexão permanente sobre a prática docente exercida, compreendendo o contexto em que está inserida, o público com que está lidando, o que se pretende ensinar, como ensinar, o que tem sido feito, qual a intencionalidade e os objetivos que pretendem ser alcançados, assim como os resultados que têm sido alcançados. Um processo de reconstrução acerca do fazer e

reconhecer-se docente, a fim de não colecionar falhas, mas, sim, experiências de/para ressignificações da docência.

Nesse parâmetro, compreende-se que a Formação Continuada “[...] não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários permanentes de uma identidade pessoal e profissional, com interação mútua” (CANDAU, 1996, p. 150). Ou seja, é preciso estar em consonância com o real, com a prática, analisando os problemas, déficits e lacunas existentes para que, a partir disso, possam ser desenvolvidos pensamentos e reflexões críticas, a fim de tecer ações conscientes e intencionais para mudança de cenário educativo existente, tanto sobre a identidade do docente, como também da sua prática.

Dessa maneira, considerar as transformações existentes no meio social diante dos aspectos: culturais, científicos, econômicos, tecnológicos, entre outros, se faz necessário, haja vista que as mudanças chegam para todas as esferas sociais e para o âmbito escolar, não seria diferente. Afinal, “se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia.” (ALARCÃO, 2001, p.25).

Caminhar junto com esse turbilhão de mudanças é desafiador, sobretudo para o docente atuante e as instituições de ensino. As crianças mudam, as demandas mudam, as informações mudam... O tempo pede e solicita mudança.

Seguindo esse raciocínio é possível reconhecermos que a prática docente age como grande contribuinte para definir o papel de tais mudanças no processo de aprendizagem das crianças, conduzindo-as para o lado positivo ou negativo. A fim de alcançarmos resultados positivos é preciso que as práticas docentes exercidas nos contextos escolares sejam práticas transformadoras, advindas de reflexões e experiências de formação que possibilitem mudanças para a aprendizagem e cidadania das crianças e o desenvolvimento docente.

Assim, a formação continuada se torna instrumento necessário, facilitador e de suma importância para o docente e o educando na medida em que a entendem como o

[...] prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227)

As colocações trazidas neste subtópico, condicionaram para uma reflexão profícua no que tange o *locus* sobre a Formação Docente Inicial e Continuada e a distinção dos referidos conceitos. No tópico seguinte, nos deteremos a apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, a qual traz como referência a formação docente continuada objetivando compreender como as professoras da Rede Municipal de João Pessoa/PB concebem a formação docente continuada na Educação Infantil, assim como também analisaremos os dados coletados a fim de tecer maiores reflexões acerca da temática em questão.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho de pesquisa traçou a utilização da pesquisa de campo, compreendida por Vergara (2005, p. 48) como

[...] a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não.

Esta pesquisa fundamenta-se no paradigma qualitativo, o qual segundo Cardano (2017, p. 24) “[...] tem a ver com a adoção de um estilo de pesquisa que prefere o aprofundamento do detalhe [...]”. Ou seja, estar próximo da realidade e dos sujeitos que nela interagem.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa em questão busca analisar como as professoras atuantes da rede municipal de João Pessoa/PB consideram a formação docente continuada.

Para identificar a referida questão, a pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de ensino da rede municipal de João Pessoa/PB. As instituições em questão encontram-se localizadas em dois bairros diferentes da zona sul da cidade de referência.

A EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) localizada longe da região central da cidade, é uma escola populosa, com cerca de 1.000 alunos matriculados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Destes, cerca de 350 alunos são matriculados na etapa da Educação Infantil, assistidos em turmas do Infantil IV e V, ofertados pela instituição.

A instituição tem um quadro de funcionários relativamente amplo, composto por uma equipe diversa, como, por exemplo: nutricionista, assistente social, psicólogo, supervisora e orientadora.

Sobre a equipe docente, a instituição possui um número de professores significativo, nela as professoras da Educação Infantil e Fundamental cumprem (em sua grande maioria) a carga horária de 40 horas semanais, trabalhando, assim, os dois turnos.

No que se refere às turmas da Educação Infantil, há 09 professoras atuantes em salas de referência de Infantil IV (5 professoras) e Infantil V (4 professoras).

A escola possui, no geral, uma estrutura física significativa, com espaço significativo para comportar os alunos matriculados, pátios arejados, ambientes climatizados, ginásio amplo, proporcionando uma estrutura condizente com a demanda de frequentadores no referido espaço cotidianamente.

Na escola localizada mais próxima à região central da cidade, a realidade é um pouco diferente. Trata-se de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), pois possui uma estrutura menor quando comparada a outra instituição, assistindo apenas a Educação Infantil sob um quantitativo médio de 330 de alunos no total dos dois turnos.

Assim como a outra instituição, esta também dispõe de espaços físicos e infraestrutura significativos, com ambientes amplos, climatizados e claros, os quais oferecem uma boa comodidade para atender o quantitativo de alunos e funcionários da instituição.

No que tange a equipe docente, o referido CMEI conta com um quadro de cerca de oito professoras distribuídas em turmas da Educação Infantil, cumprindo a carga horária integral, em sua grande maioria, nos dois turnos.

Para desenvolvimento desta pesquisa, submetemo-la ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Obtivemos autorização¹ para sua realização e aplicação do instrumento metodológico para coleta de dados. O instrumento metodológico utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foi o questionário, compreendido por Gil (1991, p. 128) como uma

“[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Para responder à pergunta de pesquisa e seus objetivos, foi elaborado um questionário via *google forms*, contendo 16 questões, dentre elas, de respostas objetivas e abertas. A escolha do questionário virtual, justificou-se pela possibilidade de proporcionar às professoras entrevistadas uma maior comodidade, por ser *on-line*, e tempo para elaborar as respostas.

Para a coleta de dados, as perguntas do questionário (Apêndice 1) foram organizadas em dois blocos:

¹ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 69478223.3.0000.5188

- O primeiro bloco de perguntas (1-8) buscou analisar algumas informações sobre o perfil das entrevistadas, identificando a formação das professoras participantes, a fim de conhecer um pouco mais sobre o grau de escolaridade, o período em que se formou, o tempo de atuação na educação básica, a natureza de ocupação do cargo, os níveis de ensino que já trabalhou, o tempo de atuação na educação infantil, o segmento em que atua (berçário I, berçário II, Infantil III...) e o turno em que trabalha.
- O segundo bloco (9-16), por sua vez, objetivou compreender aspectos voltados para a formação docente continuada, perguntando sobre a compreensão que se tem acerca da formação docente continuada, se já houve participação em alguma formação, se a escola em que promove encontros de formação continuada, se há estímulo por parte da escola à formação docente continuada, se os temas abordados nos encontros de formação continuada contribuem para as demandas existentes em sala, se o tempo da formação é suficiente para compreensão integral dos assuntos abordados, se a vivência nos encontros estimula a buscar mais conhecimentos, e por fim, se tais encontros promovem mudanças nas práticas pedagógicas exercidas em sala de aula.

O questionário agiu como instrumento direto para coleta de dados com os sujeitos de pesquisa, os quais “[...] são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa”. (VERGARA, 2005, p. 53).

Os sujeitos de pesquisa foram professoras atuantes da rede municipal de João Pessoa/PB, alocadas em turmas da Educação Infantil nas escolas de referência citadas acima. Os questionários foram divulgados pela equipe gestora de ambas as instituições às professoras em grupos de *WhatsApp*, respondidos entre o período de 19 de abril de 2023 a 03 de maio de 2023 pelas professoras.

Do total de 8 docentes convidadas a participar da pesquisa, obteve-se 7 respostas ao questionário. Uma das professoras que compõem esse quantitativo não autorizou o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) exposto no questionário, embora tenha respondido às questões. Logo, suas respostas não serão expostas e/ou utilizadas para fins de análises nesta discussão, respeitando-a.

As professoras participantes da referida pesquisa foram identificadas por nomes fictícios, a fim de manter o sigilo dos seus nomes e dados de *e-mail* coletados. Para familiarizar o leitor com as informações dispostas, optamos por apresentar

brevemente as professoras (mediante os nomes fictícios) que compõem a amostra, estimando que o leitor em questão obtivesse uma reflexão introdutória acerca dos seus perfis.

- A professora Luna tem formação técnica em magistério, ensino superior completo em Pedagogia e especialização. Atualmente, atua na etapa da Educação Infantil na turma de Berçário I no turno da manhã.
- A professora Mel tem ensino superior completo em Pedagogia. Atuante na turma de Maternal I em período integral.
- A professora Sara possui ensino superior completo em Pedagogia e atua há menos de 10 anos na Educação Básica. Atualmente, encontra-se alocada em uma turma de Berçário em período integral.
- A professora Lis possui ensino superior completo em Pedagogia e especialização. Atua em uma turma de infantil V em período integral.
- A professora Ariel possui ensino superior completo em Pedagogia. Atua em uma turma de Infantil V em período integral.
- A professora Lara tem formação técnica em magistério e ensino superior completo em Pedagogia. Atua em uma turma do Infantil IV em período integral.

Para realizarmos a análise de dados, julgamos como significativo apresentar a forma de tratamento deles embasada pela abordagem qualitativa da pesquisa em questão.

Para o tratamento dos dados obtidos no questionário, utilizamos a análise de conteúdo para nortear as nossas análises, a qual é compreendida por Bardin (2004, p. 41) como

“análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para Bardin (2011) essa técnica de análise é compreendida por três momentos: a pré-análise, exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados.

Logo, ao analisarmos a dimensão, estrutura e contexto da pesquisa, a escolha da análise de conteúdo, justificou-se justamente pelo objetivo de coletar os dados, analisá-los e tratá-los da maneira mais densa e relevante possível.

Após a explicação sobre a metodologia adotada e os procedimentos metodológicos desenvolvidos, no capítulo seguinte, apresentamos a análise dos dados advindos das respostas ao questionário aplicado às professoras atuantes da Educação Infantil na rede municipal de João Pessoa/PB.

5 ANÁLISES

Neste tópico, analisaremos as respostas das professoras participantes da pesquisa em questão, alocadas em turmas da Educação Infantil na rede municipal de ensino de João Pessoa/PB.

Neste primeiro momento, analisaremos as respostas das perguntas que compõem o primeiro bloco (conforme exposto no tópico anterior). Na sequência, discutiremos acerca das perguntas do segundo bloco.

1. Qual a sua escolaridade? (Pode ser assinalada mais de uma opção)

Professora Luna	Magistério, Ensino Superior - Pedagogia - Completo e Especialização
Professora Mel	Ensino Superior - Pedagogia - Completo
Professora Sara	Ensino Superior - Pedagogia - Completo
Professora Lis	Especialização
Professora Ariel	Ensino Superior - Pedagogia - Completo
Professora Lara	Magistério e Ensino Superior - Pedagogia – Completo

A partir das respostas, torna-se possível observar que a grande maioria das profissionais entrevistadas possuem apenas a formação inicial no Ensino Superior completo em Pedagogia, com exceção das professoras Luna e Lis que possuem especialização, não havendo, em sua grande maioria, a contemplação de investimento em qualificação profissional, como por exemplo: especialização, mestrado e/ou doutorado, demonstrando uma estagnação à formação inicial.

Os desafios existentes para o avanço da formação profissional de professores não é uma novidade e as respostas no quadro, novamente nos afirmam essa realidade.

Voltando-se o olhar para as professoras Luna e Lis, conseguimos compreender que ambas possuem especialização e tempo de serviço iguais (11-15 anos), porém ocupam cargos e regime de trabalho distintos.

Enquanto a professora Luna trabalha apenas um turno (concursada), Lis assemelha-se às demais professoras (prestadoras de serviços), trabalhando em

período integral, o que nos conduz a pensar sobre as condições e possibilidades que são ofertadas às professoras para continuarem seus estudos.

É nítido compreender no que tange o fator: tempo, disposição e facilidade que a professora Luna possui maior possibilidade de ter/fazer uma especialização e dar sequência aos seus estudos, pois trabalha apenas um turno e é concursada, enquanto a professora Lis (mesmo possuindo especialização) e demais professoras possuem uma carga horária de trabalho de dois turnos e são prestadoras de serviços, tornando-se o processo mais desafiador pela falta de tempo, disponibilidade e disposição em decorrência da grande demanda cotidiana nos dois turnos de trabalho em sala de aula.

Assim, a ocupação de cargo aliada a carga horária de trabalho demonstram ser fatores relevantes para explicar o motivo pelo qual a grande maioria das professoras não conseguem avançar na sua formação continuada.

2. Em qual período você se formou?

Professora Luna	Entre 2010 e 2019
Professora Mel	Depois de 2020
Professora Sara	Entre 2000 e 2009
Professora Lis	Entre 2010 e 2019
Professora Ariel	Entre 2010 e 2019
Professora Lara	Entre 2010 e 2019

Com base nas respostas, é possível identificar que a grande maioria das professoras se formaram na década de 2010, com exceção das professoras Mel (depois de 2020) e Sara (2000 e 2009).

Conforme apresentado no quadro, a grande maioria das professoras possuem quase uma década de atuação, isto quer dizer que, torna-se esperado que elas tenham participado de alguma maneira de experiência de formação docente continuada.

3. Há quanto tempo você atua na Educação Básica?

Professora Luna	Há 11 - 15 anos
-----------------	-----------------

Professora Mel	Há 0 - 5 anos
Professora Sara	Há 6 - 10 anos
Professora Lis	Há 11 - 15 anos
Professora Ariel	Há 6 - 10 anos
Professora Lara	Há mais de 20 anos

Acerca do tempo de atuação na Educação Básica, as respostas das professoras entrevistadas demonstram uma diversidade, marcando períodos de atuação distintos, destacando-se a professora Lara com maior tempo de atuação (há mais de 20 anos) e a professora Mel (0 - 5 anos) com menor tempo de atuação. As demais, oscilam entre 6 e 15 anos de atuação na Educação Básica.

Se considerarmos que em uma década ocorrem transformações históricas, sociais, culturais e, principalmente, tecnológicas, podemos supor que a maioria das professoras tenham sentido necessidade de realizar alguma formação, pois tais mudanças chegam às instituições de ensino e demandam conhecimentos para lidar com elas.

4. Qual a natureza de ocupação do seu cargo?

Professora Luna	Servidor Público (concursado)
Professora Mel	Prestador de serviços (contratado temporariamente)
Professora Sara	Prestador de serviços (contratado temporariamente)
Professora Lis	Prestador de serviços (contratado temporariamente)
Professora Ariel	Prestador de serviços (contratado temporariamente)
Professora Lara	Prestador de serviços (contratado temporariamente)

A partir das respostas das professoras entrevistadas, identificamos que os cargos ocupados pela maioria são de prestadoras de serviços (contratadas temporariamente), com exceção da professora Luna, a qual é servidora pública (concursada).

No que tange o processo de formação das professoras entrevistadas, o fator de ocupação de cargo, nesse sentido, se torna ponto determinante para justificar o motivo pelo qual as professoras possuem dificuldades de avançar em seus estudos.

Essa realidade demonstra uma influência também acerca da carga horária de trabalho, a qual tende a diferir a partir da ocupação do cargo, conforme analisaremos mais à frente nas questões apresentadas.

5. Com quais níveis de ensino você já trabalhou? (Pode ser assinalada mais de uma opção)

Professora Luna	Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Professora Mel	Educação Infantil
Professora Sara	Educação Infantil
Professora Lis	Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
Professora Ariel	Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)
Professora Lara	Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A partir das respostas, identificamos que todas as professoras têm experiência na Educação Infantil. A professora Luna, por sua vez, afirma ter trabalhado com todos os níveis de ensino que compõem a Educação Básica, enquanto as professoras Mel e Sara possuem experiência apenas na Educação Infantil.

No que se refere a experiência no Ensino Fundamental, as professoras Ariel e Lara afirmam também terem trabalho com turmas do 1º ao 3º ano e a professora Lis também, com turmas do 1º ao 5º ano.

Na Educação de Jovens e Adultos, apenas as professoras Luna e Lara têm experiência.

6. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

Professora Luna	Há -10 anos
Professora Mel	Há 1 - 5 anos

Professora Sara	Há -10 anos
Professora Lis	Há -10 anos
Professora Ariel	Há 1 - 5 anos
Professora Lara	Há 1 - 5 anos

No tempo de atuação na Educação Infantil, as professoras oscilam entre 1 - 10 anos. Enquanto as professoras Luna, Sara e Lis demonstram maior período (-10 anos), as professoras Mel, Ariel e Lara afirmam o período de 1 - 5 anos de atuação na Educação Infantil.

7. Em qual segmento você atua?

Professora Luna	Maternal I
Professora Mel	Maternal I
Professora Sara	Berçário
Professora Lis	Infantil V
Professora Ariel	Infantil IV
Professora Lara	Infantil IV

No que tange o segmento de atuação, a professora Sara atua na turma de berçário, as professoras Luna e Mel atuam nas turmas de Maternal I, as professoras Ariel e Lara em turmas do IV e a professora Lis em uma turma de Infantil V.

8. Você trabalha em qual/is turnos?

Professora Luna	Manhã
Professora Mel	Integral
Professora Sara	Integral
Professora Lis	Integral
Professora Ariel	Integral
Professora Lara	Integral

Resgatando a memória da pergunta 4: “Qual a natureza de ocupação do seu cargo?” Conseguimos aqui, identificar a influência da natureza de ocupação do cargo na carga horária de trabalho das professoras.

A professora Luna, a qual ocupa cargo de servidora pública (concursada) trabalha apenas um período (manhã), enquanto as demais que têm a natureza de cargo como prestadoras de serviços (serviço temporário) trabalham dois turnos (manhã e tarde) em modelo integral.

A realidade das informações apresentadas surte efeito e influência direta para que a professora Luna tenha maior possibilidade de avançar em seus estudos, enquanto as demais professoras, as quais ocupam cargo de prestadoras de serviços tenham maiores dificuldades/desafios para conseguir enfrentar e ocupar tal realidade diante do seu processo de formação continuada.

Em continuidade, nos deteremos a observar e analisar as respostas apresentadas pelas professoras ao segundo bloco, identificando suas considerações acerca da formação docente continuada.

9. O que você entende por formação docente continuada?

Professora Luna	A busca por conhecimento para além da graduação seja ela ofertada em um curso específico ou mesmo em nossa jornada de leituras e estudos individuais para se ter uma prática atualizada com apropriação teórica.
Professora Mel	É um aperfeiçoamento de suma importância ao docente, aonde se compartilha conhecimento, que são necessários para o crescimento profissional.
Professora Sara	Aperfeiçoamento para o crescimento dos professores
Professora Lis	Um olhar para Prática docente.
Professora Ariel	Que Necessitamos está em constante busca de conhecimento.
Professora Lara	formação continuada de professores é uma forma de garantir mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para os docentes

As respostas das professoras entrevistadas, demonstram ser diretas e concisas, justificando em poucas palavras o que compreendem por formação docente continuada.

Dessa maneira, ao observar o quadro de respostas é possível identificar que dentre as respostas apresentadas pelas professoras, destacam-se as palavras: aperfeiçoamento, conhecimento e crescimento.

A professora Luna, compreende a formação docente continuada como uma busca de conhecimento para além da graduação, ou seja, por uma perspectiva de continuidade e sequência.

A professora Mel e Sara compreendem-na como um aperfeiçoamento para o crescimento profissional.

O posicionamento das professoras Mel e Sara retratam a formação como um crescimento, ou seja, como possibilidade de avançar enquanto profissional. Essa ótica de compreensão sobre a formação continuada, direciona para a solidificação da ideia de atualização e aperfeiçoamento dos seus saberes para a prática cotidiana, a fim de que a partir disso, o professor possa de fato, estar pronto para lidar com as demandas de ensino e aprendizagem, evoluírem enquanto profissionais e proporcionar uma educação de qualidade para os alunos assistidos.

A professora Ariel, por sua vez, identifica a formação docente continuada como uma necessidade de estar constantemente buscando conhecimento. Enquanto a professora Lis, a define como um olhar para a prática docente. E por fim, a professora Lara que compreende como uma forma de garantir maior qualidade de ensino e melhores condições de trabalho para os docentes.

Dentre as respostas apresentadas pelas professoras, é possível identificar, em suas considerações, que a formação docente continuada permeia uma perspectiva de evolução e melhora da prática docente e desenvolvimento profissional, a fim de surtir efeitos positivos no embasamento teórico e nas práticas de ensino desenvolvidas.

Assemelhando-se às colocações das professoras, o pensamento de Imbernón (1994, p. 45), considera o desenvolvimento da profissão docente como um processo de evolução “[...] que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes”. Sendo válido ressaltar, segundo Gama (2007, p. 191) que

A formação inicial e a contínua possuem, além da diferença temporal, características e alcances distintos, pois o desenvolvimento profissional é perspectivado na formação inicial e realizado na formação contínua, mas são partes integrantes do mesmo processo de formação profissional.

10. Você já participou de alguma formação continuada? Se sim, como foi sua experiência?

Professora Luna	Sim, participei de várias, algumas péssimas, com cursos comprados por empresas que não conhecem a realidade local e suas especificações e outras muito boas, com professores que de fato conhecem nossa realidade local e com conteúdos significados para a prática docente.
Professora Mel	Sim, muito gratificante ter o prazer é a oportunidade de participar das formações, onde cada vez nos proporciona uma educação de qualidade e que nos torna cada vez mais qualificados em nossas práticas pedagógicas.
Professora Sara	Sim. Gostei muito.
Professora Lis	Sim, várias!!! Mas a mais significativa está sendo essa, 2022/2023. Ofertada pela PMJP!
Professora Ariel	Sim, a princípio achei muito interessante pelo simples fato de fazer com que as pessoas entendam a necessidade de estar sempre em busca de conhecimento. Depois muita demanda com os textos enviados para leitura e trabalho em casa, infelizmente já temos uma demanda muito grande dentro e fora de sala de aula.
Professora Lara	Sim, satisfatória.

De forma unânime, todas as professoras entrevistadas já participaram de uma formação continuada. Quando se trata de relatar como foi a experiência, algumas professoras limitam as respostas à palavras curtas, definindo de modo superficial, como por exemplo as professoras: Sara, Lis e Lara.

Para a professora Mel, não há pontos negativos, apenas positivos, demonstrando satisfação com as suas experiências em encontros de formação.

Em contrapartida, algumas professoras relatam com detalhes essa experiência, à exemplo das professoras: Luna, Mel e Sara, as quais expõem com detalhes o seu

olhar acerca do momento experienciado. Como nem tudo são flores, há pontos positivos e negativos colocados pelas mesmas.

A professora Luna, demonstra o fator de reconhecimento local por parte dos formadores como elemento contribuinte e decisório para efeitos positivos ou não da formação. Por outro lado, a professora Ariel pontua o fator de demandas dos textos enviados para leitura e o trabalho em casa, acentuando a carga de trabalho já existente dentro e fora da sala de aula.

Essas reflexões se tornam bastante pertinentes, haja vista que o caráter homogêneo de um modelo formativo, quando não considerada a heterogeneidade existente na escola, na formação dos professores, assim como no que tange às práticas exercidas e o contexto em que está inserida, acaba não disponibilizando efeitos transformativos.

Dessa forma, a importância de possuir um olhar empático, acolhedor e crítico sobre a realidade da escola, do quadro de professores, das condições ofertadas de trabalho que os professores possuem, assim como a carga horária de trabalho e formação das professoras, tornam-se elementos de suma importância para os formadores conduzirem a discussão de maneira intencional e direcionada para as demandas das professoras. Afinal, não tem sentido ouvir/estudar/discutir sobre algo que não surtirá efeito sobre a minha realidade/prática. É preciso conexão entre quem fala, quem ouve, para assim, haver diálogo e discussão.

Logo, acerca dessa dimensão Nóvoa (1995, p. 26) evidencia que a “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

**11. A escola que você leciona promove encontros de formação continuada?
Com qual frequência?**

Professora Luna	Sim, os encontros são propostos de forma mensal.
Professora Mel	Sim, os encontros são propostos de forma mensal.
Professora Sara	Sim, os encontros são propostos de forma mensal.
Professora Lis	Não. Não há encontros de formação

	continuada na escola em que trabalho.
Professora Ariel	Sim, os encontros são propostos de forma mensal.
Professora Lara	Sim, os encontros são propostos de forma mensal.

A partir das respostas das professoras é possível analisar que, com exceção da professora Lis, todas afirmam que a escola em que lecionam promove encontros de formação continuada, na frequência de forma mensal.

A resposta da professora Lis, de certa forma, permite-nos duas observações: a primeira é de que os encontros de formação continuada são oferecidos pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (conforme apresentado na questão 10). Parece-nos que, para ela, esse tipo de encontro não se relaciona à escola, pois não acontece no ambiente escolar em si, tornando-se assim um problema acerca da sua compreensão do que é/seja encontro/s de formação continuada; a segunda observação, que não exclui a anterior, refere-se ao fato de que, talvez, a escola em que leciona, de fato, não tem promovido encontros formativos, mas, sim, apenas encontros administrativos, os quais tratam de demandas técnicas voltadas para problemas físicos/administrativos, sobrando pouco tempo para tratar demandas pedagógicas que para Lis é o que mais importa, conforme ela apresenta em sua resposta à questão 14. Nesse sentido, de fato, esses encontros não poderiam ser considerados formativos.

Para as demais professoras (com exceção de Lis) a escola em que elas lecionam promovem encontros de formação continuada, haja vista que direcionam-a para a formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) para as professoras atuantes da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB possam participar.

Acerca dessa dimensão, André (2003, p. 99) ressalta a importância de propor momentos de diálogos e reflexões entre/para os docentes, considerando que “torna-se necessário criar oportunidades para os docentes refletirem sobre sua prática e adquirirem subsídios que os levem a reconstruí-los em direção ao sucesso escolar de todos os alunos”.

12. Na escola em que você leciona, você consegue observar o estímulo e incentivo à formação docente continuada por parte da gestão pedagógica da instituição?

Professora Luna	Sim.
Professora Mel	Sim.
Professora Sara	Sim.
Professora Lis	Parcialmente.
Professora Ariel	Sim.
Professora Lara	Parcialmente.

A partir das respostas apresentadas, as professoras afirmam, em sua grande maioria, que há incentivo por parte da gestão pedagógica da instituição para a formação docente continuada, com exceção das professoras Lis e Lara, que afirmam que há parcialmente esse incentivo.

Para a professora Lis e Lara há parcialmente incentivo por parte da gestão pedagógica da escola em que lecionam para a formação docente continuada. Todavia, ao visualizar as respostas, percebe-se que, assim como Lis e Lara, Ariel também atua na mesma instituição e aponta um olhar diferente do delas, afirmando que há incentivo pela gestão pedagógica. Lara e Ariel atuam nas mesmas salas de referência (infantil IV), enquanto Lis atua no infantil V e todas ocupam o mesmo cargo (prestadora de serviços) e carga horária de trabalho (integral).

A partir de tais considerações e reflexões, podemos considerar que a gestão pedagógica da instituição onde estão alocadas pode não as incentivar tanto quanto se espera, afinal, as colocações apresentadas pelas professoras atuantes, em sua maioria, apresentam uma fragilidade e superficialidade quanto aos estímulos, afirmando que há apenas um incentivo parcial, tornando-se assim difícil uma possível participação ativa das professoras diante dos encontros de formação continuada propostos.

Nesse sentido, considerando que não há motivação e incentivo por parte da gestão pedagógica da instituição (conforme apresentado), as professoras possivelmente não possuirão estímulos suficientes para participar/buscar experiências de formação, haja vista que as condições ofertadas pela instituição, as

demandas do dia a dia e carga horária de trabalho (período integral) da grande maioria tendem a dificultar essa participação significativa e ativa.

Assim, compreendemos que essa dimensão de incentivo e estímulo, assim como de ligação coletiva dentro do ambiente formativo, para Nóvoa (1995, p. 27) é válida e necessária, pois “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

13. Os temas abordados nos encontros de formação continuada contribuem para a sua demanda e necessidades em sala?

Professora Luna	Sim.
Professora Mel	Sim.
Professora Sara	Sim.
Professora Lis	Parcialmente.
Professora Ariel	Sim.
Professora Lara	Sim.

Com exceção da professora Lis, todas as professoras afirmaram que os temas abordados nos encontros de formação continuada contribuem para a demanda e necessidade em sala.

Por Lis compreender a formação docente continuada como “um olhar para a prática docente” (conforme apresentado na questão 10) e entender que, possivelmente, os encontros existentes na escola em que leciona são voltados para questões mais administrativas (questão 14), tais encontros, na sua percepção, contribuem parcialmente para suas demandas e necessidades em sala por neles não contemplar assuntos/temas de fato, pedagógicos, haja vista que ao seu ver é o que mais importa.

Nessa perspectiva, compreendemos que contemplar as necessidades educativas no campo educacional se tornam de suma importância, haja vista que tendem a contribuir diretamente no cotidiano e demandas da sala de aula.

Tratar temáticas pertinentes para as professoras atuantes, corroboram para facilitar a condução de resolução dessas demandas existentes no contexto em sala,

pois quanto “mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo” (ARROYO, 2008, p. 19).

14. Você acredita que o tempo de duração dos encontros de formação continuada é suficiente para seu entendimento integral sobre os assuntos tratados no mesmo?

Professora Luna	Não.
Professora Mel	Sim.
Professora Sara	Sim.
Professora Lis	Não. Nos Encontros propostos pela Escola, fala-se muito em diversos assuntos, como administrativos, problemas físicos, ficando assim um tempo muito curto para pensar no fazer pedagógico, que é o que mais importa...
Professora Ariel	Acredito que o tempo seja bom, entretanto não que o entendimento seja integral.
Professora Lara	Não.

As respostas apresentadas pelas professoras entrevistadas demandam observações e reflexões pertinentes sobre o fator tempo dos encontros de formação continuada propostos para elas.

Apenas as professoras Sara e Mel afirmam que o tempo é suficiente para a compreensão integral dos assuntos tratados nos encontros de formação. Em contrapartida, para as professoras Luna, Lis e Lara esse tempo não é suficiente e que segundo a professora Lis, os encontros encontram-se limitados a temáticas secundárias, que por muitas vezes a pauta não está voltada para o fazer pedagógico, que é o que mais importa, segundo a professora, mas sim para outras questões.

Aqui, conseguimos observar a concepção de formação continuada de Lis, a qual afirma na questão 11 que, na escola em que atua, não há encontros de formação, em contrapartida, nesta questão (14), ela afirma que nos encontros de formação propostos pela escola fala-se muito sobre questões administrativas e há pouco tempo destinado para pensar o fazer pedagógico. Para a professora Ariel, o tempo é bom,

todavia não é suficiente para proporcionar um entendimento integral do que é visto e/ou tratado no encontro.

Dessa forma, observa-se que o fator temporal influencia e surte efeito no processo de entendimento das professoras, havendo a necessidade de ser revisto e analisado, questionando-se sobre a possibilidade de ampliar o horário ou de rever a forma como a qual tem sido conduzido tais encontros, quais os objetivos, intencionalidades e temáticas têm sido contemplados.

Assim, compreende-se que o tempo disponibilizado para os encontros de formação continuada não supre a demanda existente das professoras atuantes, em parte, em decorrência da carga horária de trabalho que a maioria ocupa (prestadoras de serviços) e das demandas existentes em sala para ambos os turnos, ocasionando na formulação de lacunas para a compreensão integral dos assuntos e temáticas abordados nos encontros de formação continuada. Em parte, também, por esses momentos serem ocupados por questões de ordem administrativa, que não deixam de ser importantes, mas não devem se sobrepor à demanda pedagógica.

15. A vivência nos encontros de formação continuada estimula você a estudar e buscar mais conhecimento?

Professora Luna	Sim.
Professora Mel	Sim, a cada encontro proporcionando a troca de experiências e de extrema importância e aprendizado.
Professora Sara	Sim.
Professora Lis	Sim, sempre!! Sempre temos que buscar algo fora e em outro horário.
Professora Ariel	Sim, na medida que os conteúdos são passados estimula você a ler alguns textos para discussão em sala.
Professora Lara	Sim.

De forma unânime, as professoras afirmam que a formação continuada as estimula a estudar e buscar mais conhecimento.

Conseguimos reconhecer que independentemente do tempo de atuação, idade ou cargo ocupado, a condição de aprendiz é existente nas professoras atuantes na Educação Infantil e que as trocas de experiências advindas dos momentos de diálogos

fomentam a possibilidade de discussão e reflexão coletivamente nos momentos de encontros de formação continuada.

Essa condição de inacabamento é imprescindível à busca de mais conhecimento. Nessa perspectiva, reafirma-se a perspectiva de que, de fato, “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2008, p. 14).

Assim, compreendemos que, após as colocações das professoras entrevistadas, elas têm ciência de que a formação continuada se torna o caminho para o estudo e obtenção de maior conhecimento, agindo como grande contribuinte para o avanço e ressignificações de: conceitos, pensamentos, práticas e metodologias em sala.

16. Você acredita que a formação continuada promove mudanças na prática docente? Se, sim, explique.

Professora Luna	Sim.
Professora Mel	Sim, a cada encontro proporcionando a troca de experiências e de extrema importância e aprendizado.
Professora Sara	Sim.
Professora Lis	Sim, com certeza! Quando eficaz e com o olhar voltado, de fato para a prática docente.
Professora Ariel	Sim, por que nos traz experiências das colegas (a partilha de conhecimento das demais) , muito rica inclusive!
Professora Lara	Sim, depende dos formadores e da formação

De forma unânime, as respostas apresentadas pelas professoras entrevistadas evidenciam que elas acreditam que a formação continuada promove mudanças na prática docente.

Em contrapartida, as professoras Mel, Lis, Ariel e Lara acrescentam à sua afirmação alguns pontos, como por exemplo: a troca de experiência entre colegas, o olhar voltado para a prática docente e a questão dos formadores e da formação como objetos contribuintes.

Essas colocações mais uma vez trazem um ponto pertinente: a troca de experiência como fator contribuinte. As rodas de conversas, diálogos e reflexões conjuntas faz com que o parâmetro coletivo se consolide e assim, desconsidera-se o individualismo, pois, conforme reflete Zeichner (2008, p. 539),

Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes [...].

A impossibilidade de avançar, proveniente da perspectiva individualista, corrobora para impasses diante da ação e da reflexão da ação no cotidiano escolar. A construção de diálogos, espaços de comunicação e práticas de partilha faz com que o docente não considere apenas a sua prática, mas, sim, as dos outros colegas.

A condição de carga horária de trabalho, aliada ao tempo dos encontros de formação continuada, intencionalidade, estrutura, entre outros fatores, contribui para que a formação continuada seja um objeto necessário para o docente e que essa vivência quando acontece conjuntamente (com outros professores) tende a ampliar a percepção do mesmo, assim como proporcionar mudanças na sua atuação enquanto professor, relacionando a teoria e a prática.

Conforme apresenta a professora Lara: “depende dos formadores e da formação”. Ou seja, o formador agirá como mediador do processo de discussões, exposições, reflexões e diálogos (ou não) no momento de formação. Proporcionar uma formação expositiva e técnica, que não tem relação com a vivência e realidade das professoras assistidas, não tem sentido (conforme dialogamos anteriormente), pois, para que elas sintam-se pertencidas e interessadas nos pontos abordados, é preciso que haja relação e aproximação com o mundo da ação docente delas, surtindo efeito e intencionalidade para desenvolver diálogos coletivos e reflexões que ofereçam criticidade e análises construtivas, significativas e de fato, transformadoras.

Todavia, também torna-se válido lembrar da importante responsabilidade de Lara enquanto docente em atuação, tornando-se significativo sua tomada de consciência acerca da necessidade de refletir sobre a sua conduta, atitude, participação e interesse nas formações, julgando-se necessário compreender o processo como um todo: o seu interesse, a desenvoltura do formador, assim como a

formação em si, não responsabilizando apenas um ou outro, mas todo o processo e fatores que os englobam.

Assim, para que esse processo de mudança possa surtir efeito no ser e agir docente, é necessário compreendermos que “qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em uma miragem, que pode até chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinado de cima” (IMBERNÓN, 2016, p. 187).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como foco abordar o tema “Formação docente continuada no município de João Pessoa/PB”, de forma a compreender a formação continuada a partir do olhar docente atuante no segmento da Educação Infantil.

A fim de identificar a compreensão das professoras sobre a formação docente continuada e sua influência na prática pedagógica nos detemos a apresentar as análises da pesquisa dos dados coletados. Nessa perspectiva, mediante as análises entre os sujeitos (professoras) da nossa pesquisa, comprovamos que apenas duas professoras investiram em pós-graduação, possuindo especialização, as demais entrevistadas só possuem o magistério e o Ensino Superior em Pedagogia, ou apenas a formação no Ensino Superior em Pedagogia.

No que se refere à ocupação de cargo das professoras entrevistadas, identificamos que apenas uma das professoras assume cargo efetivo, ou seja, concursada, as demais são prestadoras de serviços (serviço temporário).

No que tange a carga horária de trabalho, apenas uma das professoras, a qual é concursada, trabalha apenas um turno (manhã), as demais trabalham em período integral (dois turnos).

Todas as professoras entrevistadas afirmam ter experienciado uma formação continuada, todavia quando dialogam sobre tais experiências apontam (a grande maioria) alguns desafios que permeiam a dificuldade de ter vivências significativas e proveitosas. Os motivos considerados determinantes para ter um encontro de formação significativo (ou não) foram apontados pela maioria delas sendo: o fator temporal (tempo insuficiente para compreensão sobre os assuntos tratados no encontro), o formador e a formação, os assuntos tratados nos encontros, conhecimento por parte dos formadores acerca da realidade local e suas especificidades e os conteúdos abordados nos encontros.

Quando questionadas sobre a existência de encontros formativos na escola em que lecionam, a maioria afirmou que há, todavia, uma das professoras afirmou que não há encontros na escola em que trabalha. Todavia, no segundo momento, quando questionada, sobre o tempo dos encontros, apresenta que os encontros de formação promovido pela escola, muitas vezes, detêm-se a tratar sobre demandas de cunho

administrativo, deixando de lado a preferência para questões pedagógicas, que é “o que mais importa” segundo uma das professoras.

Para a grande maioria das professoras entrevistadas, a formação docente continuada trata-se de uma possibilidade para aperfeiçoamento, conhecimento e crescimento profissional, evidenciando também que (em sua maioria) que os assuntos abordados nos encontros de formação contribuem para as suas demandas cotidianas em sala, estimulando-as a estudar e buscar mais conhecimento. Vale salientar que as professoras afirmam que a formação continuada promove mudanças na prática docente, todavia torna-se válido (segundo elas) que haja um olhar direcionado para o formador e a formação, pois este é um fator que pode acabar interferindo na promoção, de fato, de mudanças na prática docente.

A partir dos apontamentos feitos anteriormente, a nosso ver, o objetivo geral desta pesquisa foi atingido. Essa afirmação se dá por compreender que a partir da estruturação, abordagem teórica e reflexões de análises conseguimos analisar como os professores consideram a formação docente continuada na Educação Infantil.

Assim, concluo o referido trabalho ciente das contribuições que ele me proporcionou tanto de modo pessoal, quanto profissional. Através desta pesquisa, foi possível aproximar-me de profissionais reais e atuantes na rede municipal de ensino de João Pessoa/PB, visualizando suas respostas e reflexões acerca da formação docente continuada.

Nesse sentido, foi possível compreender que as professoras consideram o encontro/experiência de formação continuada como chave para o conhecimento, aperfeiçoamento e crescimento para a prática docente. Também vale salientar que os apontamentos apresentados pelas professoras no que tange a formação continuada encontram-se voltados para demandas de cunho pedagógico, ressaltando que deve existir maior observação e contemplação sobre este aspecto nos encontros/experiências de formação propostos pelas instituições de ensino, haja vista que na maioria das vezes os assuntos administrativos se sobressaem, deixando as demandas pedagógicas em segundo plano (conforme explícito nas respostas ao questionário).

Logo, a visualização crítica ofertada pelas professoras durante as respostas ao questionário aplicado desenvolve o pensar e refletir sobre as abordagens propostas

em encontros formativos, demonstrando a urgência por avanços e ressignificações acerca da temática nas instituições de ensino.

Esse avanço serve, sobretudo para a gestão pedagógica e instituições de ensino em que as professoras estão alocadas, havendo a necessidade de propor momentos de diálogos e reflexões conjuntas, que haja aproximação com a realidade que atuam, compreendendo seus anseios, dificuldades e desafios, para que, assim, possam ser pensados encontros de formação que venha surtir efeitos transformativos e significantes para as professoras atuantes e suas práticas, almejando ocasionar impactos positivos no processo de aprendizagem das crianças assistidas.

A partir de tal realidade, este trabalho possibilita o avanço de pesquisas e discussões futuras, objetivando desenvolvimento na esfera da formação docente continuada dos professores atuantes no segmento da Educação Infantil na rede municipal de João Pessoa/PB.

Entendemos que os avanços nessa esfera se dão a passos vagarosos, todavia o referido trabalho busca agir como passo inicial para avançar e dar abertura para novos diálogos sobre a temática. Para tanto, é preciso perseverança, resistência e luta para que as mudanças possam ser atingidas, construindo no horizonte o desenho de uma educação de qualidade embasada por práticas fundamentadas e conscientes, assim como por profissionais capacitados e críticos do seu ser e fazer docente em sala ou em qualquer espaço formativo que seja.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves.; RODRIGUES, Janine Marta Coelho.; ARAGÃO, Wilson Honorato. O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.01, p. 215-226, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2263/rpge.v21.n.1.2017.9534>>. ISSN: 1519-9029.

ANDRÉ, Marli. **Proformação**: relatório de análise dos memoriais, São Paulo: PUC/MEC/SEED, 2003

ANTUNES, Celso. **Educação infantil, prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundef**: manual de orientação, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996a.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [...]**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 28442, 26 dez. 1996b.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2015.

_____. MEC. CONSED. UNDIME. MPB. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. MEC/Consed/Undime, 2017.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 20 dez. 2019.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M. **Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos (NEPIEC/FE/UFG) sobre a 3ª versão da BNCC**. Goiânia: impresso, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, M.; Silva, J. P. de O. e Motta, M. C. A. In: Russeff, I. e Bittar, M. (orgs.) (2003). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande, Plano.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**, Petrópolis: Vozes; 2017.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão: **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: RJ, 1996.

CURADO SILVA, K.A.P.C.A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A.M.C.; LIMA, Á.M; SENA, I.P.F. S. (Org.). **Diálogos críticos**,

volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DELMONDES, M. O.; Silva, T. M. (2018). **Os ‘Campos de Experiências’ na Base Nacional Comum Curricular:** do positivismo às invenções cotidianas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 23(38), 72-98

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:** concepções e desafios. V 36, nº 131. Campinas, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos:** o caso de professores de Matemática em início de carreira. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor:** A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.: *Profissão Professor*, 2ª ed. Porto, Porto Editora. 1992.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo. Atlas, 1991.

IMBERNÓN, F. **La formación y desarrollo profesional del profesorado:** Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado - uma mudança necessária.** Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Abdr, 1999.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58. (Coleção O sentido da escola; 18).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo. Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M.; SILVA, A. L. R. Práticas Educativas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (Org.) **Intervenções pedagógicas e educação infantil.** Maringá: Eduem, 2012. p. 93-106.

MACEDO, E. **Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sinpro, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PABIS, NelsiAntonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e Diversidade Cultural.** Guarapuava: Unicentro, 2014.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. Programa de Formação de Professores – USP. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p 23-41.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente.** Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril: nº. 222, maio 2009.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. **Educação e cuidado:** dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. Revista do Professor. Porto Alegre, n. 72, p. 5-8, out./dez. 2002.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau:** identidade(s) em jogo. 2001. 130 f. Tese (Livre-Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.1993.

TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia de. (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 102, p. 535 – 554, maio/agosto. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário

QUESTIONÁRIO
1. Qual a sua escolaridade? (Pode ser assinalada mais de uma opção) ☐ Magistério ☐ Ensino Superior - Pedagogia - completo ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Ensino Superior em Licenciatura diferente de Pedagogia Caso tenha feito curso superior diferente de Pedagogia, especifique-o: _____ 2. Em qual ano você se formou? ☐ Entre 1970 e 1979 ☐ Entre 1980 e 1989 ☐ Entre 1990 e 1999 ☐ Entre 2000 e 2009 ☐ Entre 2010 e 2019 ☐ Depois de 2020 3. Há quanto tempo você atua na Educação Básica? ☐ Há 0-5 anos ☐ Há 6 - 10 anos ☐ Há 11 - 15 anos ☐ Há 16 - 20 anos ☐ Há mais de 20 anos 4. Qual a natureza de ocupação do seu cargo? ☐ Prestador de serviços (contratado temporariamente) ☐ Servidor público (concursado) 5. Com quais níveis de ensino você já trabalhou? (Pode ser assinalada mais de uma opção) ☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)

☐ Ensino Fundamental (4º ao 5º ano)

☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)

6. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

☐ Há menos de 1 ano

☐ Há 1-5 anos

☐ Há 6-10 anos

☐ Há 11-15 anos

☐ Há 16-20 anos

☐ Há mais de 20 anos

7. Em qual segmento você atua?

☐ Berçário

☐ Maternal I

☐ Maternal II

☐ Infantil III

☐ Infantil IV

☐ Infantil V

8. Você trabalha em qual/is turnos?

☐ Manhã

☐ Tarde

☐ Integral

9. O que você entende por formação docente continuada?

10. Você já participou de alguma formação continuada? Se sim, como foi a experiência?

11. A escola que você leciona promove encontros de formação continuada? Com qual frequência?

☐ Sim. Os encontros são propostos de forma mensal.

☐ Sim. Os encontros são propostos de forma bimestral.

☐ Sim. Os encontros são propostos de forma trimestral.

() Sim. Os encontros são propostos de forma semestral.

() Não. Não há encontros de formação continuada na escola em que trabalho.

12. Na escola em que você leciona, você consegue observar o estímulo e incentivo à formação docente continuada por parte da gestão pedagógica da instituição?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

13. Os temas abordados nos encontros de formação continuada contribuem para suas demandas e necessidades em sala?

() Sim

() Não

() Parcialmente

14. Você acredita que o tempo de duração dos encontros de formação continuada é suficiente para seu entendimento integral sobre os assuntos tratados no mesmo?

15. A vivência nos encontros de formação continuada estimula você a estudar e buscar mais conhecimento?

16. Você acredita que a formação continuada promove mudanças na prática docente?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

O(a) sr(a). está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “CONSIDERAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” cujo pesquisador responsável é Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri e a pesquisadora assistente, Mayanny Laís Evaristo Araújo, aluna de graduação, ambos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba - Campus I.

O objetivo geral do projeto é analisar como os professores concebem a formação docente continuada na Educação Infantil. Você está sendo convidado(a) por ser professor(a) do segmento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB.

O(A) sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização.

Caso aceite, sua participação consiste em responder ao questionário de perguntas abertas e fechadas, a ser aplicado pela pesquisadora assistente, e que versa suas considerações acerca da Formação Docente Continuada.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa há risco de desconforto ou constrangimento, identificação e vazamentos de dados dos envolvidos. O desconforto e o constrangimento podem ocorrer por conta da reflexão motivada pelas perguntas do questionário sobre sua prática docente ou de ensino. Quanto à identificação e vazamentos de dados, os pesquisadores armazenarão as informações pessoais e dados relativos aos investigados em pen-drives ou pastas de seus computadores pessoais, sem acesso a terceiros, e não logados a aplicativos digitais em rede, a fim de evitar quaisquer possibilidades de roubo ou furto e vazamento dos dados.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: formação continuada e aprimoramento da prática docente, contribuindo, também, para a compreensão acerca da Formação Docente Continuada e suas possíveis

contribuições para o campo educacional e vivência cotidiana na escola, advinda das práticas docentes exercidas em tal campo.

Se julgar necessário, o(a) sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Contudo, conforme itens II.21 e IV.3.g, da Resolução CNS nº. 466 de 2012, caso haja comprovação de algum gasto, não previsto, mas decorrente da participação nesta investigação, o pesquisador responsável compromete-se a reembolsá-lo financeiramente. Destacamos que não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação nesta pesquisa.

Também estão assegurados ao(à) sr(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Garantimos ao(à) sr(a) a manutenção do seu sigilo, da sua privacidade e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, em divulgações ou apresentações científicas, pois somente terão acesso aos nomes reais dos participantes os pesquisadores envolvidos. Além disso, no relatório de pesquisa e em possíveis publicações ou apresentações relativas a esta investigação, os nomes dos participantes e da instituição de ensino serão alterados para outros fictícios, sem qualquer relação com os verdadeiros, como forma de manutenção do sigilo e da privacidade dos envolvidos.

O(A) sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri, a qualquer tempo para informação adicional, no endereço: Universidade Federal da Paraíba. Campus I, Castelo Branco, João Pessoa-PB. CEP: 58051-900, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação. Ou via telefone: (83) 3216-7446; ou, ainda, pelo e-mail:

hermes.santos@academico.ufpb.br.

O(A) sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Paraíba (CEP/UFPB) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFPB fica no Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB, Fone: (83) 3216-7791, E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br. O CEP/UFPB é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar desta pesquisa.

João Pessoa-PB, ____/____/____.

Assinatura do Responsável Legal