

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
URI/CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
PPGEDU - MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARILZA GALLAN FLOR**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**FREDERICO WESTPHALEN/RS**

**2021.**

**MARILZA GALLAN FLOR**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen – como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.**

**FEDERICO WESTPHALEN/RS**

**2021.**

## IDENTIFICAÇÃO

### **Instituição de Ensino/Unidade:**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

URI/Câmpus de Frederico Westphalen/RS;

Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

### **Direção do Câmpus:**

Diretora Geral: Profa. Dra. Sílvia Regina Canan;

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti;

Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plínio Albarello.

### **Departamento/Curso:**

Chefe do Departamento de Ciências Humanas: Profa. Maria Cristina Gubiani Aita;

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação –  
Mestrado e Doutorado em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

### **Orientadora:**

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

### **Mestranda:**

Marilza Gallan Flor.

### **Temática:**

Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da educação infantil: desafios e perspectivas.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), por ousar alçar voos pelas terras de Mato Grosso e oportunizar o acesso a um curso de mestrado de excelente qualidade na formação oferecida.

Ao IBG por estabelecer a parceria com a URI, criando a turma MINTER e favorecendo o ingresso nesse programa de mestrado.

À professora Dra. Luci Mary Duso Pacheco, por quem tenho grande admiração e respeito, pela acolhida como orientanda, por me receber em sua casa para as orientações, por partilhar seus conhecimentos, saberes e experiências com palavras de encorajamento, paciência e sabedoria. Gratidão por orientar de forma atenciosa e comprometida o caminho a trilhar.

À professora Dra. Hedi Maria Luft e ao Professor Dr. Arnaldo Nogaro, pelo tempo dedicado ao meu trabalho, pelos apontamentos e contribuições valorosos ao trabalho.

Aos professores e professoras que fizeram parte dessa jornada que empreendi, gratidão aos conhecimentos que possibilitaram construir novos horizontes.

Aos funcionários do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), que participaram dessa importante etapa no meu percurso acadêmico.

Aos colegas que conheci nessa jornada, colegas do Mato Grosso que constituem nossa turma, aos colegas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, os debates nas aulas trouxeram conhecimentos do conteúdo e de realidades diferentes do país.

Às pessoas da Secretaria Municipal de Educação de Juína/MT, pela atenção ao fornecer os dados necessários à pesquisa e a autorização de acesso às unidades escolares realização do trabalho.

Aos professores da Educação Infantil de Juína/MT que responderam ao questionário enviado, contribuindo significativamente para realização da pesquisa.

Aos colegas de trabalho, por compartilhar dos momentos de alegria, de medos e realização.

Aos amigos e amigas, por seus gestos e palavras de apoio e motivação, por celebrarem com entusiasmo cada etapa superada.

Às amigas Isabel, Márcia e Vera, cada qual com uma contribuição importante para o meu ingresso e conclusão do mestrado.

A minha família, meus pais Milton e Joana pelo amor e cuidado de sempre, aos irmãos, Maurício e a cunhada Geiciele, Márcio, Márcia e Vitor, aos sobrinhos, pelo apoio e motivação durante esse percurso.

Ao meu sobrinho Bruno pelos diálogos inspiradores.

A todos, meus sinceros sentimentos de gratidão!

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atendimento na Educação Infantil de Juína 1997 – 2007 .....	65
Figura 2: Atendimento na Educação Infantil de 2008 a 2020 .....	65
Figura 3: Tempo de docência .....	75
Figura 4: Tempo de docência na Educação Infantil .....	77
Figura 5: Participação na Formação Continuada .....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos temáticos/Categorias elaborados por meio das perguntas do questionário enviado aos professores .....	74
Quadro 2: Formações que participaram nos últimos 05 anos .....	79
Quadro 3: Necessidade da formação continuada .....	84
Quadro 4: Aspectos importantes da formação da rede municipal para o trabalho pedagógico .....	87
Quadro 5: Formações significativas .....	90
Quadro 6: Ainda faltou falar... ..	92
Quadro 7: Contribuições da formação continuada aos professores .....	94
Quadro 8: O que poderia ser diferente .....	97
Quadro 9: Dificuldades enfrentadas na Educação Infantil .....	101
Quadro 10: A formação para o momento atual .....	104
Quadro 11: Formação continuada na pandemia .....	107

## LISTA SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CEI	Centro de Educação Infantil;
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
DCMEI	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Juína;
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil;
DNCr	Departamento Nacional da Criança;
LBA	Legião Brasileira de Assistência;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social;
PAR	Plano de Ações Articuladas;
PNE	Plano Nacional de Educação;
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social;
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal.

## RESUMO

A formação continuada de professores é um dos requisitos para a qualidade na educação, o processo histórico da formação continuada no Brasil nos mostra que essa formação está em fase de construção. O presente trabalho investigativo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa. Intitulado “Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: desafios e perspectivas”, a investigação surgiu da necessidade de estudar a formação continuada dos professores dessa etapa da educação no município de Juína/MT, além do processo pelo qual a educação passou até chegar à formação continuada de professores que temos. O estudo teve como objetivo identificar quais os desafios e perspectivas para que os conceitos epistemológicos e metodológicos da formação continuada sejam incorporados pelo professor da Educação Infantil, para atender esse objetivo foi estudado o processo de construção da infância, bem como o processo de identificação das crianças como atores sociais, principalmente no último século, uma vez que para os professores dessa etapa este é um conhecimento fundamental. Foram realizados estudos acerca da formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, seu processo histórico e os documentos que a regulamentam, tendo em vista que para entender o que ocorre no momento atual devemos conhecer os caminhos percorridos para chegar a essa realidade. Por fim, foram analisados os dados obtidos junto aos professores por meio de um questionário com perguntas relativas à sua formação continuada, responderam a essa pesquisa 22 indivíduos de um total de 38 professores consultados. Esse conjunto de estudos levou a considerar que não há um programa nacional de formação continuada para professores da Educação Infantil, ficando essa, em sua maioria, a cargo dos municípios, a partir do relato dos professores de Juína/MT é possível averiguar um processo de ressignificação da prática pedagógica desses professores, proporcionada pelos conhecimentos construídos por meio da formação continuada, os professores identificam que há integração de teoria e prática em sua formação, porém apontam para a necessidade de ampliar essa integração, outro aspecto identificado foi a importância que os professores atribuem para as atividades formativas que promovem relatos de experiências entre os pares.

**Palavras-chaves:** Formação Continuada de Professores da Educação Infantil. Prática Pedagógica, Educação.

## ABSTRACT

The continuing education of teachers is one of the requirements for quality in education, the historical process of continuing education in Brazil shows us that this education is under construction. The present work was carried out through bibliographical and field research using the qualitative research methodology. Entitled, "Continuing education and redefinition of the pedagogical practice of the Kindergarten teacher: challenges and perspectives", the investigation arose from the need to study the continuing education of Kindergarten teachers in the municipality of Juína - MT, in addition to the process that went through education until reaching the continuing education of teachers that we have. The study aimed to identify the challenges and perspectives for the epistemological and methodological concepts of continuing education to be incorporated by the Early Childhood Education teacher. As social actors, especially in the last century, since this knowledge is fundamental for early childhood education. Studies were carried out on teacher education, both initial and continuing, its historical process and the documents that regulate it, bearing in mind that to understand what is happening at the present time, we must know the paths taken to reach this reality. Finally, they were analyzed with data obtained from teachers through a questionnaire with questions related to their continuing education. This set of studies led us to consider that there is no national continuing education program for early childhood education teachers, most of which is the responsibility of the municipalities, which, based on the reports of teachers in Juína - MT, allow us to ascertain a process of redefinition from the pedagogical practice of these teachers provided by the knowledge built through continuing education, which teachers identify that there is an integration of theory and practice in their training, but point to the need to expand this integration, another aspect identified was the importance that teachers attribute for training activities that promote the exchange of experiences between peers...

**Keywords:** Continuing Education of Early Childhood Education Teachers. Pedagogical Practice. Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA</b> .....	<b>19</b>
2.1 Criança, crianças e infância .....	19
2.2. Infância e crianças: da invisibilidade a evidência .....	21
2.3. Processo de construção da Educação Infantil .....	27
2.3.1. A Educação Infantil e sua inclusão nos aportes legais.....	31
<b>3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: HISTÓRICO E COMPLEXIDADE</b> .....	<b>38</b>
3.1. Formação de professores no Brasil: um breve recorte histórico .....	38
3.2. Formação Continuada de Professores – Conceituação, Trajetória e Legislação.....	44
3.3. Formação de professores – ressignificação, epistemologia e metodologia .....	58
<b>4. RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JUÍNA/MT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b> .....	<b>62</b>
4.1. História da Educação Infantil em Juína/MT.....	63
4.2. Professores da Educação Infantil de Juína/MT e sua formação .....	67
4.3. Formação Continuada: Percepção dos professores da Educação Infantil do município de Juína/MT.....	70
4.3.1. Categoria 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	75
4.3.2. Categoria 2 – Participação dos professores na formação continuada .....	78
4.3.3. Categoria 3 - Contribuição da formação para a prática pedagógica .....	83
4.3.4. Categoria 4 - Propostas/sugestões dos professores.....	96
4.3.5. Categoria 5 - Interferências da pandemia .....	106
4.4. Síntese dos resultados .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda o tema “Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: desafios e perspectivas”, trazendo para o debate uma temática muito importante para o cotidiano educacional, principalmente para a Educação Infantil, etapa essa que possui características específicas que implicam na construção de vários conceitos que possibilitam as aprendizagens futuras.

A área de concentração e linha de pesquisa na qual o presente trabalho foi desenvolvido é a linha 1 **“Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas”**, do PPGEDU, que desenvolve estudos relacionados aos processos de formação inicial e continuada de professores e sua relação com os meios institucionais ou não institucionais. Os conceitos que estruturam o trabalho investigativo da linha estão ligados aos elementos da profissão docente, a prática docente, seu desempenho e o conhecimento necessário para o exercício da profissão, possibilitando assim, conhecimento científico sobre esse componente da educação.

A construção científica é um processo que exige comprometimento por parte do pesquisador e respeito aos procedimentos estabelecidos, visando a construção de conhecimentos pautados em experiências que contribuem para o desenvolvimento das sociedades em que estão inseridos. Minayo (1994) aponta que a seriedade na construção científica se dá graças ao seguimento de metodologias construídas ao longo do processo histórico das produções científicas.

A respeito da pesquisa científica, Martins e Bicudo (2005) afirmam que tal como as descobertas e invenções, aquela prevê uma posição e uma postura que permite investigar os fenômenos a partir de uma perspectiva que habilita o pesquisador a encontrar resultados à sua problemática, podendo esta ser completamente transformada e possibilitando novas formas de olhar os fenômenos por meio de seus resultados. A pesquisa científica torna possível melhorar as condições de vida no cotidiano, seja através de descobertas que tornam possível reorganizar a vida, seja devido o conhecimento produzido sobre os inúmeros temas pesquisados.

A pergunta que motivou essa pesquisa foi: Quais os desafios e perspectivas para que os conceitos epistemológicos e metodológicos da formação continuada sejam incorporados pelo professor da Educação Infantil, refletindo em uma ressignificação de sua prática pedagógica? Para alcançar respostas buscamos

estudar as crianças, a formação de professores e analisar respostas de docentes que trabalham nessa etapa da educação.

A problemática que motivou esta pesquisa está relacionada à formação continuada de professores da Educação Infantil, buscando, a partir do olhar dos professores, investigar como se dá o processo de interação desse profissional com a formação continuada e como isso interfere na prática pedagógica. A pesquisa foi motivada levando em consideração que nas últimas décadas a formação continuada passou a ser oferecida pelas esferas municipal, estadual e federal, por meio de programas e parcerias, assim foi se tornando realidade no meio educacional. Apesar de sua oferta ter crescido consideravelmente nos últimos anos e os profissionais docentes terem acesso e participarem dessas formações, ainda é possível observar que há muito a avançar para que a educação seja efetivamente de qualidade, formando pessoas com conhecimentos científicos e com saberes que possibilitem uma vivência para o exercício da cidadania e protagonismo na própria história.

Ao tratar da formação de professores, faz-se necessário voltar o olhar para o passado e observar elementos que ocorreram na vida em sociedade, que nos trouxeram ao momento que vivenciamos na atualidade. É esse passado que possibilitou a realidade em que estamos inseridos hoje. A construção da concepção da infância e visibilidade das crianças é recente, a partir dessa construção, o século passado foi marcado pelo avanço das pesquisas em diversas áreas do conhecimento, levando a construção de novos conceitos e possibilitando a tomada de consciência acerca dos direitos das crianças e de sua complexidade enquanto ser social, esses elementos exigem dos professores conhecimento para além dos conteúdos curriculares, apontam também para a necessidade frequente de uma formação que possibilite acompanhar os processos de mudança vivenciado pela sociedade e consequentemente pelas crianças.

Outro elemento é a própria construção histórica da educação com seus avanços na pesquisa, nas metodologias utilizadas e nas reflexões sobre o protagonismo profissional que se fazem cada vez mais necessárias. A formação de professores, seja inicial ou continuada, não se constitui em um elemento solto no tempo e no espaço, mas sim, faz parte de um processo de construção que se acentuou principalmente nas últimas décadas da realidade brasileira. A pesquisa sobre a formação continuada de professores é um meio de aprimorar essa área de atuação, de propiciar aos professores condições de exercer a profissão com qualidade

e aos órgãos que pensam as políticas de formação, subsídios para a elaboração de ações que vão ao encontro da realidade educacional.

A pesquisa nos coloca em movimento e em posição de refletir, construir e reconstruir nosso meio. Minayo (1994, p. 17) afirma que “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Para a autora, essa prática teórica necessita estar integrada com o pensamento e a ação. Assim os campos de pesquisa vão se constituindo de acordo com os problemas e questionamento do cotidiano, os quais o pesquisador, por meio da pesquisa orientada pela metodologia, transforma em ciência, possibilitando novos conhecimentos. Na educação, devido sua diversidade e complexidade, a pesquisa é elemento fundamental para o atendimento das demandas nos diferentes setores.

Quando se trata da Educação Infantil e da formação dos professores dessa etapa da educação, é necessário considerar que essa é uma área de atuação que pode ser considerada nova, pois é no século XX que começa a ser reivindicada, proposta e oferecida, mas é somente no século XXI que passa a ser tratada e organizada efetivamente como educação, pode-se dizer até mesmo que a Educação Infantil em nosso país está se construindo enquanto etapa da educação. Sendo assim, uma formação específica, tanto inicial quanto continuada, de professores para trabalharem com as crianças dessa faixa etária tem sido um desafio enfrentado tanto pelos professores quanto pelas equipes responsáveis por formar esses profissionais.

O trabalho em tela teve como principal objetivo identificar quais os desafios e perspectivas para que os conceitos epistemológicos e metodológicos da formação continuada sejam incorporados pelo professor da Educação Infantil, a fim de analisar como e se essa ação se reflete em uma resignificação de sua prática pedagógica. Para atender o objetivo proposto foi realizado estudo bibliográfico, pesquisa sobre a construção da Educação Infantil no município de Juína/MT e análise das respostas dos 22 indivíduos, do universo de 38 professores, que responderam o questionário da pesquisa.

Quando se trata da formação dos professores, faz-se necessário levar em consideração a formação acadêmica (graduação), que abrange a formação inicial do profissional para ingresso e avanço na carreira, deve-se considerar também a formação continuada, que consiste em pós-graduação e na formação ofertada pelas escolas, pela Secretaria de Educação, convênios celebrados com estado e união ou

por programas desenvolvidos em parcerias com instituições privadas de atividades formativas.

A formação continuada tem por objetivo, primeiro, propiciar que os professores desenvolvam competências e habilidades para realizar sua prática pedagógica acompanhando os avanços apresentados por meio das políticas implantadas para o exercício da profissão, porém, apesar da oferta de formação continuada ter crescido consideravelmente nos últimos anos e dos profissionais docentes terem acesso e aparentemente participarem dessas formações, é possível observar que ainda há muito que avançar para que a educação seja efetivamente de qualidade, formando pessoas com conhecimentos científicos construídos e com saberes que possibilitem uma vivência para o exercício da cidadania e protagonismo de sua história.

Outro aspecto a se observar ao tratar da formação de professores, principalmente da Educação Infantil, é a construção psicológica do ser criança, uma reflexão que também pode ser considerada contemporânea. Estamos em processo de aprendizagem sobre as infâncias e suas especificidades e esse é um campo com vasto aporte de conteúdo em constante processo de construção, ocasionando novas descobertas e orientações sobre o trabalho com as crianças.

Tendo em vista essa realidade, o desafio foi fazer uma análise da formação continuada procurando identificar como está organizada (carga horária, definição dos temas estudados, definição do público atendido), como se dá a participação dos professores, como ou se está integrada com a prática docente, qual o posicionamento dos profissionais diante dos temas e metodologia propostos e como são destinados os investimentos nessa área.

Uma vez realizado o estudo, pretende-se que este possa contribuir para a reflexão de professores, gestores escolares e gestores municipais de educação sobre o papel da formação continuada e das ações necessárias para que essa atividade tenha um papel efetivo nas práticas pedagógicas, tornando a escola um local atrativo para professores e alunos.

Estudar a formação continuada de professores é uma necessidade, apesar de ser uma prática na educação, de estar presente nos debates sobre a educação e sua qualidade e de haver programas de formação ofertados em diversos espaços, é constante nos noticiários, nos debates e nos mais variados ambientes aparecerem críticas sobre a qualidade da educação, constantemente os dedos apontam para os professores, raramente são destacadas reflexões sobre a desvalorização histórica

que esses profissionais sofrem, as discontinuidades nos programas de formação ofertados, marcados, principalmente, por trocas de governo, podemos tomar como exemplo dessa discontinuidade o PNAIC, um dos mais recentes a serem interrompidos, somado a esses fatores o processo evidente de desmantelamento da educação que estamos vivendo nos últimos anos, todos esses fatores afetam a formação continuada de professores e conseqüentemente os resultados na educação ofertada a população.

Com essa pesquisa se propôs estudar a formação continuada dos professores da Educação Infantil, abordando uma questão importantíssima para a educação, uma vez que o professor dessa etapa da escolarização atua com as crianças no período de suas vidas em que a formação de conceitos básicos, que preparam esses indivíduos para desenvolver habilidades de construção de conhecimento, estão se formando, esses conceitos os acompanharão nas demais etapas do seu desenvolvimento. Entender como se dá a formação dos professores dessa nova etapa da educação propicia a elucidar como está organizada e quais os anseios dos professores sobre as ações formativas, favorecendo reflexões sobre a formação e seu papel no trabalho pedagógico.

A escolha da temática, no que diz respeito ao posicionamento pessoal, foi influenciada pelo fato de que para trabalhar a formação de professores é necessária maior preparação e compreensão dos processos que a envolvem. Sou graduada em pedagogia e psicologia, com especializações em educação de jovens e adultos e avaliação psicológica, nos últimos dez anos, gradativamente, fui assumindo atividades na formação de professores no âmbito da rede municipal de educação, esse trabalho foi se ampliando e em 2019 comecei a realizar a atividade em municípios da região. Com a ampliação das atividades de formação, ficou mais evidente a necessidade de aprofundar de forma acadêmica os conhecimentos sobre o tema, para ampliar os horizontes e oferecer um trabalho de melhor qualidade, possibilitando a reflexão acerca do papel da educação na vida da comunidade e dos profissionais da área.

Outro aspecto motivador da pesquisa foi a necessidade de reflexão sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil, sua construção e o papel que desempenha quando integrada ao trabalho pedagógico, também a necessidade de compreensão de como se dá e qual o olhar dos professores da rede municipal de educação de Juína/MT que trabalham nessa etapa de educação, sobre essa formação e se ela contribui para o desempenho profissional.

Uma vez realizada a pesquisa e de posse dos resultados, a proposta é promover nas unidades escolares um debate sobre o tema tendo em vista que a pesquisa trata da formação continuada desses professores.

A Educação Infantil está presente em todo território nacional e atende as crianças em uma etapa importantíssima para o seu desenvolvimento físico, emocional e social, esse fator exige professores bem preparados, para que esses profissionais estejam bem formados para o seu trabalho pedagógico é fundamental uma formação continuada eficiente<sup>1</sup>, que auxilie o professor a desempenhar seu trabalho. A construção dessa formação passa pelo campo da pesquisa, possibilitando aprofundar o conhecimento sobre o tema e difundir a reflexão sobre o assunto, portanto o estudo é relevante, pois propicia o debate sobre a formação dos professores e sua importância para o exercício da profissão docente, além de auxiliar na pesquisa e reflexão sobre o tema. Para realizar a presente pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa.

Ao realizar o trabalho investigativo, a metodologia é meio pelo qual o pesquisador dá vida a sua pesquisa e a torna real, os processos metodológicos organizam o caminho a ser percorrido ao longo da construção científica. Para Minayo (1994), a metodologia está sempre presente nas teorias e tem um lugar central em suas concepções, é o elemento que integra a teoria, as técnicas e a ação do investigador.

Gil (2009) destaca a importância da ação do pesquisador ao organizar sua pesquisa definir as técnicas e procedimentos que vão estruturar sua metodologia. Para o desenvolvimento da presente pesquisa utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa, que Marconi e Lakatos (2006) apontam como aquela em que o pesquisador tem maior contato com os sujeitos de sua pesquisa e busca compreender e interpretar o significado que os indivíduos do grupo pesquisado atribuem aos fenômenos.

A metodologia da pesquisa qualitativa trabalha com a realidade mais subjetiva dos objetos de pesquisa, Minayo (1994, p. 22) aponta que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Elementos estes, que não podem ser mensurados em dados quantificáveis, tratam sim de situações sociais e dinâmicas da vida das populações.

---

<sup>1</sup> No sentido de ser capaz de produzir um efeito real, no caso da formação continuada possibilitar os processos reflexivos e conseqüentemente a transformação da educação.

A produção de dados sobre o objeto da pesquisa foi realizada por meio da pesquisa de campo, que de acordo com Cruz Neto (1994, p. 51), “apresenta-se como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. No trabalho de campo, o pesquisador necessita dialogar com a realidade, para fazê-lo é fundamental definir qual a delimitação e a abrangência de seu interesse, outro fator fundamental na pesquisa de campo é a vontade do pesquisador e a sua identificação com o objeto estudado, esses elementos contribuem significativamente no processo de realização da pesquisa.

No caso do estudo que se apresenta, temos como campo de pesquisa, os estudos bibliográficos realizados e a Educação Infantil do município de Juína/MT, que estudamos por meio de documentos da Secretaria Municipal de Educação e as informações obtidas por meio de um questionário aplicado a 38 professores, dos quais 4 informaram que não responderiam, 12 não se manifestaram e 22 responderam oferecendo assim subsídios para a pesquisa.

Ao realizar o trabalho investigativo, buscou-se conhecer e estudar como a formação continuada está atrelada a vida dos professores. Cruz Neto (1994) destaca a importância da qualidade da aproximação com o grupo a ser pesquisado e da construção de uma relação gradual, na qual permeiam o respeito afetivo e uma relação de troca, o grupo deve conhecer a que se propõem a pesquisa e a realização da mesma deve ocorrer de forma cooperativa, não pode haver pressão por parte do pesquisador. A construção dos resultados da pesquisa se torna mais efetivo quando há interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado.

O trabalho realizado por meio da pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa de campo, resultou na presente produção, que conta com quatro capítulos, conforme exposto: o primeiro capítulo do trabalho intitulado “Introdução”, trata de forma breve sobre a motivação da pesquisa para tratar da formação continuada de professores da Educação Infantil, sua problemática, seus objetivos e alguns aspectos metodológicos que permearam o percurso.

O segundo capítulo do trabalho discorre de forma breve sobre os aspectos relacionados à infância e as crianças, procurando trazer os conceitos semânticos que vem se construindo sobre a infância, crianças e criança e o processo histórico e social da construção da concepção de infância e da visibilidade das crianças, apresenta

também um recorte histórico dos caminhos percorridos na educação até a criação da Educação Infantil.

O terceiro capítulo trata do percurso histórico percorrido pela educação, a construção de políticas de formação inicial e continuada de professores, e sua base legal, buscando identificar programas de formação para professores da Educação Infantil e discorrer sobre aspectos epistemológicos e metodológicos da formação continuada em Juína/MT.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação de Juína/MT e junto aos professores, aborda a história da Educação Infantil em Juína/MT, a formação continuada dos professores dessa etapa da educação no município, trata dos dados obtidos por meio do questionário encaminhado aos professores da Educação Infantil. Após a análise dos dados são apresentadas as considerações finais, construída a partir dos estudos bibliográficos e da análise da pesquisa realizada junto aos professores e à Secretaria Municipal de Educação, acerca da formação continuada.

## **2. CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA**

O trabalho pedagógico está intimamente ligado à criança ou as crianças e seu desenvolvimento. Com a construção da concepção de infância e as pesquisas nas diversas áreas a respeito de seu processo de construção do conhecimento, das relações afetivas e sociais que estabelecem e das necessidades que apresentam para que seu crescimento seja saudável cognitivamente, afetivamente e socialmente, os professores tem seu campo de estudos ampliado, quanto mais conhecem sobre as crianças e sua complexidade, melhor podem desenvolver seu trabalho. Esse capítulo pretende tratar do processo vivenciado pela sociedade acerca do desenvolvimento da construção dos saberes sobre a infância, a criança e as crianças, na qual esses indivíduos saem de uma realidade em que praticamente eram invisíveis, se não estereotipados e passam a ocupar o centro de muitas discussões e estudos.

### **2.1. Criança, crianças e infância**

Ao tratar dos primeiros anos de vida dos seres humanos, partimos da realidade de que por muito tempo a humanidade não destinou muita atenção a essa fase, Ariès (1981) destaca que as primeiras obras de arte encontradas que retratam os pequenos datam do final do século XI, porém é no século XIII que são encontradas obras de arte em que são retratados mais semelhantes ao que temos hoje, antes as representações se assemelhavam a um adulto reproduzido em miniatura.

Partimos de uma situação em que esses seres pequenos não tinham espaço para serem representados nas obras de arte e nem para aparecerem nos registros para uma reflexão profunda que vem se constituindo sobre essa fase da vida, passando da invisibilidade à evidência, na contemporaneidade há diversos estudos a respeito desse período da vida, estudos que levam a um conhecimento abrangente, chegando a dissociação de termos que a representam, temos hoje definições distintas sobre as terminologias utilizadas para definir a criança, as crianças e a infância.

Jeveau (2005), ao se propor a desbravar o campo semântico da fase de vida do nascimento até a entrada na adolescência, apresenta definições para os termos acima citados, quanto ao termo criança, afirma que está voltado para o campo psicológico, no qual o desenvolvimento se dá de forma diversa, de acordo com o modo de socialização a que se tem acesso, faz-se necessário levar em consideração os

contextos em que esse desenvolvimento acontece, o autor ainda afirma que não se nasce criança, torna-se criança de acordo com nosso desenvolvimento, Qvortrup (2014) corrobora com essa definição.

Ao tratar do termo infância, Jeaveu (2005) a define como a faixa etária que vai até os 10 anos, destaca que ao refletir sobre a infância somos direcionados ao campo demográfico e que nesse campo nos deparamos também com os aspectos de ordem econômica, o autor aponta que nesse período da vida os indivíduos são considerados improdutivos, uma vez que lhes são assegurados os direitos, dentre os quais destaca a educação, ressaltando que em diversas sociedades o aluno é tratado como investimento. Complementando essas definições de Jeaveu (2005), Qvortrup (2014, p. 25) afirma que.

[...] a “infância” é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural que é resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais e etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível as mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade.

O autor apresenta a distinção entre a infância individual, inerente a cada ser e seu desenvolvimento pessoal, ressalta como a infância sociológica é suscetível aos eventos e as mudanças que ocorrem ao longo da história. Nas palavras de Arroyo (1994, p. 88) “a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção”. Assim, a concepção de infância é dinâmica e se adapta de acordo com o momento histórico e social em que as crianças estão inseridas.

A respeito do termo crianças, Jeaveu (2005) afirma que este conceito é tratado a partir do campo antropológico ou socioantropológico, considerando esse grupo como população que constituem um espaço, com seus comportamentos e modo de ser.

[...] as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” e etc. (JEAVEU, 2005, p. 385).

O autor ainda destaca a importância de não confundir as crianças como uma imitação dos adultos ou até mesmo pequenos ou pré-adultos, as crianças constituem um universo próprio, com suas construções e interações, “Como os outros grupos

sociais, as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem” (JEAVEU, 2005, p. 386). Para realizar esses arranjos, as crianças contam com as interações sociais a que têm acesso, interações essas que mudam constantemente em decorrência das mudanças sociais, do desenvolvimento tecnológico e das realidades que surgem a partir das mudanças ocorridas.

Ao tratar do tema acima exposto, Sarmiento e Pinto (1997) apontam para a necessidade de tomar a reflexão sobre as crianças como ser biopsicossocial, ator social capaz, produtor de cultura e ser de direitos. A criança, a partir dessa perspectiva tem muito a partilhar sobre seu mundo e a vida, para tornar possível a reflexão, demanda de literatura multidisciplinar baseada na ciência que abrange desde a educação à sociologia da infância, inserindo-se no mundo das ciências da comunicação, da psicologia, dentre outras. As experiências de vida das crianças que possibilitam a constituição de suas identidades estão ancoradas em abordagens de diversas teorias e metodologias.

## **2.2. Infância e crianças: da invisibilidade a evidência**

Ao olhar para as crianças no meio em que estamos inseridos, parece-nos natural todos os cuidados e direitos a elas atribuídos na contemporaneidade, porém ao analisar o processo histórico e sociológico da construção da infância nos deparamos com a falta de informação sobre seu papel na sociedade em tempos remotos. A criança aparece em relatos científicos que lhes fazem referência, mas, de forma superficial ou sem uma reflexão profunda sobre suas especificidades ou necessidades.

O filósofo Thomas Hobbes (1651), que viveu de 1588 a 1670, retrata a criança como um ser que não possui razão até dominar o uso da linguagem, porém estas podem ser consideradas racionais, devido a possibilidade de desenvolverem essa habilidade enquanto se amadurecem. O autor ainda defendia que a criança é perversa e instável, motivos que exigiam do adulto – ser completo - uma educação rígida e voltada para disciplinar seu comportamento.

John Locke (1632-1704), afirmava que a criança era como uma tábula rasa, ou seja, não sabia nada, não tinha nada, como na tradução uma folha em branco que devia ser educada para atingir a racionalidade (LOCKE, 2013).

Certamente, os camponeses mais ignorantes e estúpidos — até os bebês e as bestas irracionais — se aperfeiçoam pela experiência e adquirem conhecimento das qualidades dos objetos naturais, observando os efeitos que resultam deles. Quando uma criança sentiu a sensação da dor ao tocar a chama de uma vela, terá cuidado de não pôr mais sua mão perto de outra vela, pois ela esperará um efeito semelhante de uma causa que é semelhante em suas qualidades e aparências sensíveis. Se afirmais, contudo, que o entendimento da criança chega a esta conclusão por algum processo de argumento ou de raciocínio, posso legitimamente pedir-vos que se mostre este argumento, e não tendes qualquer pretexto para recusar um pedido tão justo (LOCKE, 2013, p. 44-45).

O autor acima citado acreditava que a criança não tinha capacidade de seguir as regras apenas pelos argumentos apresentados sobre determinado tema, difundindo assim a ideia de moldar a criança para viver em sociedade, possibilitando o desenvolvimento da racionalidade, elemento essencial para ingressar no mundo adulto.

Jean-Jacques Rousseau (1995), filósofo que viveu de 1712 a 1778, diferente de Locke (2013) e Hobbes (1651), deu a criança uma definição mais positiva, retratando-a em sua obra “O Emílio”, como pura, inocente e repleta de bondade. Rousseau (1995) é o primeiro que trata a criança a partir da perspectiva de um ser completo, para esse autor o problema está exatamente no processo de crescimento e no se tornar adulto e corruptível.

Apesar de aparecerem citadas nos relatos científicos, as crianças ou a infância não eram um elemento de estudo dos filósofos citados acima, Rousseau (1995) é o que faz uma observação mais apurada para produzir seus relatos. As produções científicas acerca da criança e do papel da infância na sociedade são recentes, podemos citar Philippe Àries (1914-1984) como um dos estudiosos que se debruçou sobre a história da infância, utilizando os trabalhos dos filósofos acima destacados e pesquisas em obras de arte, documentos familiares e institucionais, assim publicou, em 1960, a obra “História Social da Criança e da Infância”.

O autor aborda o tema afirmando que, por volta do século XII, a figura da criança começa a ser retratada na arte medieval, porém o único elemento que possibilita distinguir a criança dos adultos nessas obras é o tamanho, os outros elementos são todos retratados tal qual o da figura do adulto, a criança é retratada como um adulto em miniatura, o que leva a crer que essas eram tratadas como tal.

A criança figurava em todos os ambientes, não havia um olhar específico para o indivíduo criança e suas necessidades, elas participavam de boa parte das atividades dos adultos e se misturavam a esses em todas as situações e espaços,

não havendo o cuidado com o que era apropriado para as diferentes idades, como evidencia o relato de Rojas (2007, p. 15).

Percebemos [...] que a infância era uma espécie de anonimato e que a presença da criança na família e na sociedade, era muito breve e insignificante. Suas necessidades, bem como as etapas de seu desenvolvimento eram ignoradas, não recebendo a devida importância.

Havia uma dificuldade no processo de definição de terminologias para conceituar a criança e também de uma classificação mais específica das diversas etapas da vida do indivíduo. Do século XIV ao XVII a definição dos períodos de vida era realizada de acordo com o que o indivíduo realizava, conforme apresenta a seguinte definição.

Primeiro a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram [...] as meninas aprendem fiar. Em seguida, a idade do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria [...] Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria [...] Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei ou do estudo (ARIES, 1981, p. 9).

Ao longo dos séculos foi se construindo a definição das terminologias para as diferentes etapas do desenvolvimento, apenas no século XIX é empregado pelos franceses termos para diferenciar a criança bebê de crianças maiores e somente no século XX, surge pelos alemães, a definição da adolescência, diferenciando, assim, a definição de bebê, criança e adolescente. Para o autor as definições das terminologias de cada fase se constituem a partir do olhar de cada período, que ele denomina como idade privilegiada, portanto, no século XVII essa idade distinta era a juventude que tem sua terminologia e concepções definidas, no século XIX a infância e no século XX a adolescência.

Ainda para Ariès (1981), nesse período a infância era considerada uma fase sem importância, tanto os retratos das crianças que morriam, e não eram poucas, quanto das que se tornavam adultas, não eram conservados pelo fato de que não fazia sentido manter a lembrança de um período insignificante para a vida da pessoa, no caso das que morriam, acreditava-se que aquela coisinha desaparecida não fosse digna de lembrança. Um sentimento bastante forte era o de que faziam muitas crianças para conservar apenas algumas, devido ao grande número de óbitos de crianças, essa crença permaneceu por muito tempo.

Para Ariès (1981), o século XIII pode ser considerado como início da descoberta da infância, mas foi somente no século XVII que as evidências dessa

descoberta se tornaram significativas e numerosas. Esse século é um marco importante para o desenvolvimento da concepção de infância, nas representações dos retratos a criança começa a aparecer sozinha, dessa época os primeiros registros encontrados que relatam situações observadas nas atitudes das crianças, a criança passou também a usar roupas que a diferenciava dos adultos e no final do século XVI surgem às defesas da inocência da criança, que vão se expandir no século XVII. Esse novo modo de ver a criança, como ser inocente, é marcada pela necessidade de protegê-la da sujeira da vida, principalmente da sexualidade, tolerada até então, também se passa a considerar importante fortalecer a criança por meio do desenvolvimento do caráter e da razão.

Ariès (1981) traça o percurso histórico e social pelo qual o desenvolvimento da consciência de infância se constrói até o século XX, abordando os aspectos que contribuíram para essa construção e as oposições diante de algumas mudanças. Ao analisar seus escritos fica visível a transformação que ocorre no conceito de criança que passa de um ser praticamente invisível ao centro de reflexão em diversas áreas, o autor ainda aponta que a origem de nossa forma de ver a infância está ancorada principalmente nas abordagens de Rousseau.

A Sociologia como ciência surge no início do século XIX, mas segundo Almeida (2009), é apenas no final do século XX, mais especificamente final da década de 1980, na Europa e Estados Unidos, que a criança passa a ser um campo de estudo mais abrangente. A autora corrobora com as ideias de Ariès (1981), apontando que nos estudos sociológicos na dinâmica da família fica evidente que a criança era um espectador passivo da vida e raramente aparecem como produtoras de história.

Com o avanço das ciências o estudo sobre o desenvolvimento infantil fica mais abrangente em áreas como a sociologia, psicologia, pediatria, pedagogia, dentre outras, passando a ser pesquisado de acordo com a área de abrangência de cada ciência, assim, os aspectos biopsicossociais vão sendo construídos, favorecendo primeiramente no campo científico e posteriormente no âmbito comum uma maior compreensão da criança. Libardi (2016) destaca o papel da psicologia, ciência que tem suas origens no final do século XIX e que somada à educação e medicina, influenciadas pelas ideias racionalistas, tiveram papel decisivo no que se criou como imagem da criança aprendiz e na dissociação do mundo adulto e infantil.

Com a organização da psicologia como ciências no final do século XIX, diversos estudos sobre a criança e seu desenvolvimento foram realizados, Sigmund Freud

(1996b), ao desenvolver a teoria da psicanálise, apresenta o desenvolvimento da personalidade até por volta dos cinco anos de idade, Melainie Klein (1981) e Anna Freud (1982) realizam suas pesquisas sobre o atendimento clínico da criança e a importância do ato de brincar nesse processo. Winnicott (2006; 2012) direciona suas pesquisas na observação de bebês e crianças pequenas e seu comportamento “Para as crianças, muito mais para os bebês, a vida é apenas uma série de experiências terrivelmente intensas” (WINNICOTT, 2012, p. 77), as pesquisas da psicologia se somam as demais áreas na formação da concepção de criança e na divulgação da importância dessa fase na vida para as pessoas.

Ao tratar da criança no campo da educação, em uma abordagem psicopedagógica, podemos citar três nomes que representam um avanço no processo de compreensão do desenvolvimento da criança e nas relações estabelecidas para construção da aprendizagem, integrando conhecimentos do campo da psicologia e da educação. Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo; Lev Vygotsky (1896-1934) psicólogo e; Henri Wallon (1879-1962) filósofo, médico e psicólogo.

Jean Piaget (1982) desenvolveu a teoria da Epistemologia Genética, na qual, inspirado na biologia, afirmava que o desenvolvimento leva ao equilíbrio de todo e qualquer indivíduo, outro aspecto tratado pelo autor é a definição de que a inteligência é um sistema cognitivo que se amplia por meio da ação e da percepção da pessoa às informações presentes no meio social e físico, que é externo, e da capacidade interna de organização dessa percepção, é o contato com o meio e a reestruturação das informações captadas que propicia que o sistema cognitivo se desenvolva de modo a atingir a equilíbrio. Os processos de reequilíbrio e reestruturação ocorrem quando a criança passa por estágios em seu desenvolvimento mental, sendo eles: sensório motor; pré-operacional; operacional concreto e operacional formal, para definir os estágios, Piaget (1982) observou crianças, seus próprios filhos.

Vygotsky (2010) direcionou seus estudos para a dimensão social do desenvolvimento humano, defendeu que o ser humano se constitui na perspectiva humana nas relações sociais. Vygotsky (2010) defende que o cérebro era um sistema aberto com muitas possibilidades e que é por meio da mediação que, no processo sócio-histórico, os sujeitos se desenvolvem enquanto humanos, para ele o acesso ao conhecimento era mediado, essa abordagem de aprendizagem foi importante para os avanços na educação na construção de propostas pedagógicas.

Segundo Andrade (2007), a perspectiva da Psicologia sócio-histórica compreende a brincadeira e o brinquedo como elementos que possibilitam a criança realizar desejos irrealizáveis, desenvolvendo assim a imaginação e a criatividade, característica que Vygotsky (1991) aponta como fator que possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal, conhecida como ZDP<sup>2</sup>. Para Vygotsky (1991), o brincar possibilita na criança a efetivação da ZDP, favorecendo ultrapassar o desenvolvimento que ela já atingiu.

Wallon (1968) direcionou seus estudos para o desenvolvimento da criança e sua evolução psíquica, sua pesquisa em muito contribui para as novas exigências no âmbito da educação. Foi o precursor na defesa de que na sala de aula deveriam ser considerados o corpo, a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa, se nos dia de hoje o termo formação integral da criança nos parece corriqueiro, devemos o início desse debate na educação a Wallon (1968), que aponta as emoções como elemento determinante no sucesso do aprendizado, a forma como os alunos se relacionam com a escola vai influenciar significativamente em sua capacidade em construir conhecimento.

Nesse contexto, em que as crianças se tornam visíveis nos mais diversos campos de pesquisa e da convivência cotidiana, Sarmiento e Pinto (1997, p 11), ao tratarem dos paradoxos da infância, apontam que “As crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população”. A redução do número relativo de crianças é um dos principais fatores que levou a importância destinada à infância no mundo contemporâneo.

As pesquisas nas diversas áreas contribuíram para que as crianças passassem a ocupar um lugar de destaque nos mais diversos países com estudos sobre seu processo de desenvolvimento, suas particularidades enquanto indivíduo, necessidades que estão além dos cuidados básicos, mas compreendem relações de interação afetiva e social, seus direitos relacionados à educação integral, a saúde e segurança, dentre outros. Garantir que essas necessidades sejam atendidas para todas as crianças é um desafio para nossa sociedade tendo em vista as desigualdades

---

<sup>2</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal - a distância entre o nível real, de uma determinada criança, de desenvolvimento que é determinado pela resolução de problemas independentemente ou o nível de desenvolvimento potencial que é determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros, pessoas que estejam mais capacitados. Esse processo pode desencadear novas maneiras de pensar e construindo, assim, saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 1991).

econômicas, sociais e educacionais existentes. A educação como espaço de construção do conhecimento é um dos espaços que podem colaborar para a redução dessas distâncias entre as realidades, por meio do atendimento as crianças, de pesquisas, da formação integral do ser, de utilização de metodologias de trabalho que possibilite a preparação para assumirem o protagonismo de suas vidas nos âmbitos afetivos, sociais e econômicos.

### **2.3. Processo de construção da Educação Infantil**

A educação pública no Brasil se consolida a partir da implantação do regime republicano, de acordo com Veiga (2007) e Hilsdor (2003), os republicanos acreditavam que a educação era a ferramenta para o desenvolvimento da sociedade brasileira de forma homogênea. Podemos dizer que a educação pública brasileira é jovem e para se atingir esse ideal de desenvolvimento por meio da formação há um longo caminho a ser percorrido, que exige posicionamentos políticos, econômicos e sociais para sua eficiência enquanto campo de transformação, apesar das crenças dos republicanos em relação à educação, foram as conquistas populares e organização de profissionais que possibilitaram vislumbrar os avanços na construção de uma educação universalizada e que pretende ser de qualidade.

Uma das conquistas é a criação da Educação Infantil, que de acordo com Fochi (2015), surge a partir das mudanças no mundo do trabalho, como as mulheres passam a trabalhar também fora do ambiente doméstico, surge à necessidade de reorganizar o cuidar e educar das crianças pequenas.

Kulhmann Junior (2000) aponta que o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que aconteceu em 1922, no Rio de Janeiro, firma o deslocamento da influência europeia para influência norte-americana nos caminhos da Educação Infantil. Até meados da década de 1970 houveram poucos avanços, com um lento processo de expansão da Educação Infantil. As crianças de quatro a seis anos eram atendidas nos jardins de infância por meio dos sistemas educacionais, os menores atendidos por órgãos de saúde e assistência social. Teles (2015) ressalta que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) previa que empresas que empregavam acima de 30 mulheres com idade superior a 16 anos deveriam dispor de espaço para “guardar” as crianças. “A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos [...] foi como letra morta” (KULHMANN JUNIOR, 2000, p. 4).

Nesse processo de construção da Educação Infantil, Kulhmann Junior (2000) ainda apresenta um breve relato do processo histórico no âmbito federal.

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr se encarregou de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (KULHMANN JUNIOR, 2000, p. 4).

O autor aponta que as Escolas Maternais, que atendiam crianças de dois a quatro anos, as quais deveriam ser oferecidas pelas empresas, ficaram conhecidas como escola para os pobres, com o tempo passaram a ser tratadas como instituições para o atendimento de crianças de dois a quatro anos de idade, enquanto os jardins de infância estavam destinados ao atendimento de crianças de cinco e seis anos.

Nunes; Corsino e Didonet (2011) relatam que a Educação Infantil no Brasil nasceu seguindo os passos da Europa, temos a creche, que atende crianças de modo assistencialista e o jardim de infância, com caráter educacional. Nas creches as crianças recebiam cuidados como alimentação, higiene, educação sobre o comportamento e por vezes havia a necessidade de orientação aos pais de como proceder na atenção destinada aos filhos. Nos jardins de infância, utilizando a ludicidade, as crianças eram motivadas a se expressarem tendo como objetivo o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo.

A origem da Educação Infantil com os passos que seguiu e sua implantação no Brasil propiciou a criação de uma dicotomia ao olhar para as crianças, de um lado se encontram os filhos da classe média e alta, do outro lado os pobres, descendentes de escravos, negros e indígenas, essa visão, segundo a autora, só se rompeu nas reflexões desencadeadas pelos debates para elaboração da Constituição Federal e para o Estatuto da Criança e do Adolescente, na década de 1980.

Kulhmann Junior (2000) aponta que o Departamento Nacional da Criança (DNCr) ficou vinculado ao Ministério da Saúde até 1970, nesse ano é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil, nesse formato a responsabilidade pelas crianças ainda está distribuída entre Assistência Social, Saúde e Educação. Para Nunes; Corsino e Didonet (2011) a Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão da

Assistência Social, criada em 1942, teve um papel considerável na formulação dos conceitos do cuidar e do educar, primeiramente seu atendimento foi marcado pelo assistencialismo e cuidados com a saúde, somente após a criação do Projeto Casulo<sup>3</sup>, em 1977, que o atendimento a criança passou a integrar elementos da educação em seu campo de atuação. Em 1981, o Ministério da Previdência e Assistência Social lançou a campanha “Vamos fazer uma creche”, com ampla divulgação da creche como o local em que a metodologia utilizada estaria voltada para as funções de “guardiã” e “pedagógica”.

A partir de 1975, de acordo com Kulhmann Junior (2000), a pré-escola passa a ter seu atendimento sob a responsabilidade do Ministério da Educação, essas turmas se tornam salas anexas nos prédios das escolas primárias, porém contam com orçamento baixo, para garantir o baixo custo desse atendimento. Já as creches, tanto as comunitárias como as municipais, permaneceram vinculadas a LBA até 1995, ano em que esta foi extinta (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Cria-se o Programa Creche Manutenção, vinculado à Secretaria de Assistência Social, do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), que assumiu o acompanhamento das creches até 2008, quando estas passaram a integrar a educação.

Podemos considerar que o repasse das creches para o atendimento pela educação foi tardio, se tomarmos como base de análise o fato de que a Constituição Federal, de 1988, trata a Educação Infantil como responsabilidade da educação, que essa etapa está assegurada na LDB de 1996, e que em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, destinado a creches e pré-escolas.

Um aspecto importante da história da Educação Infantil foi a luta de mulheres pelo direito a esse serviço, Kulhmann Junior (2000) e Nunes; Corsino e Didonet (2011) ressaltam esse fato, o atendimento a criança, que a princípio era apenas destinado as famílias pobres, ganha outra conotação com o advento do feminismo e do trabalho feminino, passa a ser considerado não apenas uma necessidade mas um direito, na busca de autonomia e da conquista da independência.

---

<sup>3</sup> Em 1977 foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA) que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para poder “ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar”.

As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KULHMANN JUNIOR, 2000, p. 7)

Teles (2015) aponta que a luta por creches começou antes do regime militar e que o golpe de 1964 calou essa luta devido o regime ditatorial e repressivo que se instaurou no país. Essa luta é retomada anos mais tarde e se expandiu para todo o território nacional, dando origem ao Movimento de Luta por Creches, que teve visibilidade no final da década de 1970. A luta dessas mulheres vai além da busca de um ambiente em que possam deixar seus filhos enquanto trabalham, elas exigem que as crianças tenham acesso ao cuidado acrescido de um planejamento educacional.

Creche é uma política pública de fortalecimento da sociedade e da cidadania. Deve ser um equipamento laico, com profissionais qualificados para um trabalho social de fundamental importância. Deveria sempre contar com a participação de órgãos públicos sob a perspectiva de equidade de gênero, raça/etnia e direitos humanos na construção de suas diretrizes de modo a assegurar uma base sólida para a educação democrática e não violenta em uma perspectiva de se alcançar uma sociedade digna e plural (TELES, 2015, p. 28).

A luta empreendida pelas mulheres por uma Educação Infantil que atendesse a complexidade das exigências para formação da criança passa também pelo campo da formação de professores. Para atender esse novo público que começa a ocupar os espaços educacionais há a necessidade de preparar profissionais para o trabalho pedagógico que está se constituindo.

Kulmann Junior (2000) aborda os desafios enfrentados principalmente no que diz respeito à resistência de alguns professores com essa nova parcela da população a ser atendida nas escolas, sobretudo em relação às crianças menores, no que tange os cuidados que devem ser ofertados, outro aspecto desafiante está na definição do trabalho pedagógico, que necessitou expandir as reflexões a respeito de trabalhar a integração de cuidado e educação, exigindo que os profissionais se apropriem do uso das brincadeiras e recreações como recurso pedagógico. Com a publicação da LDB, de 1996, foi estipulado um prazo de 10 anos para realizar a formação dos profissionais que atenderiam essa nova etapa da educação da brasileira.

O elemento motivador para criação da Educação Infantil não está centrado nas crianças e no que diz respeito aos aspectos a serem considerados para o seu desenvolvimento, o principal motivo tem como origem a busca para atender o mercado

de trabalho, para que as mães possam trabalhar e produzir precisavam se desocupar de seus filhos durante a jornada de trabalho fora de casa. Apesar da origem não ser as crianças como elemento central, ao longo do processo histórico, com as mudanças sociais, educacionais e a construção de uma concepção da infância e dos direitos das crianças, a Educação Infantil, principalmente nas últimas décadas, ganhou destaque no campo educacional, consolidando-se como uma etapa fundamental na formação das crianças, de acordo com Kramer (2014) é um segmento novo que nos últimos anos passou a ser reconhecido, valorizado e que tem recebido investimentos e visibilidade.

### 2.3.1. A Educação Infantil e sua inclusão nos aportes legais.

A construção da Educação Infantil, seja por conveniência do mercado, seja como resultado das lutas realizadas por meio das organizações populares, é um fator significativo para a contemporaneidade. Ao tratar do marco legal que assegura que as crianças são “sujeitos de direito”, temos a Constituição Federal, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, toda essa legislação foi elaborada com a contribuição da luta, empenho e articulação que contaram com muitos trabalhadores, instituições e organizações não governamentais, além de segmentos governamentais.

O mercado pode ter contribuído com o interesse em um local para as mães se desocuparem dos filhos, porém a luta popular procurou assegurar que esse local garantisse um atendimento digno no cuidado e na educação das crianças.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 205, define a educação como direito de todos e um dever do estado e da família e atribui à sociedade o papel de incentivar e colaborar para sua promoção, criando assim um tripé no qual as responsabilidades, estão distribuídas a cada qual com sua importância para garantir o desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho, de certa forma garantindo a formação de mão de obra para o mundo do capital. A educação infantil está assegurada no artigo 208 em seu inciso IV:

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...],

IV – **educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;** [...],

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 109 - grifo nosso)

Assegurar o direito em leis é um passo importante para garantir sua execução, porém a implementação da legislação, por vezes, se não na maioria delas, passa novamente pela mobilização social, com a vantagem do amparo legal, conforme afirmam Nunes; Corsino e Didonet (2011, p. 15).

A educação infantil, reconhecida como direito de toda criança desde o nascimento em instituições próprias (sob o nome de creches, pré-escolas ou outro equivalente, como centros de educação infantil), vem se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objetivo explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil.

Não há como negar os avanços na conquista dos direitos assegurados às crianças com a organização da educação e sua regulamentação nos diversos documentos e leis que foram elaborados e promulgados, a oferta da educação é uma evidência dessa aquisição. Para assegurar os direitos conquistados e orientar a ofertas dos mesmos, as diferentes frentes vão organizando suas resoluções, pareceres, instruções normativas e diretrizes, dentre outros, na Educação Infantil podemos citar alguns desses documentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, visava indicar os caminhos para o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, direito assegurado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na LDB de 1996, que definiu a Educação Infantil como uma etapa da educação, o documento apresentado em três volumes foi construído como um suporte para os professores realizarem seu trabalho pedagógico e também para promover debates acerca desse trabalho. O documento pode ser considerado um marco para essa etapa da educação, uma vez que buscou apresentar proposta de trabalho com o objetivo de superar o modelo assistencialista, como até então era tratado o atendimento da criança na Educação Infantil.

Este documento se constitui em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI trouxe aos professores propostas de trabalho nas diferentes áreas do conhecimento, cabendo aos professores planejar os meios de integrá-las e executá-las, foi o primeiro documento que buscou apresentar um currículo para a Educação Infantil no âmbito nacional, possibilitando reflexões sobre o papel do professor dessa etapa da educação.

Na LDB, de 1996, a Educação Infantil está na seção II, que abrange os artigos 29, 30 e 31, é assegurada como a primeira etapa da educação básica às crianças até cinco anos de idade, tratada como complemento das atividades da família e sociedade, define como função dessa etapa o desenvolvimento psicológico, intelectual, social e os aspectos físicos. Define a nomenclatura de creches para crianças até os três anos e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos. Assegura carga horária de 800 horas com 200 dias letivos, carga horária diária de quatro horas para turno parcial e 7 horas para turno integral, frequência mínima de 60% para a pré-escola e define o registro como meio de relatar o desenvolvimento das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, regulamentada pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, tem como objetivo estabelecer as diretrizes para Educação Infantil e orientar a organização das propostas pedagógicas elaboradas nos municípios para o atendimento dessa etapa do ensino, no documento a Educação Infantil está definida da seguinte forma.

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 15).

A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, determinou a ampliação da obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade, incluindo a pré-escola como obrigatória, estabeleceu como prazo para o atendimento de 100% das crianças o ano de 2016. Esse reconhecimento da obrigatoriedade foi mais uma conquista no campo da Educação Infantil, assegurando o direito da criança

de acesso e educação, ingressar na educação nessa idade passa somar na quota de direitos assegurados a criança.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, na meta 1, previu universalizar, até o ano de 2016, o atendimento em pré-escola e ampliar a oferta de creche para, no mínimo, 50% até o final de sua vigência, que será em 2024. Para assegurar que se cumpra essa meta do PNE ficou estabelecido que, em regime de colaboração a União, Estados e Municípios devem definir metas de expansão da rede pública da Educação Infantil, levando em consideração as realidades locais e garantindo a qualidade.

O documento mais recente publicado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assegura o direito de aprendizagem das crianças, definindo como princípio a formação integral do ser, com sua inclusão na BNCC, a Educação Infantil soma outra conquista no processo de construção histórica dessa etapa da educação, ampliando assim seu campo de reconhecimento enquanto educação e toda a complexidade que ela envolve.

A BNCC (BRASIL, 2017) define como direitos de aprendizagem na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento traz como definição das idades para articulação das aprendizagens e desenvolvimento três grupos: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (de 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses) e; Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Levando em consideração que as interações e brincadeiras são os eixos que estruturam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e visando que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados, o documento estabeleceu cinco campos de experiências, cada um desses campos conta com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos de acordo com os três grupos etários acima apresentados.

Os campos estão distribuídos da seguinte forma:

**O eu, o outro e o nós** - esse campo abrange as interações que a criança estabelece com outras crianças e com os adultos é na relação com o outro que a criança desenvolve habilidades de se compreender, estabelecer vínculos afetivos e sociais, sentimento de pertença e respeito a diversidade. O documento da BNCC apresenta a seguinte síntese de aprendizagem esperada para esse campo.

Respeitar e expressar sentimentos e emoções.  
Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.  
Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro (BRASIL, 2017, p. 54).

**Corpo, gestos e movimentos** - neste campo as crianças ao explorarem o mundo por meio do corpo, utilizando a variedade de movimentos corporais possibilitados nas atividades propostas pelos educadores, desenvolvem a capacidade de conhecer e reconhecer as sensações e as funções, identificando o que é seguro e o que pode oferecer risco a sua integridade física. A BNCC apresenta para esse campo a seguinte síntese de aprendizagem.

Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.  
Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.  
Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.  
Coordenar suas habilidades manuais (BRASIL, 2017, p. 54).

**Traços, sons, cores e formas** - neste campo se espera que as crianças tenham contato com expressões artísticas e culturais, iniciando assim a sua produção artística autônoma. O contato com as expressões culturais e sua produção favorece o desenvolvimento do senso crítico e estético, conhecer a si e aos outros e o mundo a sua volta. Na BNCC esse campo a apresenta como síntese de aprendizagem o exposto abaixo.

Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.  
Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.  
Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal (BRASIL, 2017, p. 54).

**Escuta, fala, pensamento e imaginação** - nesse campo o trabalho leva a aproximação das crianças com a linguagem verbal, ampliando seu conhecimento sobre a cultura oral, por meio das interações que estabelece com os outros e com os elementos disponíveis, relacionados às expressões orais. O documento da BNCC apresenta a síntese de aprendizagem descrita abaixo como esperada para esse campo.

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (BRASIL, 2017, p. 55).

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** - nesse campo se propõe oportunizar as crianças as relações com o meio, pessoas e materiais, explorando, indagando e construindo hipóteses, ampliando seu conhecimento do mundo físico e sociocultural, tornando-se protagonistas de suas histórias. A BNCC apresenta a seguinte síntese de aprendizagem esperada para esse campo.

Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.

Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.

Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual e etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.

Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.

Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos e etc.) (BRASIL, 2017, p. 55).

Ao organizar a estrutura curricular da Educação Infantil por meio dos direitos de aprendizagens e dos campos de experiências, leva-se em conta o processo de formação do ser, as experiências da vida das crianças, valorizando o patrimônio cultural, relacionando com o que está disposto nas DCNEI no que diz respeito “aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2017, p. 40).

Ao refletir sobre a construção da Educação Infantil é possível vislumbrar que, apesar de seus passos lentos nos primeiros anos ou décadas de sua criação, em nosso país, principalmente nas duas últimas décadas, fica evidente sua consolidação enquanto etapa da educação, marcada por avanços na garantia de direito, nos espaços ocupados e nas contribuições para o desenvolvimento da educação brasileira, toda essa história foi construída com o protagonismo dos muitos envolvidos, profissionais da educação, lideranças de movimentos populares e organização política. É uma história construída a muitas mãos e que em cada localidade vai se fazendo de acordo com, o campo que encontra, suas realidades, suas lutas, seus

desafios e historicidade. Em cada município do país essa história está em processo de construção, repleta de descobertas de possibilidades e experiências que se desenham.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: HISTÓRICO E COMPLEXIDADE**

Ao tratar da formação continuada de professores nos deparamos com um debate inesgotável, devido à complexidade que envolve esse campo de estudo na educação, isso se dá devido aos inúmeros aspectos que devem ser considerados, como a construção dos caminhos da formação inicial e continuada de professores no Brasil, em seus diferentes contextos; a diversidade de profissionais docentes; as diferentes realidades escolares em que esses profissionais estão inseridos; as mudanças cada vez mais aceleradas (tecnologia, valores, comportamentos...); a desvalorização (se é que já houve valorização) do trabalho docente e de sua remuneração; as resistências por parte dos profissionais em relação a mudanças e inovações; a falta de tempo dos profissionais devido jornadas duplas ou triplas de trabalho; aqueles que não acreditam na importância da formação continuada e; a descontinuidade dos programas de formação, esses, dentre outros, são alguns dos elementos que tornam a reflexão sobre essa temática um desafio.

A formação continuada de professores no Brasil pode ser considerada uma conquista recente e em processo em construção, para entender essa construção é válido visitar o percurso histórico da formação de professores no país.

#### **3.1. Formação de professores no Brasil: um breve recorte histórico**

A formação de professores como conhecemos hoje foi se constituindo principalmente ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, entrar em contato e compreender esse percurso nos auxilia na compreensão do momento em que nos encontramos no que diz respeito à formação de professores. Desenvolvendo essa capacidade de compreensão podemos estabelecer as relações sociais, econômicas e culturais que foram motivando o caminho trilhado e que são fatores determinantes na forma como a profissão é definida por professores e pela sociedade de modo geral.

Luiz Junior (2013) afirma que a formação docente no Brasil tem suas origens na formação dos jesuítas por volta do ano de 1570, vale ressaltar que os jesuítas se instalaram nas maiores cidades e que a educação que esses religiosos trabalhavam estava a serviço da coroa portuguesa, essa formação entra em crise no século XVIII,

com a expulsão dos jesuítas do país pelo Marques de Pombal, por motivos políticos e ideológicos. Pombal instituiu as Aulas Régias Secundárias, data desse período o financiamento público da educação e a laicidade. A educação dos primeiros anos não foi uma preocupação da época, assim como a educação do povo, os investimentos públicos de educação estavam voltados para os filhos dos senhores, para a elite da época.

Luiz Junior (2013) ainda afirma que após a expulsão dos jesuítas não foi criado um plano para formar professores, os alunos que se destacavam como aprendizes nas aulas Régias eram escolhidos para serem os novos professores, o que acarretava em reprodução do modo de trabalhar aprendido.

De acordo com Gatti (2019, p. 17), “O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil”. A autora ressalta que no país não houve preocupação com a educação básica, sendo esta oferecida apenas para uma minoria da população e, concomitante a isso, a formação inicial dos professores não fazia parte dos debates acerca da educação, a profissão era exercida por pessoas leigas ou com pouca escolaridade. É apenas no final da década de 1930 que começam, de forma tímida, a serem oferecidas as primeiras licenciaturas no país. A história dos professores no país é marcada pela falta de uma formação consistente, pela falta de investimentos econômicos em suas condições de trabalho e em sua remuneração.

Para Saviani (2009) a formação de professores em nosso país passa a ser considerada como uma necessidade após a proclamação da independência, pois somado a esse fato da história, em âmbito mundial, a educação está se construindo como pauta de debates e, conseqüentemente, o preparo dos professores que nela atuam. É a partir da independência que a educação primária, que consiste no nosso ensino fundamental de hoje, começa a ser pensada sob a responsabilidade pública.

Luiz Junior (2013) ressalta que a proposta da educação brasileira é criada por homens brancos que fazem parte da elite ou estão ligados a ela. O autor ainda destaca que no período de 1823 a 1827 os legisladores do país debatem a educação a ser oferecida para a população, resultando na primeira lei da educação pública nacional, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que estabeleceu como método monitor/mútuo, rejeitando o termo pedagogo, devido à convicção que tinham de que sua origem datava do período da escravidão do mundo Antigo.

Ao ampliar o campo de atuação dos professores, com a expansão da educação, a formação desses profissionais passa a ser fundamental para que as escolas cheguem a todos os locais. Ao analisar o percurso histórico da formação dos professores no Brasil, Saviani (2009) elenca em seis momentos dessa construção.

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 144).

De acordo com o autor, a estrutura de formação dos professores criada a partir de 1827, não significa que não houve formação desse grupo de profissionais anterior a esta data, porém, as formações ocorriam de formas distintas e isoladas, sem pensar a educação de forma integrada. Esses períodos elencados pelo autor demonstram como a forma de trabalhar a formação dos profissionais foi se construindo, seguindo um percurso e certa unidade na forma de preparar os professores no território nacional, vale ressaltar que, mesmo assim, a formação sempre foi muito marcada pelas realidades em que esses indivíduos estavam e estão inseridos.

Como o país tem dimensões territoriais imensas e com realidades diversas, é impossível implantar todas as mudanças de forma homogênea e ao mesmo tempo, no entanto, apesar das dificuldades que se apresentam, não há como negar o avanço que se obteve, principalmente no último século, no que diz respeito à formação inicial dos professores, passando de uma realidade em que sua formação dependia exclusivamente de seu investimento pessoal até a criação das licenciaturas em universidades públicas.

A formação de professores está intimamente atrelada ao processo histórico da educação brasileira, Gatti (2019) aponta que é apenas na década de 1950 que o ensino primário demonstra expansão e, conseqüentemente, apresenta a necessidade de ampliar o número de professores, fato sempre presente em nosso país,

independente da época. Nesse período temos as Escolas Normais, que estão sendo implantadas, há também os Institutos de Educação e os cursos de licenciatura, apesar da criação dessas estruturas, a demanda de professores a serem formados era maior do que a abrangência de atendimento e de atuação dessas instituições.

Ao tratar da implantação dos cursos, Saviani (2009) destaca o caráter curricular estabelecido para as licenciaturas, para Pedagogia e para os cursos normais, destacando que esse currículo passou a valorizar uma formação centrada apenas nos conteúdos.

[...] ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional, garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório (SAVIANI, 2009, p. 147)

A formação dos professores passa a ser pautada para a valorização do campo teórico e desvinculada da prática, a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, proposta por Anísio Teixeira por meio da formação oferecida pelos Institutos de Educação, deixa de vigorar, Gatti (2019) reforça ainda que esse modelo, que se consolidou na formação de professores, enfatiza o conhecimento no campo teórico em detrimento das questões pedagógicas. Esse processo leva a uma dicotomia em que os professores tem de um lado o conhecimento teórico e do outro a necessidade de fazer o trabalho pedagógico, que consiste na prática, porém não construíram conhecimentos necessários para integrar esses dois elementos.

A partir do momento que se instaurou a república no país, a formação de professores passou a ocupar espaços e estar presente nas pautas sobre educação, o que, segundo Saviani (2009), não significou ou significa a presença de continuidade, as questões pedagógicas foram ocupando espaço no debate. “Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório” (SAVIANI, 2009, p. 148). As mudanças políticas, as descontinuidades de programas de formação acarretam, como resultado, o fato de que, embora a formação de professores esteja pautada e sempre lembrada, ainda não foi possível criar um programa consistente de formação dos profissionais que realizam o exercício da docência.

Os elementos que reforçam a evidência da descontinuidade citada acima e leva ao comprometimento na qualidade da formação de professores, para Gatti (2019), foram às medidas adotadas após o golpe militar da década de 1960, dentre as quais destaca que a educação deveria ampliar seu atendimento, não com objetivo de

atender adequadamente os direitos da população, mas para cumprir com as exigências econômicas de suprir o mercado de trabalho, fato esse que aconteceu sucessivamente no país. O Governo Federal não assumiu as responsabilidades financeiras de maneira apropriada para oferecer formação inicial aos professores, deixando a cargo dos estados a tarefa de assumirem a responsabilidade da formação inicial, o que reforçou as desigualdades no acesso à formação. Nesse período, registra-se também a expansão das instituições particulares, oferecendo a formação profissionalizante aos professores.

Com as mudanças instituídas pelo regime militar no que tange a formação de professores, “[...] o ideal de educação pública, gratuita, democrática para todos, propostas já antigas nessa época, ainda não se concretizariam, pois os planos da Ditadura Militar tinham outras finalidades para educação” (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 33). O modelo de educação adotado foi o tecnicista, ao instituir o tecnicismo se volta para uma prática pedagógica fundamentada em modelos e técnicas e tira o foco de questões sociais, professores e alunos são meros reprodutores, os professores de programas elaborados por terceiros e os alunos do que os professores repassavam.

No ano de 1980 foi realizada a I Conferência Brasileira de Educação, dentre os temas debatidos aparece formação de professores, porém ainda de forma tímida, Gatti (2019) destaca que somente na década de 1990 o tema aparece com mais intensidade, no entanto, apesar de se intensificar o debate sobre a formação de professores, não há uma constância em sua oferta e as alterações em suas políticas são constantes.

Saviani (2009) ressalta o fato de que a LDB, promulgada em 1996, não atendeu as expectativas dos professores no tocante a sua formação e “sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo” (SAVIANI, 2009, p. 148), isso se deu devido aos cursos de nível superior oferecidos se tornarem, em muitos casos, cursos de curta duração, de baixo custo e com qualidade questionável, fato esse que, segundo o autor, interferiu inclusive na construção das novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia em 2006.

A LDB, de 1996, indica que sob a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE) os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores seriam os formadores dos professores da educação básica do país. Gatti (2019) ressalta que essa formação prevista na LDB não se concretizou, uma vez poucas instituições adotaram o modelo dos Institutos Superiores de Educação e/ou

das Escolas Normais Superiores e que com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Pedagogia foram tomando corpo nas instituições os cursos de licenciatura.

Ainda em 1999 o Conselho Nacional de Educação, em seu parecer 115, destinado aos Institutos Superiores de Educação, destaca a preocupação com a oferta de formação de qualidade aos professores e destaca dois pontos que precisam de atenção.

O primeiro diz respeito à necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. [...], preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade. O segundo problema diz respeito à dissociação entre teoria e prática. Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. [...] na separação entre [...] o ensino das teorias e métodos educacionais e [...] a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar (BRASIL, 1999, p. 2).

O debate sobre uma formação que se propõe a atender a integração entre a teoria e a prática vem se estendendo ao longo das últimas décadas, porém ainda há muito que se fazer para que saia do campo das ideias e das reflexões e se torne prática, os desafios enfrentados pela educação no contexto atual são muitos, vivemos um momento de retrocessos, inclusive dos pequenos avanços que foram conquistados entre o final do século XX e início do XXI, nesse cenário se torna maior o desafio de pensar uma formação de professores em que as ações estejam voltadas para uma educação que possibilite a emancipação dos indivíduos.

Adorno (2006), ao abordar a temática da emancipação, destaca a importância de uma formação que seja múltipla e atenda da pré-escola até a formação permanente, possibilitando que cada integrante do grupo social se torne emancipado, porém a “emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo” (ADORNO, 2006, p. 170). O autor ainda aponta que mesmo detendo o conhecimento dessa necessidade de emancipação, na literatura pedagógica não há essa posição de forma decisiva para garantir uma educação para emancipação. Para assegurar esse tipo de educação as leis e os documentos da educação necessitam respaldá-la.

A promulgação da LDB, de 1996, pode ser considerada um pequeno passo para uma educação emancipatória, mesmo com todas as mudanças que nela

ocorreram antes de entrar em vigor e ao longo de sua vigência, conforme aponta Saviani (2016), essa lei não pode deixar de ser considerada um avanço quando pensamos o processo histórico da educação, no que diz respeito à formação de professores. A Nova LDB de 1996, não mais tão nova, aponta caminhos e também apresenta falhas, mas possibilita um novo olhar para a educação e provavelmente estimulou as propostas que foram surgindo e sendo colocadas em prática, buscando assim formar professores qualificados para exercerem a profissão integrando a teoria e a prática, promovendo dessa forma reflexões sobre essa atuação.

### **3.2. Formação Continuada de Professores – Conceituação, Trajetória e Legislação**

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para a qualidade da educação, exige dos indivíduos que ingressam na profissão dedicação, planejamento e comprometimento. Diante dos avanços tecnológicos, das mudanças no campo das relações humanas e das exigências no que tange o trabalho pedagógico, a formação dos professores é um elemento imprescindível, nessa formação a integração de teoria e prática é reconhecidamente o ponto chave para apontar caminhos reflexivos sobre ato de educar.

O professor se constrói como tal ao longo da vida, por meio dos processos formativos, da reflexão que esses processos proporcionam e das relações que estabelece em seu ambiente de trabalho e na vida. “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58), o autor aborda a importância do processo reflexivo desencadeado pela formação oferecida aos professores.

A formação continuada de professores, historicamente, tem investido em cursos de suplência ou de atualização dos conteúdos voltados a prática de ensino, esse modelo de formação, conforme aponta Pimenta (2005, p. 16) “tem se mostrado pouco eficiente para alterar a prática docente e conseqüentemente as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e a pedagógica escolar nos seus contextos”. Apontamentos de autores que estudam a temática, bem como os documentos produzidos nas últimas décadas defendem a necessidade de que

formação continuada que envolva elementos da prática pedagógica integrados aos conteúdos teóricos sobre o processo de ensino aprendizagem.

Tardif (2010), ao tratar dos saberes profissionais relativos à educação aponta que os saberes docentes são diversificados e originários de variadas fontes, relacionados aos conteúdos e as experiências vivenciadas, o autor, ao tratar da prática docente indica a integração de teoria e prática.

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2010, p. 37).

O autor ainda afirma que a integração que os professores vivenciam entre a prática docente e os saberes: docentes, da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, constitui-se em elemento fundamental e possibilita que esses profissionais desenvolvam as habilidades para transformar sua prática por meio dos saberes construídos.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. Conseqüentemente, seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. Nessa perspectiva, também seria de esperar que ocorresse certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais (TARDIF, 2010, p. 39).

O autor ressalta ainda que, apesar dos professores vivenciarem o desafio de, por meio do trabalho pedagógico, realizarem a integração da teoria e prática, merecendo o mesmo reconhecimento da comunidade científica, socialmente são tratados com menos prestígio e desvalorizados. Os professores acabam não mantendo uma relação de produtores ou controladores de saberes. O processo de apropriação por parte dos professores na produção e no controle desses saberes carece de parceria entre universidades, órgãos governamentais, formadores de professores e do posicionamento dos professores em relação aos saberes desenvolvidos na formação que recebem, resultando desse movimento o aprender sobre o ensino com os professores e suas experiências em sala de aula.

Imbernón (2010, 2011) ressalta a importância dos professores intervirem de forma direta na formação continuada, o autor afirma que os processos formativos devem contemplar os conhecimentos teóricos, as realidades rotineiras, o desenvolvimento de competências e a capacidade de processar as informações e ainda com momentos para avaliar os processos. Ao realizarem a intervenção proposta, torna-se possível a reelaboração dos planejamentos, a realização dos projetos de trabalho por meio de ação reflexiva, a realização de atividades em conjunto pelas equipes nas escolas.

Ao desenvolver as ações acima citadas, mobilizam-se os professores, propiciando ambientes reflexivos e a formação do profissional autônomo será assegurada por meio da integração entre prática educativa, relato de experiências, conhecimento teórico e ação reflexiva sobre a prática e a profissão.

[...] um dos objetivos prioritários da formação do professor é a formação construtiva e crítica e a autoformação, o desenvolvimento profissional e pessoal deveria ter como finalidade a potencialização de modelos autônomos de trabalho. Isto não evita que os modelos autônomos necessitem, para suas consolidações, referentes teórico-práticos e de reflexão. O fato de chegar ao estágio autônomo ou autoformativo nos professores tem que ser objeto prioritário na formação. Mas a aquisição deste estágio, [...] tem que comportar uma coerência no desenvolvimento da formação, partir da análise da situação: analisar necessidades, esperanças, problemas, demandas... Analisar os "problemas profissionais e pessoais", ou seja, partir destes, e uma metodologia de resolução de problemas profissionais dentro da escola. Uma formação que venha de dentro (IMBERNÓN, 2011, p. 59).

O autor acima citado, ao tratar da formação para a autonomia, também chama a atenção para o papel dessa autonomia no sentido de superar o estado de alienação, assim a autonomia prepara o profissional para se apropriar dos conhecimentos necessários para transformar as realidades educativas e da profissão. Nóvoa (1992) discorre que esse desenvolvimento da autonomia, alcançada por meio de uma formação crítico-reflexiva, favorece para os professores a criação de formações autoparticipativas, decorrendo desse processo uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Contreras (2002) aponta que o elemento da autonomia e de sua reivindicação na educação estão para além da busca de melhoria nas condições de trabalho, a autonomia na educação está intimamente ligada com o processo de valorização da própria educação e do profissional. Nesse contexto, uma formação continuada que integre teoria e prática propicia o processo reflexivo levando à autonomia dos

profissionais, nessa construção a transformação na educação se torna possível de ser atingida.

Ao tratar da formação continuada de professores, Nóvoa (2009, p. 17) afirma que “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Essa afirmação vai ao encontro das ideias de Imbernón (2011) quando defende que a formação de professores precisa se organizar de dentro para fora. A formação que nasce no interior da escola e parte das realidades escolares permite a reflexão dos processos educativos vivenciados pelos profissionais e os possíveis caminhos para resolução de problemas.

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- (ii) análise coletiva das práticas pedagógicas;
- (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
- (iv) compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p. 19).

O autor citado apresenta alguns aspectos importantes para uma formação que parte da realidade vivenciada na escola, abordando processos formativos para resolver problemas do ensino, bem como para a formação do profissional que realiza o trabalho pedagógico. O autor ainda afirma que esse processo possibilita uma visibilidade ao trabalho docente, tanto no campo profissional como no científico, em consonância com Tardif (2010) que aponta que essa prática pode levar a um *status* semelhante a outros campos acadêmicos, vencendo dessa forma o estado de desvalorização do professor, seja no seu próprio meio, seja na sociedade de modo geral.

Dessa forma, a formação continuada é tratada como processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, os estudos sobre essa prática tem revelado descobertas significativas no sentido de refletir sobre essa temática e apontar caminhos para que ela seja instrumento de fortalecimento e qualidade da educação, tornar os momentos de formação espaços de estudos que integrem teoria e prática, trazendo para o debate as realidades e desafios enfrentado por professores em seu fazer pedagógico, promovendo uma atitude reflexiva sobre seu trabalho e suas ações, leva a um processo de construção de identidade profissional e desenvolvimento da autonomia.

A formação continuada para professores da educação básica, assim como a formação inicial, não foi uma prioridade para a maioria dos governos que estiveram à

frente da gestão das ações públicas brasileira. As propostas de formação inicial de professores passam a ser elaboradas e implementadas somente a partir de 1889, após da proclamação da república, esse processo que aconteceu de forma lenta, sem formar professores de todas as etapas da educação, é marcado por avanços e retrocessos, por descontinuidade, por diretrizes não ordenadas e sem alinhamento no território nacional, falta de investimentos e de articulação entre os entes federados para organizar a formação de modo integrado e abrangente. É com a promulgação da LDB, de 1996, que a formação inicial passa a ter certo delineamento e uma proposta mais consistente de organização e oferta.

O percurso histórico da formação inicial nos dá indícios de como a formação continuada foi tratada, essa formação foi e está sendo construída e nesse processo já recebeu diversas denominações como aperfeiçoamento, treinamento, capacitação, reciclagem dentre outros, como aponta Freitas (2007), em todos os termos e denominações, falta à perspectiva de continuidade no processo formativo, as ações foram sendo realizadas de modo pontual. De modo geral, essas formações pensadas por quem estava longe da escola, não possibilitaram a reflexão da prática pedagógica.

No documento denominado Manifesto dos Pioneiros, de 1932, elaborado por 26 educadores brasileiros, ao tratar da educação naquele momento, fazem a seguinte avaliação.

[...] depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado (AZEVEDO, 2010, p. 33)

Quando nos deparamos com a observação feita por esses educadores, não podemos deixar de refletir em quanto dessa realidade ainda acompanha a educação nos dias atuais, interferindo na formação dos professores, por meio da falta de investimentos e de valorização desses profissionais, dentre outros fatores devido à fragmentação e desarticulação ainda presente no oferecimento dos programas de formação. Ao nos atermos ao conteúdo do documento, deparamo-nos com muitos aspectos elencados como necessários de serem superados já naquela época e que ainda nos dias de hoje estão presentes nos debates da educação. O manifesto

defendia escola pública para todos, direito reconhecido apenas meio século depois, em 1988, com a Constituição Federal.

O documento trata ainda da formação de professores, chamando a atenção para a quase inexistência da profissionalização dos docentes e apontando soluções para esse problema.

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 2010, p. 59)

Nesse momento da história, a preocupação ainda estava voltada em preparar docentes com a formação inicial, que até então não era prioridade na educação, ou para quem fazia sua gestão, como bem ressalta o texto, o ato de educar é uma das funções mais importantes, porém historicamente desvalorizada em nosso país. No período da publicação do Manifesto dos Pioneiros no Brasil estavam sendo estruturados os cursos de nível superior para formar professores.

A construção de uma legislação que vise garantir e orientar a formação continuada é um desafio ainda em nossos dias e vem se constituindo de forma lenta ao longo do tempo. A LDB, de 1971, faz uma referência à formação continuada dos professores: “Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971, p. 12). O documento apresenta como papel dos sistemas de ensino apenas a ação de estimular, por meio de planejamento, a formação e não assegurar e oferecer.

O artigo trata, embora de forma vaga, sobre o aperfeiçoamento dos professores, porém não foi regulamentado por decreto ou por outros documentos, dessa forma, a formação continuada de professores não se transformou em uma política, portanto não foi efetivamente implementada ou acompanhada, como já mencionado acabou acontecendo de modo pontual e desvinculada da realidade.

A Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 224, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009, que trata do plano nacional de educação e aponta a necessidade de articular um sistema nacional de educação com a finalidade de garantir o desenvolvimento amplo da educação, nos incisos III e IV, assegura a

qualidade da educação e a formação para o trabalho, para cumprir esses objetivos estabelecidos na lei à formação continuada de professores é indispensável.

A LDB, de 1996, é um marco na trajetória da formação continuada de professores, o documento define pela primeira vez as ações formativas como direitos dos docentes e aponta caminhos a serem seguidos, dentre eles a responsabilidade do poder público para com essa formação, como aponta Gatti (2008, p. 63).

A partir de meados da última década do século passado é que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação.

Ao definir a formação continuada como elemento integrante da carreira, possibilitou a criação de programas específicos para a concepção de processos contínuos de formação, integrando a reflexão da ação a luz da teoria e vice-versa, a proposta é de uma formação vivenciada dentro da realidade, deixando para traz as ações pontuais e adotando uma nova modalidade em que as experiências se tornam elementos de reflexão e propostas de ações. No título V da LDB de 1996, que trata dos profissionais da educação, a formação continuada de professores aparece em dois de seus artigos e faz referência a esse processo formativo.

**Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão: [...]

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. [...]

**Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, p. 26).

Os artigos acima apresentam a proposta de formação continuada organizada em programas mais abrangentes, o artigo 63 define a responsabilidades aos institutos de educação, a formação também acontece no interior da escola incluso na carga horária de trabalho. O artigo 67 trata a formação continuada como processo de valorização dos profissionais, no inciso VI do referido artigo ainda se encontra a garantia das condições adequadas do trabalho, podemos estender essa garantia a formação continuada também, pois essa ação visa um profissional preparado para o exercício da profissão, ao assegurar esse preparo está se oferecendo as condições adequadas para o trabalho.

Em seu artigo 43, ao tratar do ensino superior, a LDB, de 1996, no inciso II, faz referência à garantia de formação contínua aos graduados das diversas áreas, apesar de se tratar de um olhar global, nesse universo de graduados encontramos também os professores. Ainda nos artigos 40, 80 e 87 há referências à formação continuada e a responsabilidade do poder público em ofertá-la, seja por meio dos municípios ou de outras instâncias.

Com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) e buscando colocar em prática o que está estabelecido, nos documentos elaborados posteriormente, a formação continuada ganha espaço, no Plano Nacional de Educação, publicado por meio da Lei n. 10.172/2001, que esteve em vigência até 2010, a formação continuada era assunto recorrente, sendo bastante citada, aparecia inclusive como uma das ações prioritárias a serem implementadas para assegurar a educação de qualidade e compatível com as exigências do momento.

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001, p. 10).

O Plano Nacional de 2001, apesar de trazer de forma abrangente o tema da formação continuada, apresentava como limitante o fato de não ter determinado prazos para execução das ações propostas, porém tem papel importante ao possibilitar que a formação continuada venha se instituir no meio educacional de forma mais consistente.

Em 2003, como afirma Gatti (2011), foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, ligada as Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, executando o trabalho em parceria com os Institutos de Ensino Superior público, oferecendo atendimento aos professores das redes públicas de educação, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores. Integram a rede instituições públicas de ensino superior que oferecem cursos presenciais e a distância nas diversas áreas do conhecimento e são acessadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), que é um instrumento de planejamento estratégico plurianual que estados e municípios utilizam para acessar recursos e assistência técnica do Ministério da Educação.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada para atender os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e realiza uma

diversidade de ações estratégicas articuladas, visando à qualidade na formação dos professores. Dentre os programas que a rede atende está a especialização em Educação Infantil.

O programa PROINFANTIL, criado em 2005, com duração de dois anos e aulas à distância, é um curso de nível médio, modalidade normal, que visa formar professores para atuar na Educação Infantil, o PROINFANTIL foi instituído para atender professores que já trabalham na Educação Infantil, das redes estaduais e municipais públicas e redes privadas sem fins lucrativos, um dos objetivos da criação foi reduzir a deficiência de formação inicial no quadro de professores dessa etapa da educação.

A Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional da Educação, com vigência de 2014 a 2024, em sua meta 16 contempla a formação continuada de professores e prevê, em 6 estratégias, as ações a serem realizadas, a meta está assim redigida.

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 34).

A meta prevê a formação em pós-graduação e assegura a formação continuada a todos os profissionais da educação, essa formação organizada a partir da perspectiva da redução das desigualdades, objetiva assegurar a melhoria da educação por meio da formação dos professores para atuarem nos espaços em que estão inseridos, levando em consideração sua complexidade. Imbernón (2000) chama a atenção para a necessidade dos professores intervirem nos seus processos formativos, como agentes promotores de mudança, ressalta ainda que a formação deve promover a reflexão sobre a prática, sobre as condições de trabalho como valorização da carreira, salários, sobre os níveis de integração do grupo e processos de tomada de decisão.

O processo de instituição da formação continuada como direito dos professores, elemento de valorização profissional, direcionou as ações para a criação de uma política de formação que vem sendo organizada, pensada e orientada ao longo dos últimos anos. Nesse caminho, alguns documentos e leis normatizam os processos formativos, as diretrizes curriculares que orientam a formação inicial e continuada de professores têm papel importante ao estabelecer a acuidade das ações formativas de modo contínuo. O Conselho Nacional de Educação, criado por meio da

Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995, teve uma contribuição importante na construção e aprovação dessa política de formação, para chegar à construção das diretrizes podemos destacar algumas publicações dos últimos anos:

-A Resolução CNE/CP n. 01/2002, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, formação em nível superior, regulamentando os cursos de licenciatura em graduação plena;

-Parecer CNE/CP n. 08/2008, que estabeleceu as Diretrizes para implantar o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura contemplando professores em exercício na educação básica pública, definiu que o programa seria coordenado pelo MEC por meio do regime de colaboração com os sistemas de ensino ofertado por instituições de Educação Superior Pública.

-Resolução CNE/CP n. 02/2015, essa resolução integra o disposto nos documentos acima, uma vez que define as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica a graduados e também cursos de segunda licenciatura), porém a novidade está no fato de que o documento instituiu diretrizes para a formação continuada.

As diretrizes de 2015, no seu artigo 17, determinam que a formação continuada seja acessada nos cursos de pós-graduação realizados pelos docentes, nos cursos de aperfeiçoamento e atualização, visando somar novas aprendizagens e práticas e se encontrar em consonância com as políticas educacionais e seu trabalho pedagógico na educação básica. O parágrafo primeiro do referido artigo define o que envolve a formação continuada de acordo com o estabelecido nos sete incisos abaixo.

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II - atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III - atividades e/ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI - cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII - cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da CAPES (BRASIL, 2015, p. 35).

O documento de 2015, tomando como base a formação continuada como concepção de desenvolvimento da profissão docente, aborda os elementos que a envolvem, os desafios enfrentados na realidade das escolas, o protagonismo dos profissionais, o envolvimento dos diversos atores que podem contribuir com a qualidade da educação. Essa resolução foi o documento que tratou de forma mais detalhada a distribuição de carga horária, os elementos envolvidos na formação continuada, como a integração com o projeto político pedagógico, realização de projetos e inovações.

O documento mais recente publicado consiste na Resolução CNE/CP n. 01/2020, com esse documento a formação continuada de professores passa, em 2020, a ter um documento específico que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC Formação Continuada.

Com a Resolução CNE/CP n. 01/2020, que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada, busca-se atender a formação dos professores de modo que estejam preparados para atender o que dispõe a BNCC, no que diz respeito à qualidade da formação oferecida aos educandos. Em seu terceiro artigo a resolução apresenta a definição de qual profissional se espera com essa formação.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, integram-se e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (BRASIL, 2020, s/p).

Para assegurar a formação do profissional acima citada, faz-se necessário a integração entre a formação inicial e a continuada, possibilitando aos profissionais um processo formativo contínuo no qual, durante a formação inicial, vivenciem as realidades das escolas e deem continuidade a construção de sua identidade profissional ao ingressarem na profissão, como afirma Nóvoa (2017, p. 6), “pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada”.

A Resolução CNE/CP n. 01/2020 apresenta ainda a política de formação continuada de professores e destaca sua importância para a profissionalização docente, distribui a responsabilidade entre os entes federados, define seus princípios norteadores e fundamentos pedagógicos. Assegura que para garantir a melhoria na qualidade da educação essa formação deve atender aos seguintes requisitos: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; utilizar de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os profissionais; longa duração da formação e por fim coerência sistêmica. Assegura formação específica para aqueles que trabalham com grupos distintos como quilombolas, educação especial dentre outros.

O documento ainda trata dos programas e cursos para atender a formação continuada e no quarto capítulo trata da formação ao longo da vida.

Art. 11. As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores (BRASIL, 2020, p. 15).

A formação ao longo da vida traz como proposta a ação contínua com aprendizagens significativas no contexto de sua prática docente, propondo um trabalho colaborativo entre os profissionais, visando integrar teoria e prática nas reflexões docentes, com a perspectiva de oferecer uma educação de qualidade. Aos professores pretende assegurar uma formação voltada a tratar seus desafios, por

meio do conhecimento que adquirem no cotidiano da profissão, articulado com as teorias concernentes aos temas abordados. Imbernón (2010) defende a criação de um sistema de comunicação para chegar aos professores envolvidos e possibilitar a criação de uma formação que não seja impositiva, arbitrária ou com pouca utilidade. “A participação não será somente necessária na etapa da organização, mas também no momento de levar a formação para a prática” (IMBERNÓN. 2010, p. 56).

Na Resolução CNE/CP n. 01/2020, ao longo do texto fica estabelecido o caminho a ser trilhado na formação continuada, com o principal foco na formação dos professores para executar o que a BNCC propõe como processo da escolarização. O quarto capítulo, voltado para a formação ao Longo da Vida, entra em consonância com muitas propostas que Imbernón (2010) tem tratado ultimamente em relação à formação continuada de professores, como a reflexão sobre a prática docente efetuada, a valorização do espaço escolar como local de aprendizagens da profissão e o trabalho colaborativo, este último, segundo o autor, é o caminho para superarmos o individualismo presente na profissão.

Realizando uma formação colaborativa do grupo docente com compromisso e responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada, como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia [...]. Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, da indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve (IMBERNON, 2010, p. 64).

Sobre o trabalho colaborativo, Nóvoa (2009) destaca a necessidade de transformar em conhecimento profissional a experiência do trabalho coletivo e ampliar essa vivência para os aspectos da ética. Os dois autores defendem uma prática pedagógica e de formação com profundas experiências colaborativas, em que o coletivo de professores desenvolva o protagonismo na profissão.

Ao tratar da formação continuada de professores e seu processo de construção, temos que levar em consideração também a formação para a Educação Infantil. Em nosso país, essa etapa da educação passa a dar os primeiros passos em sua constituição somente a partir da década de 1970. O atendimento realizado até então era de caráter assistencialista, é a partir dessa década que os movimentos para o atendimento das crianças se torna mais abrangente, até chegar ao entendimento

pautado por princípios educacionais, essa trajetória foi marcada por diversas lutas, foram muitos anos de organização e articulações para esse segmento passar a ser considerado integrante da educação, foi a LDB, de 1996, que a definiu como uma etapa da educação básica e estabeleceu, a princípio, que o professor deveria ter formação em nível superior para o seu atendimento. Esse evento dá novos rumos e abre caminhos para a construção de políticas de formação que passam e ser elaboradas para atender essa demanda específica.

A LDB, de 1996, definiu o ensino superior como a formação inicial de professores e a partir dessa lei se impulsiona a criação de cursos de pedagogia com ênfase na Educação Infantil, habilitação em nível superior para trabalhar com as crianças de até cinco anos, oferecer formação aos professores se tornou um dos desafios. Na elaboração de políticas para atender as demandas, em 2009 foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de oferecer formação e resolver o problema da defasagem de professores habilitados principalmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Os cursos são acessados por meio da Plataforma Paulo Freire, sistema disponibilizado pela CAPES.

Pela Portaria MEC n. 867/2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o programa foi criado principalmente para atender professores dos primeiros anos do ensino fundamental, em 2017 se tornou mais abrangente e passou a formar também professores da Educação Infantil, devido o entendimento de que essa etapa da educação tem papel importante no processo de alfabetização, porém com as mudanças estabelecidas nas prioridades de políticas de oferta de formação, os professores tiveram poucas oportunidades de participar dessa formação, já que no ano de 2018 o programa foi extinto.

A formação continuada para professores da Educação Infantil está basicamente sob a responsabilidade dos estados e municípios, são principalmente os municípios que tem assumido essa formação, devido às diversas realidades na organização da Educação Infantil no país, cada região tem organizado a formação de acordo com os avanços obtidos nas políticas de oferta dessa etapa da educação, com suas possibilidades, desafios e realidades locais.

Ao fazer a retrospectiva da formação continuada em nosso país, observa-se um processo lento de construção e de mudanças intimamente ligado com a construção da própria história da educação e da formação dos professores para

ingresso na carreira. Ao olhar para a história é possível se deparar com várias falhas, vários entraves, vontades ou omissões políticas e econômicas, desconstruções de processos em curso, retrocessos, mas por outro lado nos deparamos com a realidade de que ao longo desse processo histórico sempre houve pessoas envolvidas na educação e que por acreditar em sua importância, investiram tempo, pesquisas e lutas para garantir seus avanços e nesse processo chegou ao cenário atual com a convicção de que há ainda muito por fazer, porém sem deixar de olhar o caminho percorrido o aprendizado que proporciona e a sua contribuição para o que já foi alcançado.

### **3.3. Formação de professores – resignificação, epistemologia e metodologia**

Ao tratar dos conceitos relacionados à formação continuada de professores no percurso da educação brasileira, deparamo-nos com uma formação inicial e continuada voltada para a transmissão de conhecimento e de conteúdo, focando o campo teórico, as reflexões sobre a prática docente raramente foram integradas nas ações formativas, embora em debates sobre a educação apareçam há certo tempo. A integração ente teoria e prática no processo formativo passou a ser cobrada com veemência principalmente a partir de 1996, com a LDB, o tema é debatido há mais de duas décadas e ainda pode ser considerado novo. Para efetivar o proposto na lei a formação precisa de organização e planejamento, as escolas devem se tornar espaços de aprendizagens docentes, “[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como espaço de análise partilhada das práticas enquanto rotina sistemática de acompanhamento de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente (NÓVOA, 2009, p. 17).

Ao propor uma formação continuada na escola, com professores autônomos, refletindo seus conceitos metodológicos e epistemológicos, busca-se resignificar tanto a formação como o trabalho pedagógico que faz parte do cotidiano dos professores. Uma vez que a formação não deve estar alicerçada apenas nos conceitos epistemológicos ou apenas na metodologia, deve sim ser planejada e realizada por meio de reflexões sobre o papel da formação continuada e sua implicação na prática docente.

Ao tratar da formação de professores a partir do exposto no parágrafo acima, faz-se necessário analisar os termos ressignificar, epistemologia e metodologia dentro do contexto trabalhado.

Ressignificar: O verbo ressignificar, de acordo com o Dicionário Online da Língua Portuguesa, traz em sua definição a seguinte descrição: “Atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa; redefinir”.

Quando tratamos do termo a partir do olhar da psicologia, mais precisamente na psicanálise, deparamo-nos com uma interpretação bastante semelhante à citada acima, uma vez que trata de reestruturação psíquica que os indivíduos vivenciam por meio de suas experiências e aprendizagens da vida, conforme percebemos nas palavras de Freud (1996a, p. 274) dirigidas a Fliess.

[...] trabalho com a hipótese de que nosso mecanismo psíquico se gerou por uma estratificação sucessiva, pois de tempo em tempo o material pré-existente de marcas mnêmicas experimenta uma reordenação, de acordo com novos nexos, uma retranscrição. O essencialmente novo em minha teoria é, então, a tese de que a memória não preexiste de maneira simples, senão múltipla, está registrada em diversas variedades e signos.

Ao analisar as palavras do autor e o significado atribuído pelo dicionário notamos que as definições se complementam, pois em ambos os casos se trata de reelaborações de significados, o autor amplia a definição quando fala sobre as alterações da memória e da percepção dos eventos em nosso desenvolvimento, conforme nos formamos vamos atribuindo novos significados aos eventos e nos construindo enquanto pessoas, nesse processo tanto as informações iniciais como as novas são importantes e significativas.

Quando tratamos do termo ressignificar na formação de professores, estamos nos reportando a uma formação que busque dar novos significados e rumos para o que já aconteceu e que vem ocorrendo, tomando como base o ressignificar da visão psicológica de construir a partir do que já existe, reelaborando as vivências, nessa perspectiva de redefinir a formação um dos caminhos apontados por Imbernón (2010, p. 55) é o protagonismo dos professores.

A formação continuada de professores, [...] necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.

Quando tratamos da ressignificação de algo não há como deixarmos de pensar no processo de mudança que está implícito nessa relação, dar voz e vez aos

professores ao pensar o processo formativo é um dos caminhos para tornar essa ação reflexiva, levando a um processo de transformação, no qual se pode aproveitar os aspectos significativos dos eventos já vivenciados e incluir novas experiências e análises, visando uma formação que vá ao encontro dos anseios dos professores no que diz respeito a sua profissionalização e ao trabalho pedagógico.

Epistemologia: O termo epistemologia vem do grego *Episteme* = conhecimento e *logia* = estudo, de acordo com o dicionário Aurélio “é o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já construídas, teoria da ciência” (FERREIRA, 2001, p. 298), assim a epistemologia está voltada para o estudo do conhecimento já produzido, o que já se produziu e teorizou sobre determinado tema.

Japiassu (1934) aponta que o termo é novo, surgiu no século XIX no discurso filosófico, na prática a epistemologia tem seus princípios definidos na filosofia e seu objeto se encontra nas ciências, objeto esse que deve ter seu discurso refletido, o autor aponta ainda os desafios quanto à definição da natureza dos problemas que a epistemologia deve tratar. “Seu campo de pesquisa é imenso, supondo grande intimidade com as ciências, cujos princípios e resultados ela deveria estar em condições de criticar. Donde a variedade de conceitos de epistemologia” (JAPIASSU, 1934, p. 23).

Quando abordamos o termo tendo como referência a formação continuada de professores, podemos pensar no conhecimento produzido sobre essa temática, quais seus fundamentos, como esse conhecimento foi construído, como são definidas as dinâmicas e os temas trabalhados, quais fatores fundamentaram o conhecimento sobre a formação continuada. Enfim, está relacionado a fazer uma profunda reflexão sobre a formação continuada, construir conhecimento científico a respeito da mesma. Transformar a experiência do trabalho, acessada por meio da prática, em conteúdo teórico tornando os processos vivenciados na escola em material científico, possibilitando o aprofundamento nas reflexões sobre integração de teoria e prática.

Metodologia: O termo metodologia, de acordo com o dicionário Aurélio, significa “conjunto de métodos regras e postulados utilizados em determinada disciplina e sua aplicação” (FERREIRA, 2001, p. 298), ao pensar a formação continuada nos remetemos à reflexão de como esta foi e está sendo pensada, como ocorre sua realização nas escolas, como os municípios, estados e união planejam e articulam os métodos para fornecer essa formação.

Se no campo epistemológico vamos teorizar a prática da formação continuada criando um saber científico reflexivo sobre ela, no campo metodológico vamos realizar essa prática, enquanto o campo epistemológico propicia a reflexão da prática o campo metodológico oportuniza trazer para a pauta as vivências dos professores no cotidiano. Integrando esses dois campos se torna possível realizar o que se propõe nos debates em curso sobre a integração de teoria e prática. Se esses apontamentos se tornam realidade teremos professores pesquisadores formados, Ludke (2005) aponta que a formação inicial de professores deixa a desejar no que tange a formação de professores pesquisadores, que é nos cursos de pós-graduação principalmente nos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que os professores são despertados para a importância da pesquisa sobre as ações do cotidiano, propiciando assim a reflexão de sua prática.

Ludke (2003) destaca também que a postura reflexiva é uma das competências necessárias para exercer a docência, ressalta o quanto é importante analisar a própria prática e por meio da análise melhorar o trabalho pedagógico. Para formar esse professor reflexivo, desenvolver a competência de professor pesquisador deveria ser uma das competências da graduação. No modo como a formação inicial está organizada atualmente a formação de professores pesquisadores fica comprometida, pois as pós-graduações *stricto sensu* são acessadas por um número pequeno de profissionais. Esse professor pesquisador tem que ser formado desde a graduação e continuar esse processo na formação continuada oferecida pelos diversos segmentos. Uma vez que os professores que estão realizando o trabalho pedagógico no momento não passaram pelo processo acima citado, o desafio de desenvolver as habilidades de reflexão está na oferta de uma formação continuada que propicie essa construção pessoal e profissional.

#### **4. RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JUÍNA/MT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

A prática pedagógica requer docentes bem preparados e um dos caminhos para essa preparação para o exercício da profissão é a formação continuada de professores, que se constitui como o campo dessa pesquisa. Esse capítulo se propõe a apresentar a análise dos dados coletados no *campus* da pesquisa, com o objetivo de identificar os desafios e perspectivas para que os conceitos epistemológicos e metodológicos da formação continuada sejam incorporados pelo professor da Educação Infantil, a fim de analisar como e se essa ação se reflete em uma resignificação de sua prática pedagógica, almeja-se também expor como se dá a incorporação da formação continuada na prática pedagógica de professores da educação infantil do município de Juína/MT. Para atender a esses objetivos, o capítulo traz brevemente o percurso histórico da Educação Infantil de Juína/MT, a trajetória de sua formação continuada e a análise dos dados obtidos na pesquisa realizada com os professores por meio da aplicação de um questionário.

Ao desenvolver a pesquisa com a temática sobre a formação que os professores recebem após ingressarem nos espaços de trabalhos, deparamo-nos com a construção dos termos utilizados para designar essa formação, partindo dos termos treinamento, capacitação, reciclagem, até chegar ao termo formação continuada de professores e mais recentemente a formação permanente de professores (IMBERNÓN 2002; 2016). Ao tratar o conceito como formação permanente, busca-se dar atividade a reflexão a partir das necessidades das pessoas e dos profissionais que essas pessoas se tornaram, a formação permanente está estruturada no trabalho coletivo como principal recurso, contando com a partilha de experiências levando ao diálogo sobre as práticas e a construção de novas estratégias e novos caminhos. Quando tratamos da formação permanente, somado as ideias de Imbernón, temos também Nóvoa e Tardif, que defendem essa formação de professores voltada para pensar os indivíduos e seus pares em um processo reflexivo da própria prática, buscando os aprendizados com o caminho percorrido e renovando aquilo que não pode ser reproduzido ou perpetuado.

Ao tratar da formação, nesse trabalho se optou por utilizar o termo formação continuada de professores, por ser a expressão utilizada pelos envolvidos na pesquisa

e porque o entendimento do termo, no *campus* de pesquisa, aproxima-se com o termo formação permanente defendida pelos autores acima citados.

#### **4.1. História da Educação Infantil em Juína/MT**

Para tratar da Educação Infantil no município de Juína/MT é importante situar de maneira breve esse município no tempo e espaço, a fim de facilitar a compreensão dos processos ocorridos na história da Educação Infantil nessa localidade. Juína/MT está localizada na região noroeste do Estado de Mato Grosso, a 730 quilômetros da capital Cuiabá/MT. O movimento de migração para a região se deu no final da década de 1970 e na década de 1980 de forma mais intensa, a emancipação data de 09 de maio de 1982. No início da colonização, o grande desafio na educação era a contratação de professores, pois poucos moradores tinham formação acadêmica e desses, alguns eram professores graduados. A prioridade em educação nos primeiros tempos era com as crianças e adolescentes em idade escolar do Ensino Fundamental. A Educação Infantil passa a ser uma necessidade à medida que o município vai crescendo demograficamente e se organizado social e economicamente.

A construção da história da Educação Infantil no município de Juína/MT tem sua origem na Secretaria Municipal de Assistência Social. São poucos os documentos arquivados relativos ao período de 1991 a 2000. Uma vez que essa etapa da educação passa a ser atendida pela Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) é possível levantar dados por meio dos documentos publicados pela secretaria e os produzidos nos Centros de Educação Infantil (CEIs). A pesquisa a que se refere este tópico foi realizada nos documentos disponibilizados pela SMEC, sejam eles: Proposta Política Pedagógica da SMEC para Educação infantil, Diretrizes Curriculares para Educação infantil da Rede de Ensino de Juína/MT (DCMEI) e documentos oficiais da SMEC sobre a Educação Infantil.

A história da implantação Educação Infantil no município de Juína/MT não difere da história do restante do país. O primeiro estabelecimento com registros de atendimento por meio da educação é do Centro de Educação infantil Menino Jesus, pelo decreto n. 3038/00, que cria a então Creche Menino Jesus, no ano de 2000, porém esse estabelecimento atendia as crianças desde o ano de 1991, vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), com a finalidade de atendimento de filhos de mulheres tinham jornada de trabalho fora do ambiente familiar.

No município, de 1991 até 2000, seis estabelecimentos distribuídos nos bairros da cidade passaram a atender as crianças, todos vinculados a SMAS, com caráter apenas assistencialista. Segundo as DCMEI não havia nenhuma preparação para o trabalho com as crianças

Nesse período, os funcionários não tinham nenhuma formação específica para a função que exerciam, simplesmente “tomavam conta” das crianças na faixa etária de 08 meses a 6 anos de idade, enquanto as mães trabalhavam fora (JUÍNA, 2019, p. 9).

O ano de 1997 é um marco na história para Educação Infantil do município, apesar de estar vinculada a SMAS, já havia ocorrido uma aproximação significativa com a educação, oportunizada pelas reflexões provocadas a partir da promulgação da LDB de 1996, nesse ano as creches realizaram eleições para as equipes gestoras, até então a direção era exercida pela SMAS. Pode-se afirmar que de 1997 a 2000 foi o período que ocorreu da transição da Educação Infantil para a SMEC, pois até então o atendimento era dividido entre SMEC e SAS. A partir de 1998, devido à conclusão de um programa de formação em nível de Magistério para professores, denominado PRODREAGRO, oferecido pelo governo do estado de Mato Grosso, a educação do município passou a contar com um número maior de profissionais com magistério atuando na Educação Infantil, esse fato propiciou para que os espaços se transformassem em espaço de educação, com os profissionais exigindo formação para o trabalho, reconhecimento profissional e condições para o exercício da profissão.

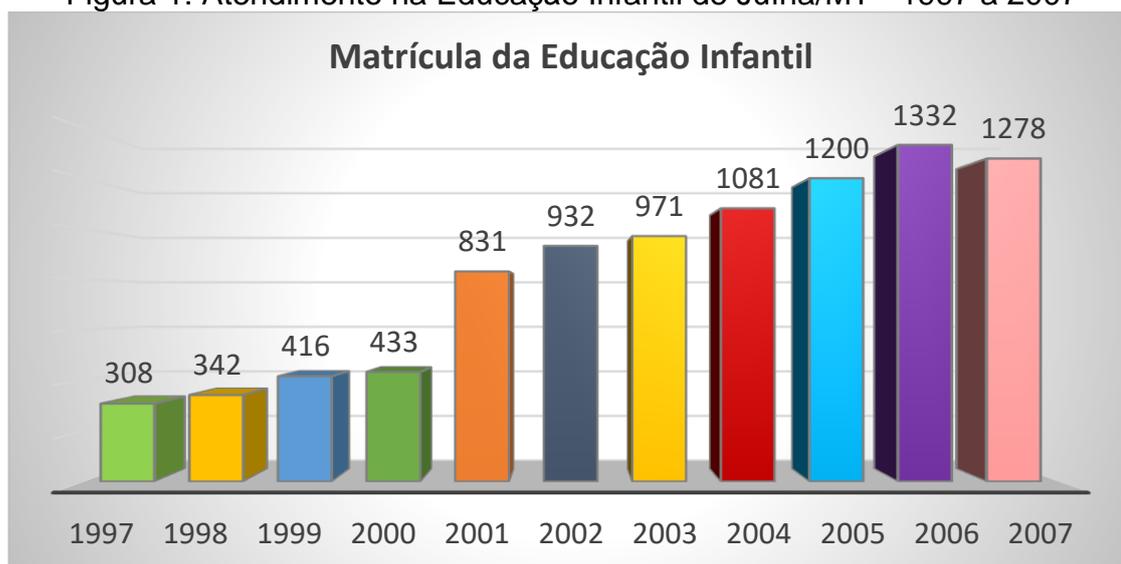
Esse processo de aproximação que ocorreu no município não difere do contexto nacional, Kulhmann Junior (2000) destaca que apesar de nas creches e pré-escolas no início da organização do atendimento as crianças terem sido deixadas a parte das organizações e instituições educacionais, a aproximação se deu devidos às inter-relações existentes na Educação Infantil e o papel das instituições.

No ano de 2000 a SMEC passou a atender a Educação Infantil e o primeiro passo foi a elaboração dos decretos de criação das unidades, no ano de 2001 encaminhou ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso o primeiro requerimento para autorização do atendimento da Educação Infantil no município, até esse momento eram seis estabelecimentos, todos na zona urbana.

Em Juína/MT, de 1997 até os dias atuais, é possível averiguar um aumento quantitativo e qualitativo no atendimento da Educação Infantil. O município conta hoje

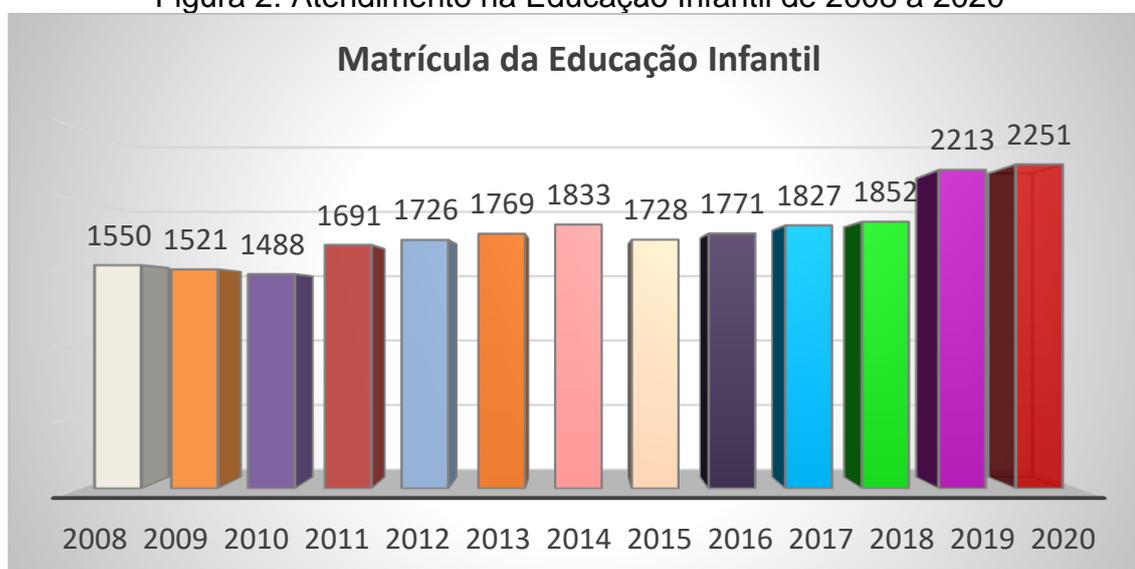
com nove Centros de Educação Infantil (CEIs) na zona urbana, que atendem creches para crianças de 4 meses até três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos, há também duas escolas da zona rural, com atendimento de pré-escola e na cidade há uma escola com atendimento de pré-escola. Os quadros abaixo mostram o atendimento em números a partir de 1997, apesar do atendimento em creches datar de 1991, não foram encontrados registros de matrícula ou informações sobre o quantitativo de atendimento de crianças por ano.

Figura 1: Atendimento na Educação Infantil de Juína/MT - 1997 a 2007



Fonte: DCMEI (JUÍNA, 2019) - construído utilizando dados do Censo Escolar.

Figura 2: Atendimento na Educação Infantil de 2008 a 2020



Fonte: DCMEI (JUÍNA, 2019) - construído utilizando dados do Censo Escolar.

Ao observar os dados acima, levando em consideração os números populacionais apresentados pelo Instituto Brasileiro de Pesquisas (IBGE), que em 2000 apontavam uma população 38.026 habitantes, em 2010, 39.255 e em 2020 apresentava a estimativa de 41.101 habitantes, fica evidente o salto quantitativo de atendimento que ocorreu do ano 2000 para o ano 2001, a tendência é de crescimento em relação ao número de crianças atendidas. No ano de 2.019 o município organizou o atendimento de forma a atender toda a demanda da creche.

Os documentos estudados no âmbito do município destacam a importância do ato de cuidar e educar em consonância com o que os documentos publicados nacionalmente, visando garantir o cuidado e o trabalho pedagógico.

Os professores são todos profissionais graduados em pedagogia e participam da formação continuada organizada nos CEIs, da formação oferecida pela SMEC e programas com os quais a SMEC estabelece parceria, por exemplo, o Programa a União faz a Vida, uma parceria de 10 anos com a Fundação Sicredi, durante a pandemia a faculdade local, AJES – Faculdade do Vale do Juruena e Faculdade UNINA, do Paraná, para atender as necessidades dos professores frente aos novos desafios.

De acordo com os documentos estudados, a Educação Infantil do município já deu passos importantes para a participação dos professores nas ações desenvolvidas pela SMEC, no planejamento e organização dessa etapa da educação.

[...] a Proposta Curricular para a Educação Infantil de Juína/MT, que ora se apresenta, é fruto de um processo coletivo e democrático, elaborado e discutido com professores e coordenadores da Rede Municipal que trabalham com essa etapa de ensino (JUÍNA, 2019, p. 4).

A participação dos professores nos processos de organização da educação é fundamental, Imbernón (2016) em suas reflexões sobre os professores e os processos formativos em que estes estão inseridos, destaca constantemente a importância do envolvimento no interior da escola, mas ressalta o quanto é importante ir além do espaço escolar, trata também do protagonismo dos professores como meio para concretizar as mudanças necessárias na educação.

As novas experiências para uma escola atual deveriam buscar alternativas de um ensino mais participativo, em que o fiel protagonista histórico do monopólio do saber, o professor e a professora, compartilhe o seu conhecimento com outras instâncias socializadoras que estejam fora do estabelecimento escolar (IMBERNÓN, 2016, p. 225).

O envolvimento nos diversos setores que integram a educação provavelmente contribuiu com os passos seguidos pela Educação Infantil em Juína/MT. De acordo com a bibliografia estudada sobre essa etapa da educação, é possível constatar que enquanto em grande parte do país o atendimento às crianças ficou a cargo principalmente da Assistência Social até 2008, no município de Juína/MT esse atendimento passou para a SMEC definitivamente no ano de 2000, vivenciando um processo de transição de 1997 a 2000. Durante a luta das mulheres brasileiras por creche, o município de Juína/MT estava se constituindo, no entanto se comparado à história nacional, levou pouco tempo da criação da primeira creche até sua integração na Educação Infantil.

#### **4.2. Professores da Educação Infantil de Juína/MT e sua formação**

A Educação Infantil de Juína/MT teve seu início na década de 1990, com o atendimento realizado pela Secretaria de Assistência Social, a partir do ano 2000 todo atendimento passou a ser realizado pela SMEC, o que garantiu um processo formativo importante para os professores que atendem essa etapa da educação no município. Hoje o quadro de profissionais em sua grande maioria é efetivo com todos os professores licenciados em pedagogia. O PROINFANTIL foi ofertado no município para profissionalizar Auxiliares Pedagógicos da Educação Infantil, profissionais com formação de Ensino Médio que trabalham junto com os professores nas turmas de creche.

A formação continuada dos professores da Educação Infantil no município foi se construindo a partir da necessidade de atender a Educação Infantil de acordo com as particularidades dessa etapa, da demanda dos profissionais e das ações desenvolvidas pela SMEC, por meio de programas nacionais, estabelecimento de parcerias ou por iniciativa própria.

A formação continuada no município possui a formação no interior das unidades escolares, atividade que conta com apoio e acompanhamento da SMEC, intitulada, Programa de Formação Continuada na Escola e pela Escola, com carga horária mínima de 80 horas anuais. Em 2020 e 2021 a carga horária da formação foi adequada, devido às dificuldades enfrentadas em decorrência da pandemia do COVID-19.

O município ainda conta com as formações oferecidas pela SMEC, de acordo com programas nacionais, para estudo de documentos publicados ou atendendo as demandas propostas por professores da Educação Infantil. No ano de 2019 encerraram as etapas de estudo da BNCC, com a publicação do documento municipal: DCMEI - Diretrizes Curriculares Para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Juína - Mato Grosso.

A pandemia do COVID-19, acima citada, afetou a população do planeta, vale abrir um parêntese em nosso estudo para abordá-la brevemente. Sua história conhecida tem origem em um relato realizado pela China, no dia 31 de dezembro de 2019, à Organização Mundial de Saúde (OMS), reportando uma pneumonia grave de origem desconhecida em Wuhan, com a primeira morte registrada em nove de janeiro de 2020. Os casos da nova doença se disseminaram pelo planeta e em fevereiro a OMS oficializou o termo COVID-19 para denominar a enfermidade, com a nomenclatura Sars-CoV-2. Em 11 de março de 2020 a OMS definiu a classificação da contaminação na condição de pandemia. Em relação à pandemia do COVID-19 vale ressaltar que foram orientados vários protocolos a serem seguidos, dentre eles o distanciamento social, elemento que afetou significativamente a educação levando a repensar e reorganizar sua oferta.

Com as mudanças na forma de ofertar as aulas, diversas realidades sociais foram deflagradas, desde alunos que não tinham como acompanhar aulas remotas por falta de equipamentos e de acesso à internet, sem contar a falta de acompanhamento em casa, até as condições precárias de uma parcela dos professores, por falta de conhecimento sobre as novas tecnologias, falta de equipamentos e de acesso à internet, somado as dificuldades nas condições de trabalho para a nova realidade imposta.

Retomando nosso estudo, na DCMEI, documento produzido a partir dos estudos da BNCC, pela Secretaria Municipal de Educação de Juína/MT, com a participação dos educadores, encontramos uma referência à importância da formação continuada na construção de uma educação infantil de qualidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Juína conseguiu dar importantes passos rumo à consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, com investimentos nas estruturas físicas e administrativas [...] e a implementação de práticas pedagógicas consistentes à valorização do profissional da Educação Infantil por meio do Programa de Formação Continuada na Escola e pela Escola, dando suporte as instituições na formação de seus educadores, compreendendo o "ser" criança, como sujeito de direitos e protagonista de todo processo escolar (JUÍNA, 2019, p. 11).

No processo de organização da Educação Infantil no município, pode-se destacar o estudo de documentos nacionais publicados, destacam-se estudo dos RCNEI, das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, Plano Nacional de Educação, BNCC, dentre outros. Os estudos citados resultaram em construção de documentos municipais que direcionam o trabalho com a Educação Infantil no município, possibilitando desenvolvimento profissional aos professores que participaram do processo e favorecendo aos novos, que ingressam na Educação Infantil, apropriarem-se das informações necessárias para o exercício da profissão.

Em decorrência da pandemia do COVID-19, no ano de 2020 a formação continuada nas escolas teve sua carga horária reduzida, respeitando as equipes gestoras e professores que passaram por um período de adaptação com a nova realidade enfrentada, com o desafio de dominar o uso das tecnologias e de se tornarem próximos de seus alunos, mesmo estando distanciados fisicamente. Após consultar os profissionais, a SMEC organizou formações continuadas realizadas de forma *online*, para tratar de temas como as emoções seu cuidado diante do momento vivenciado, o uso das ferramentas tecnológicas e conteúdos voltados ao trabalho pedagógico em tempos de distanciamento.

Quando observamos o processo de construção da formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Juína/MT, deparamo-nos com um esforço significativo na construção de uma educação que esteja respaldada nos documentos elaborados, visando qualidade e atendimento adequado as crianças, para tal, o processo formativo dos professores precisa ser pensado de forma a atender essa demanda, é possível observar que há indicativos de integração de teoria e prática no que diz respeito ao trabalho pedagógico, porém ainda fica evidente que no campo epistemológico, visando gerar conhecimentos científicos por meio da reflexão da prática, ainda há muito a avançar.

A formação de professores busca atender as demandas educacionais ou a dos profissionais, porém não há registros de uma reflexão mais abrangente sobre as metodologias utilizadas, sua implicação nas práticas pedagógicas e quais

conhecimentos essa metodologia gerou no grupo de professores, não há um conhecimento científico produzido a partir das práticas vivenciadas na formação de professores, os debates sobre a formação e sua área de atendimento ficam voltados para o diálogo no interior das unidades de ensino sem, no entanto, gerar um debate em âmbito municipal, levando em consideração todo o conhecimento presente nas formações e o conhecimento que poderia ser ampliado.

Faz-se necessário, como afirma Imbernón (2010; 2011), superar o individualismo presente na educação e na formação dos professores, visando pensar em um modelo pautado nos processos coletivos, mesmo sendo um desafio pensar coletivamente na educação, o autor aponta a coletividade como um dos caminhos para superar as adversidades presentes na formação continuada e no cotidiano das escolas. Esse processo de coletividade leva os professores a olhar além dos espaços escolares, a se tornarem agentes sociais.

#### **4.3. Formação Continuada: Percepção dos professores da Educação Infantil do município de Juína/MT**

O campo da presente pesquisa foi a Educação Infantil do município de Juína/MT, na qual se buscou traçar brevemente sua trajetória no município e consultar, por meio de questionário, os professores acerca da formação continuada, uma vez realizada a pesquisa de campo, partimos para uma das etapas mais importantes, análise dos dados, para apresentar os resultados obtidos.

Sobre a análise de dados Minayo (1994, p. 69) assegura que:

Podemos apontar três finalidades dessa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando o ao contexto cultural da qual faz parte.

Portanto, é nessa fase da pesquisa que integramos nossos conhecimentos teóricos com os dados coletados em campo. Ainda sobre a análise, Gil (2008) apresenta uma distinção entre análise e interpretação dos dados, destacando que na análise, após a organização dos dados, podemos chegar a respostas as problemáticas propostas, enquanto que na interpretação o objetivo é obter um conhecimento mais aprofundado do conteúdo presente nas respostas.

Para realizar a análise de dados da presente pesquisa utilizamos a metodologia qualitativa, que para Strauss e Corbin (2008) é a interação entre a ação do pesquisador e os dados que este coletou e que, ao seguir as técnicas, devido seu rigor, torna-se ciência. A análise de dados seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), uma metodologia que foi criada por Moraes e Galiuzzi (2003; 2006) e que trata de análise qualitativa das informações textuais e discursivas.

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006), conta com elementos da análise de conteúdo e da análise de discurso. Essa metodologia tem como bases a descrição e a interpretação de dados e elementos que se complementam na construção da pesquisa.

Ao realizar a análise de dados seguimos as três fases: desmontagem do texto; estabelecimento de relações e; captação do novo emergente, que Moraes e Galiuzzi (2003) apresentam como um ciclo de elementos principais para que um processo auto-organizado se estabeleça, propiciando o surgimento de novas compreensões.

Na análise textual discursiva partimos do processo de unitarização, que consiste na fragmentação das informações e passamos para o processo de categorização, que busca construir categorias buscando estabelecer analogias entre as informações semelhantes (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Assim, realizada a primeira fase, partimos para a fase do estabelecimento de relações, denominado também como categorização, é nesse ponto da pesquisa que categorizamos as unidades construídas na etapa anterior. Ao discutir as categorias e as informações analisadas chegamos a “construção de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados, processo esse essencialmente de auto-organização” (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 7).

Para realizar essa etapa utilizamos o método dedutivo e indutivo, no primeiro as categorias são construídas a partir das teorias que fundamentaram a pesquisa e no segundo as categorias são construídas a partir de dados levantados no *corpus*.

Tendo passado pelo processo de categorização chegamos à terceira fase, a captação do novo emergente, também denominada comunicação, marcada pela produção do metatexto, para realizar as etapas propostas e chegar à produção do texto. O pesquisador, segundo Moraes e Galiuzzi (2006), deve assumir seu lugar de sujeito na pesquisa e nas interpretações realizadas e esse movimento ocorre quando há uma imersão no objeto ou campo pesquisado. Ainda sobre a produção, Moraes e Galiuzzi (2003, p. 12) afirmam:

Todo o processo de análise proposto se volta à produção do referido metatexto. A partir da unitarização e categorização do *corpus*, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto da análise. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas.

Ao realizar a análise de dados por meio da Análise Textual Discursiva, na pesquisa em tela nos propomos a fazer uma investigação aprofundada sobre como a formação dos professores se dá, a partir do olhar desses profissionais e como ela interfere ou não em sua prática docente. Na Gestalt temos a referência de que o todo é maior que as partes, podemos fazer uma analogia de que as categorias integradas, uma vez analisadas, mostram-nos um conhecimento maior, mais profundo sobre essa relação do professor com a formação continuada. Esse processo auto-organizado é o caminho que fez emergir novos conhecimentos sobre o tema proposto, possibilitando inferências na realidade e apontando novas trajetórias a serem construídas.

O levantamento de dados da pesquisa foi realizado por meio de um questionário aplicado aos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Juína/MT. A seleção dos respondentes foi feita utilizando como critérios os professores efetivos na rede há mais de 03 anos e que estejam desenvolvendo suas atividades educacionais em sala de aula, buscando identificar como se dá o processo de interação do professor com a formação continuada, a fim de verificar como isso interfere na prática pedagógica.

O questionário foi construído em Formulário do *Google* e enviado para os *e-mails* dos professores que se enquadravam nos critérios estipulados para inclusão na pesquisa. Os *e-mails* foram fornecidos pelos gestores das unidades escolares. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado aos professores em reunião realizada com as unidades por meio do *Google Meet*, após a apresentação as cópias foram encaminhadas para as unidades e os professores as assinaram quando compareciam aos Centros de Educação Infantil para cumprir horário. As questões do questionário foram elaboradas pelas autoras.

Vale ressaltar que no momento da realização da pesquisa as escolas estavam com as aulas suspensas em função da pandemia do COVID-19, fato que resultou na apresentação da pesquisa realizada e do questionário por meio de reuniões via *Google Meet*.

No momento em que foi realizada a pesquisa as salas de aula dos professores estavam organizadas de diversas maneiras, tínhamos professores realizando aulas *online* via *Google Meet*, professores que utilizavam como ferramenta principal grupos de *WhatsApp*, professores que só conseguiam entrar em contato com os alunos por meio de apostilas, pois estes não tinham acesso à internet, enfim, os professores foram construindo os caminhos para chegar aos seus alunos, porém um espaço que não estava sendo utilizado no momento da pesquisa eram as salas de aula das unidades escolares, isso em decorrência da pandemia do COVID-19 e dos protocolos de distanciamento.

A Educação Infantil da rede municipal de Juína/MT conta com 38 professores com data de efetivação acima de 03 anos, que estão trabalhando em “sala de aula”, todos foram convidados a participar da pesquisa por meio do questionário proposto. O mapeamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação mostrou que esta conta com 09 Centros de Educação Infantil, que no momento do levantamento contavam com 143 professores, desse número, 42 assumiram o concurso a partir de novembro de 2019, 35 são contratados e 66 são efetivos na rede a mais de 03 anos. Os sujeitos da pesquisa estão no último grupo citado, ao avaliar esses sujeitos 28 professores se encontram distribuídos entre cargos na gestão ou com licenças médicas e desse total 38 se enquadram no critério da pesquisa, pois estão desenvolvendo as atividades em sala de aula, a esses 38 foi encaminhado o questionário.

Dos 38 professores, 04 se manifestaram informando que não participariam da pesquisa, 22 responderam e 12 não se manifestaram. Para realizar a análise dos dados levantados partimos da elaboração de eixos temáticos/categorias.

Quadro 1: Eixos temáticos/Categorias elaborados por meio das perguntas do questionário enviado aos professores

<b>Eixo/Categoria</b>	<b>Questões</b>
1. Caracterização dos participantes da pesquisa	1 Há quanto tempo você é professor ou professora? 2 Há quanto tempo é professor ou professora na Educação Infantil?
2. Participação dos professores na formação continuada	3 Você participa de cursos de formação continuada oferecidos para professores? 4 Se sim, quais os cursos você participa ou participou nos últimos 5 anos?
3. Contribuição da formação para a prática pedagógica	5. Você acredita que a Formação Continuada é necessária para a prática profissional dos educadores? Justifique sua resposta. 6. Se você participa das Formações oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, que aspectos dessas formações foram importantes para o seu fazer pedagógico diário? 8. Quais as formações continuadas que você participou que foram mais significativas para o desempenho de sua profissão? 10. Há considerações sobre o processo de formação continuada que não foram abordados nas perguntas e que você gostaria de acrescentar as suas respostas. Comente aqui. 11. Que contribuições a formação continuada traz para sua atuação como professor?
4. Propostas/sugestões dos professores	7. Há algo que você acredita que poderia ser diferente na Formação continuada? Se sim, por favor compartilhe. 12. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você no cotidiano da educação infantil? 13. Que formação continuada ajudaria nesse momento para sua atuação como professor?
5. Interferências da pandemia	9. O período da pandemia do COVID-19 afetou de alguma forma o processo de formação continuada? Comente. 13. Que formação continuada ajudaria nesse momento para sua atuação como professor?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

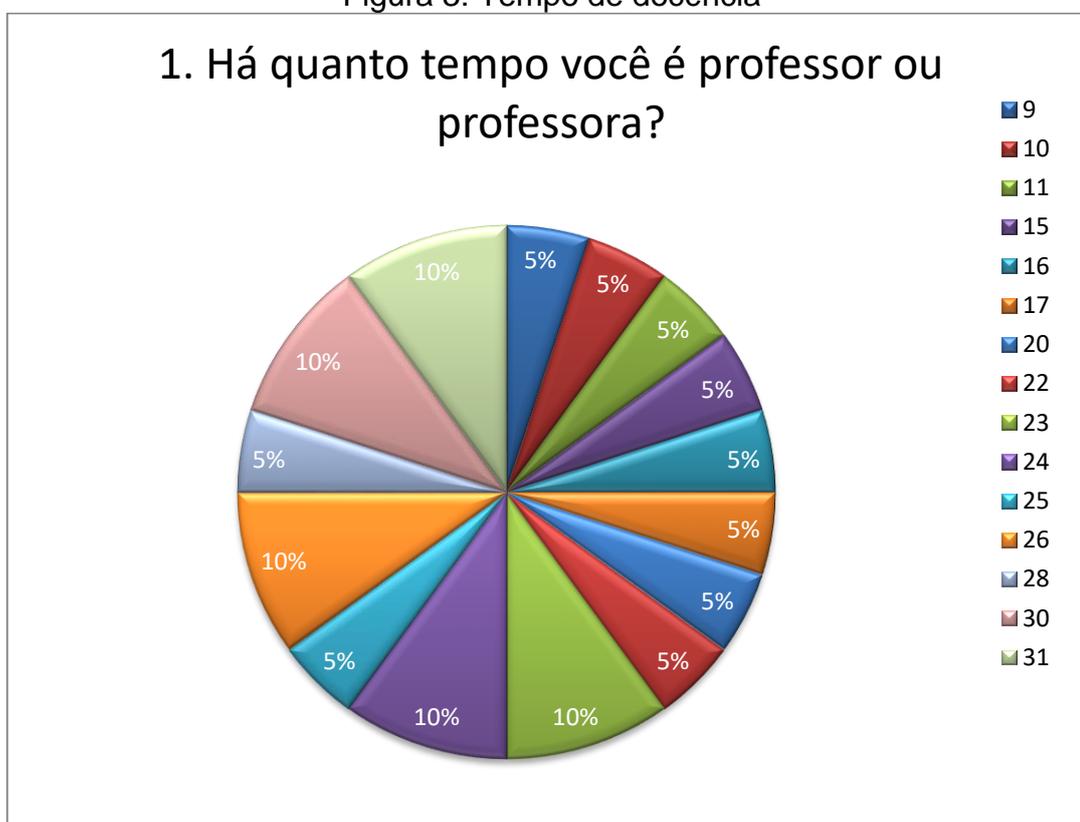
Essa fase da pesquisa contou com o aprofundamento teórico, com a identificação do campo de pesquisa e com a construção dos eixos temáticos. Ao tratar da trajetória da Educação Infantil e de sua formação continuada, identificamos o percurso da formação municipal orientada pela documentação publicada em âmbito nacional. Essa prática influencia na construção dessa etapa da educação e nas práticas dos professores do município.

No segundo passo da análise dos dados, denominada categorização, tratou-se das categorias *a priori* delimitadas pelos eixos temáticos elaborados a partir do questionário da pesquisa. Nesse momento da pesquisa se buscou elencar as categorias para tratar dos tópicos com maior precisão.

#### 4.3.1. Categoria 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Essa categoria foi construída a partir da necessidade de identificar como o grupo da pesquisa estava distribuído na educação, principalmente na Educação Infantil do município de Juína/MT. Ao tratar dos tempos de profissão e de trabalho na Educação Infantil, obtemos como resultados uma diversidade de datas de ingresso no trabalho. Sobre o tempo que atuam na educação, as respostas variaram entre 9 a 31 anos de trabalho, lembrando que foram definidos como respondentes da pesquisa professores efetivos a mais de três anos, definindo como pesquisados aqueles que já contam com um tempo de acesso à formação continuada de professores. A distribuição dos pesquisados nos anos de trabalho apresenta uma considerável variedade nos tempos de ingresso na carreira como efetivos, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Figura 3: Tempo de docência



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

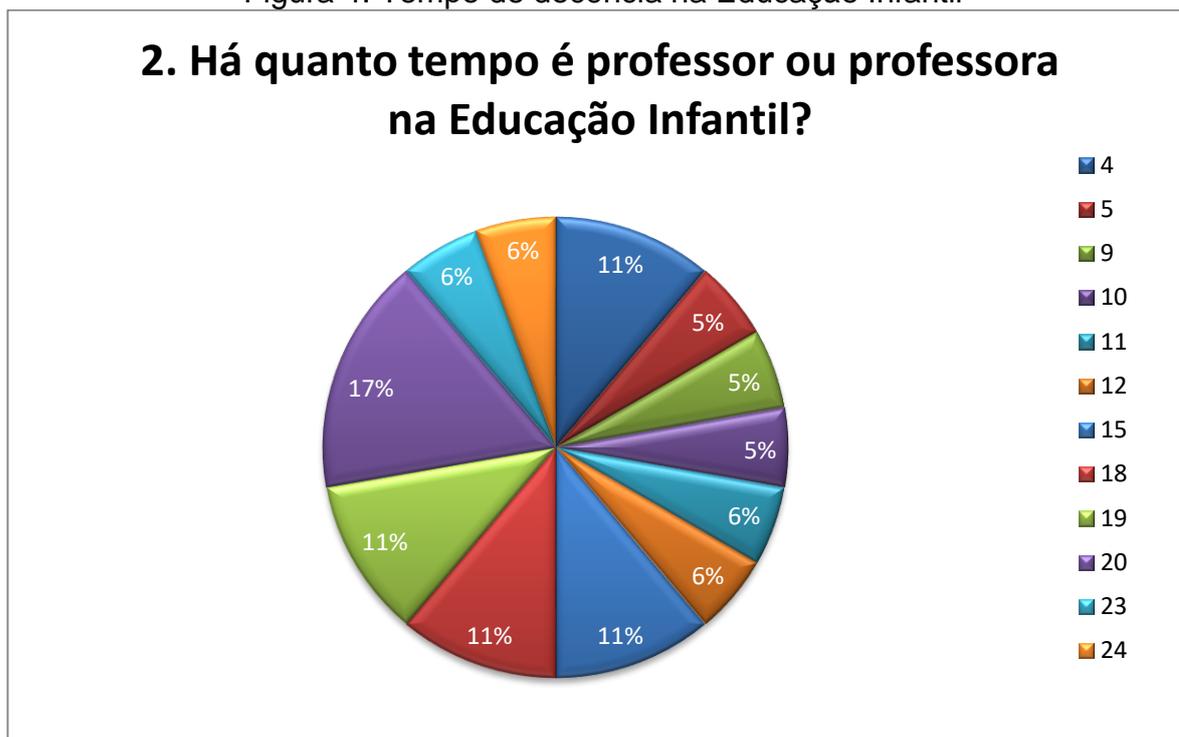
A figura acima representa a distribuição dos professores nos tempos de profissão com: 24, 26, 29, 30 e 31 anos de trabalho há dois professores em cada um dos respectivos períodos, somando 10% para cada uma dessas datas de ingresso na

carreira, os demais, somando 5% em cada data correspondendo a um professor para cada período: 9, 10, 11, 15, 16, 17, 20, 22, 25 e 28 anos de trabalho.

Essa realidade de constante ingresso de novos professores nos quadros da escola possibilitaria uma constante formação na escola, Nóvoa (2017) defende que não há como formar professores sem a presença e a contribuição do conhecimento já produzido por outros professores, o autor aborda essa temática ao falar sobre a importância do contato com a escola e com os professores durante a formação inicial dos futuros docentes. O autor ainda defende que o mesmo deve acontecer aos profissionais ao ingressarem na escola, seria ideal esse entrosamento entre os que iniciam e os que já estão na caminhada, visando uma formação durante a prática docente. Olhando essa diversidade de datas de ingresso dos professores da Educação infantil na carreira, pode-se considerar que as escolas poderiam ser um campo fértil para a acolhida e a formação dos professores que iniciam suas atividades na carreira.

Outro aspecto do questionário acerca do vínculo funcional foi a indagação sobre o tempo de trabalho na Educação Infantil, as respostas apontam experiências entre 4 e 24 anos de trabalho, nesse item também há uma grande diversidade nas datas de ingresso. Como o município começou a transição do atendimento da Educação Infantil da assistência social para educação em 1997 é dentro desse período que se dá o acesso dos professores nessa etapa da educação.

Figura 4: Tempo de docência na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

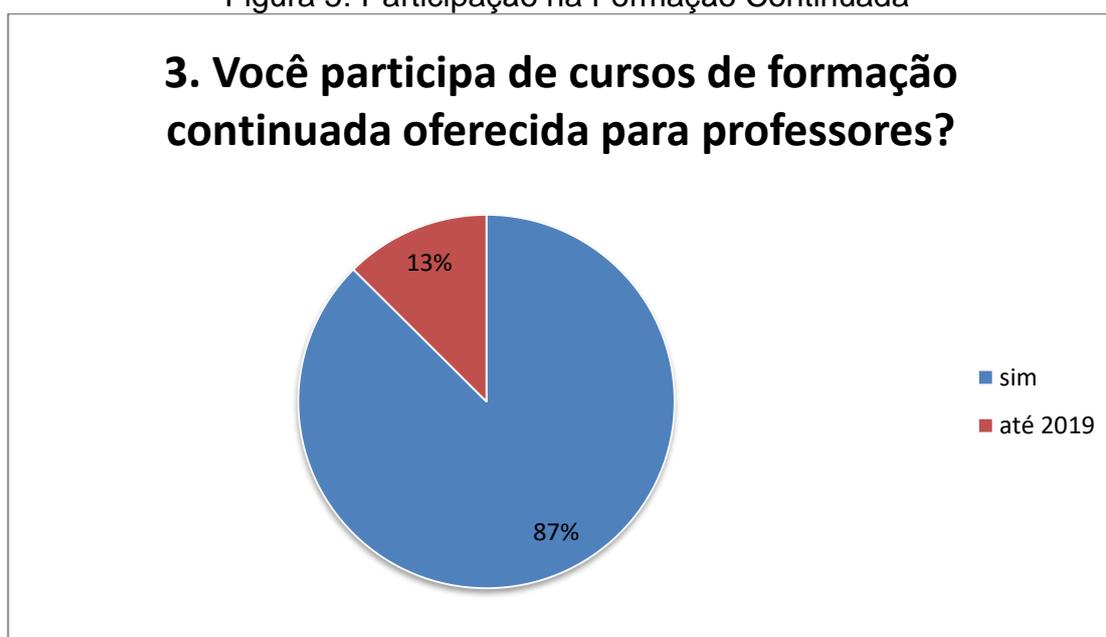
Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, os professores estão distribuídos tendo 20 anos de trabalho 03 deles, 17% do total, com 4, 15, 18, e 19 anos de trabalho, 2 professores para cada respectivo período, 11% dos respondentes para cada ano de ingresso e com 5, 9, 10, 11, 12, 23 e 24 anos na Educação Infantil um professor para cada data, 5% para cada um desses períodos de ingresso nessa etapa da educação.

Os professores da Educação Infantil trabalham em regime de 30 horas, sendo 20 em sala de aula e outras 10 horas definidas como hora atividade, destinadas a atividades de planejamento, estudos e formação continuada. Gatti (2011) aponta que, em sua maioria, a Educação Infantil está sob a responsabilidade da gestão municipal, Juína/MT não difere dessa realidade, outro aspecto que a autora aborda são as condições do quadro de profissionais que assumem essa etapa da educação que muitas vezes não tem formação de nível superior, essa realidade não se aplica ao município de Juína/MT, em que todos os professores que trabalham na Educação Infantil, sejam eles efetivos ou contratados temporariamente, possuem graduação em pedagogia.

#### 4.3.2. Categoria 2 – Participação dos professores na formação continuada

Os questionamentos sobre a participação dos professores na Formação continuada resultaram na constatação de uma considerável participação, apenas um indivíduo da pesquisa afirmou que participou apenas até 2019, levando a considerar se a decorrência da pandemia interferiu nessa decisão. De modo geral, é possível constatar por meio das respostas obtidas, que há uma boa participação dos professores nas formações continuadas a que tem acesso.

Figura 5: Participação na Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao observar o gráfico acima se constata que 87% dos respondentes afirmam participar das formações continuadas e 13% registraram participação até 2019. Em conjunto com o questionamento sobre a participação nas formações continuadas, buscando ter uma visão geral das formações acessadas pelos profissionais no decorrer dos últimos anos, solicitou-se aos sujeitos da pesquisa elencarem as formações que participaram nos últimos 05 anos, as respostas obtidas estão compiladas no quadro abaixo.

Quadro 2: Formações que participaram nos últimos 05 anos

Professor	Respostas
P 1	Inclusão e psicomotricidade.
P 2	Formação nas escolas; formações <i>online</i> em sites de faculdades e seminários.
P 3	Programa A União Faz a Vida; formação continuada na unidade e outros propostos pela SMEC.
P 4	Os desafios do professor digital; Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH); os jogos no ensino da matemática.
P 5	Programa A União faz a vida; formação continuada na escola, Pacto da educação infantil.
P 6	Todas oferecidas: Programa A União faz a Vida; cursinhos; formação dentro da escola e outros <i>online</i> .
P 7	Sim, inclusão; autismo; diretos da criança e etc.
P 8	2017 - participei da formação: A fases do desenvolvimento da criança; As práticas pedagógicas na educação infantil; Elaboração de projetos pedagógicos de intervenção; Socialização e análise de atividades aplicadas. 2019 - participei da formação: Programa de formação continuada na Escola e pela Escola; Professor com vários conteúdos.
P 9	Programa A União Faz a Vida; VIVESCER; semana pedagógica os desafios para os professores virtuais e mais outros.
P 10	Programa A União Faz a Vida; Semana Pedagógica; Metodologia de Alfabetização; Professor Interativo.
P 11	O último curso que eu participei na formação continuada foi o das competências e as habilidades
P 12	Participei do Programa a União Faz a Vida, cursos oferecidos pela SMEC, formação continuada pelo CEI Criança Feliz e no YouTube.
P 13	Curso oferecido pela Rede Municipal de Ensino; curso formação continuada em práticas de Alfabetização; Curso do Programa União Faz a Vida
P 14	Dos que são disponibilizados pela escola/CEI.
P 15	Programa A União Faz a Vida; formação continuada oferecida pela escola; BNCC; sistema de gestão educacional; curso Pacto; relações interpessoais; os desafios do professor na era digital.
P 16	Formação continuada; Programa A União Faz a Vida; cursos online relacionados a educação
P 17	Congresso Nacional para a educação infantil tema: sistema híbrido; Formação continuadas oferecida pela SMEC
P 18	Formação continuada na unidade que trabalho, através de plataforma <i>online</i> ; oferecidos pela SMEC; Formação pelo Programa A União Faz a Vida.
P 19	Formação continuada oferecida pelo CEI; cursos online oferecidos pelo Instituto VIVESCER; AVAMEC e outros oferecidos pela SMEC
P 20	Aprendizagem conectada da SEDUC; Semana pedagógica da Unina; Semana da Matemática da Unemat/SBEM; curso de formação online para professores da rede estadual; Programa União Faz a Vida SMEC/Sicredi; Curso de Tecnologia Digital; Ensino Híbrido e inovação Pedagógica da UFC, entre outros.
P 21	Formação Continuada; Tempo de Aprender e Semana da Alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar as colocações dos professores, é possível observar que apesar de trabalharem na Educação Infantil no período estipulado para a resposta da questão (últimos 05 anos), apenas um dos respondentes está apenas há 04 anos nessa etapa da educação, todos são efetivos na rede municipal e dessa forma contam com o mesmo acesso a formação oferecida pela rede, as respostas apresentam um conjunto

diverso de atividades e nem todos acessam as mesmas formações, por exemplo, todas as unidades escolares desenvolvem a formação na escola e pela escola, nove professores não a citam, o que nos leva a indagar se estes indivíduos não participam dessa formação, se no momento de responderem esqueceram de citá-la ou pior ainda, não a consideram formação.

A formação com o maior número de citação nas respostas foi o Programa A União Faz a Vida – PUFV, uma parceria entre a SMEC e a Fundação Sicredi, desde 2009 o município de Juína/MT assina o acordo de adesão com a fundação, ao longo desses 12 anos as atividades do PUFV vêm sendo realizadas junto aos professores. O PUFV iniciou suas atividades em 1995 no Rio Grande do Sul e vem se expandindo em diversos estados do país ao longo dos últimos anos, apresenta como objetivo “Construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional” (ISAAC; CASCO, 2019, p. 11).

O PUFV tem como princípio a cooperação e a cidadania, realiza atividades de formação continuada e assessoria aos professores das redes municipais, de escolas particulares ou das redes estaduais, com esses parceiros são firmados acordos de cooperação. O programa trabalha com a proposta de metodologias ativas e tem como principal atividade a formação de professores para o trabalho com projetos, realização de expedições investigativas e propõe mobilizar o currículo escolar com a comunidade de aprendizagem. Para trabalhar a formação dos professores a fundação contrata assessores pedagógicos, na modalidade prestação de serviços, esses assessores que podem estar ligados a universidades e instituições de ensino e recebem formação para realizar o trabalho junto aos professores. Isaac e Casco (2019, p. 11) afirmam que

O Programa a União faz a Vida projeta sua visão de mundo e sua compreensão sobre o modo de organização econômica e social que deseja afirmar, por meio da consolidação e do fortalecimento dos princípios de **Cooperação e Cidadania** na sociedade brasileira. Nesse sentido, propõe o desenvolvimento de projetos cooperativos no âmbito da Educação Básica, de maneira a oferecer efetivas oportunidades de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes.

O PUFV se propõe a oferecer uma formação voltada para as reflexões sobre a prática pedagógica integrada e fundamentada pelas concepções teóricas de sua proposta e das discussões acerca da educação, busca oferecer momentos de acompanhamento e avaliação da prática pedagógica. O acesso dos professores ao

programa é por livre adesão, sendo assim, não são todos os professores de uma unidade escolar que acessam essa formação, somente aqueles que se identificam com a proposta de trabalho.

A formação continuada realizada nas escolas foi a segunda mais citada pelos professores da pesquisa, essa prática de formação teve seu início no ano de 2006, denominada Sala do Professor, em 2011 passou a se chamar Sala do Educador, hoje se apresenta com o nome Formação na Escola e pela Escola. Ela está organizada com encontros semanais de professores, no período da pandemia as unidades escolares se organizaram, cada qual de acordo com sua realidade, para oferecer esses momentos de formação.

Essa formação é planejada pelos profissionais da unidade escolar buscando trabalhar os temas que atendam a sua necessidade para a melhoria na oferta da educação e o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2009), ao discorrer sobre a importância de pensar uma formação de professores para que seja lúcida e consistente no que diz respeito à profissão, aponta para a seguinte necessidade.

[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada em uma combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 25).

Os temas das formações realizadas nas escolas são trabalhados por pessoas da própria equipe, por convidados quando o assunto requer um conhecimento específico, por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, advogados, dentre outros. Kramer (1989) destaca que mesmo quando a formação docente estiver universalizada e com professores devidamente instrumentalizados com uma formação de qualidade, que sugere um processo de autonomia de construção de conhecimento “ainda assim, a formação em serviço, nas escolas, continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica” (KRAMER, 1989, p 192). Sobre a prática de realizar uma formação continuada integrada com a realidade da escola e construída dentro do espaço de trabalho, Imbernón (2011, p. 65) afirma.

Apoiar a troca de experiências entre iguais e com a comunidade (dentro de um projeto educativo e comunitário) pode possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre a realidade social e o professor, tão necessária em uma nova forma de educar, rompendo o conhecido isolamento, o *celularismo* escolar, que impede que se produza a inovação institucional nos centros e territórios, pelo contrário, gera inovação individual (isolada, pessoal, intransferível).

Em relação a essa formação, que parte de dentro da escola, o autor destaca sua importância e ressalta que deve ser realizada em um processo de construção de pesquisa-ação, prática ainda pouco desenvolvida pelos educadores. O processo formativo é o espaço propício para que os professores desenvolvam as habilidades de reflexão sobre a prática docente e seus desafios. Tardif (2010, p. 234), ao tratar dos saberes dos professores e sua prática, afirma que os saberes dos professores para além dos conhecimentos teóricos é “também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa [...] prática”. Nessa perspectiva, tanto esse autor como Imbernón (2011), apontam a formação como um elemento que prepara o professor para os processos de investigação, pesquisa e reflexão sobre a própria prática.

O PUFV e as formações que são realizadas nas unidades escolares foram as mais citadas pelos professores, o que nos leva a refletir sobre o motivo dessa maior referência a essas duas formações continuadas oferecidas, ambas contam com mais de 10 anos presentes na vida dos professores, possibilitando um contínuo processo de estudo e análise da prática pedagógica.

Nas respostas também aparecem às formações *online*, que estavam presentes na vida dos professores antes de 2020, porém com os desafios suscitados pela pandemia do COVID-19 elas se tornaram mais acessadas, por serem o meio oferecido para o acesso a formação nesse período. As atividades formativas oferecidas pela SMEC também são elencadas pelos respondentes, a secretaria realizou também com os professores estudos da BNCC para elaboração do documento municipal e a base também está nas respostas da questão.

O Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa aparece nas respostas, vale ressaltar que a Educação Infantil do município participou apenas por um ano das formações desse programa, foi o último ano do programa. Nas respostas é possível identificar que além das formações oferecidas diretamente pelos órgãos públicos aos que os professores estão ligados, muitos deles acessaram outras atividades para complementar sua formação.

Como complementares das formações presentes nas respostas podemos citar as formações do Instituto Península, oferecidas por meio da comunidade Vivescer, com jornadas de aprendizagem. Os cursos da plataforma AVAMEC, também citados pelos respondentes, abarcam uma diversidade de temas atuais, referentes a educação, a plataforma oferece cursos *online*. Somado a essas formações citadas

aparecem também as participações em cursos oferecidos por universidades e faculdades.

De modo geral, há um aceso considerável na formação continuada disponível, há participação na formação que tem acontecido de forma contínua e também em programas pontuais como, por exemplo, as formações para trabalhar no período de pandemia, superando os desafios de usar a tecnologia. Quando tratamos da formação continuada, a meta 16 do PNE de 2014 prevê a sua oferta na área de atuação, levando em consideração a demanda e seu contexto. Ao analisar as respostas nos deparamos com as formações realizadas na escola, com formações realizadas por meio de parcerias, aquelas destinadas a estudo dos documentos como no caso da BNCC, programas de formação, a citar o PNAIC, temas referentes a inclusão, dentre outros.

#### 4.3.3. Categoria 3 - Contribuição da formação para a prática pedagógica

A categoria contribuição da formação para a prática pedagógica contempla as questões 5, 6, 8, 10 e 11 do questionário aplicado aos professores, com as quais se buscou identificar qual a relação dos professores com a formação continuada, se consideram necessária, quais as destacadas como mais importantes e as contribuições que trazem para a prática pedagógica. Em relação ao questionamento sobre acreditarem se a formação continuada é necessária, como justificativas, encontramos as respostas expostas no quadro abaixo.

Quadro 3: Necessidade da formação continuada

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
P 1	Sim, todo conhecimento é sempre enriquecedor para a nossa formação.
P 2	Sim. Pois contribui com a prática desenvolvida em sala.
P 3	Sim. Os processos de Ensino e de Aprendizagem são dinâmicos e se renovam a cada ano. Com o advento das tecnologias digitais, esse movimento requer otimização da prática pedagógica, além de exigir do professor inovação, atualização e abertura de um novo fazer pedagógico, centrado em variáveis que perpassam o espaço escolar.
P 4	Sim, nos traz a luz de questões às vezes adormecidas.
P 5	Sim, é importante e auxilia muito, ajuda o professor a planejar e achar novas metodologias, didáticas para ter um melhor dinamismo e aproveitamento em suas aulas.
P 6	Sim. Amplia para um novo olhar de como trabalhar e principalmente para o eu como profissional educacional.
P 7	Com certeza é necessário. Pois reflito o que já sei e aprendo o que não sei.
P 8	Sim, é uma forma de estarmos aperfeiçoando o nosso trabalho com nossos conhecimentos, metodologias e até mesmo formação pra vida pessoal.
P 9	Sim, é de grande importância para a prática profissional do professor e principalmente na educação infantil.
P 10	Sim, são novos conhecimentos que vão agregar aos do professor e farão a diferença no desenvolver do dia a dia no chão da escola.
P 11	Sim. Pois é através delas que nós nos atualizamos.
P 12	Muito necessária, pois aborda temas que vão se atualização na área educacional.
P 13	Sim, porque nos permite desenvolver um trabalho de melhor qualidade, inovando e buscando novas práticas pedagógicas.
P 14	Sim, ela abre o nosso horizonte para podermos aprimorar nosso método de ensino aprendido.
P 15	Sim, as formações contribuem no fazer pedagógico professor.
P 16	Sim, aponta melhorias na práxis pedagógica.
P 17	Através das formações nos capacitamos e trocamos experiências
P 18	Sim. Porque precisamos renovar a prática de ensino e aprendizagem
P 19	Muito necessária, porque os professores precisam de muita preparação para ajudar melhor os educandos principalmente os especiais, que a maioria dos professores não tem uma formação para esse tipo de aluno.
P 20	Sim. Amplia conhecimentos que irão contribuir para o desenvolvimento da ação pedagógica
P 21	Sim. Para estarmos mais preparados na atuação em sala de aula
P 22	Sim, imprescindível. Através da formação é possível estar em constante renovação das práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os professores respondentes são unânimes em afirmar a necessidade da formação continuada para a prática pedagógica. Imbernón (2016) aborda a temática da qualidade da educação e faz apontamentos dos caminhos a serem seguidos pela formação continuada, para que os professores se tornem protagonistas no processo de conquistas, tanto pedagógicas, como nas trabalhistas e sociais, acrescidas da reflexão sobre a profissão. Dessa forma, a formação continuada além de contribuir com prática pedagógica como respondem os professores, propicia o desenvolvimento do professor reflexivo e autônomo.

Ao analisar as respostas dos professores sobre o questionamento acima se podem destacar as citações para a importância de atualização, com referência ao estudo de novos conhecimentos produzidos assim como novas concepções e metodologias ligadas à educação, essa possibilidade que a formação oferece de atualização é citada de forma indireta em várias respostas e de forma mais direta nas respostas abaixo.

*P 3 - Sim. Os processos de Ensino e de Aprendizagem são dinâmicos e se renovam a cada ano. Com o advento das tecnologias digitais, esse movimento requer otimização da prática pedagógica, além de exigir do professor inovação, atualização e abertura de um novo fazer pedagógico, centrado em variáveis que perpassam o espaço escola.*

*P 10 - Sim, são novos conhecimentos que vão agregar aos do professor e farão a diferença no desenvolver do dia a dia no chão da escola.*

*P 11 - Sim. Pois é através delas que nós nos atualizamos.*

*P 12 - Muito necessária, pois aborda temas que vão se atualização na área educacional.*

Esses professores tratam a formação como caminho para a atualização, para novos conteúdos, demandas e fazer pedagógico, Gatti (2008) alerta para o fato de que muitas iniciativas de formação continuada podem ser consideradas programas elaborados para compensar uma formação inicial falha e não processos de atualização e avanços no campo do conhecimento, porém ao analisar as respostas dos professores estes apresentam a formação como atualização, no sentido de acessar novos conhecimentos, reformular a prática pedagógica e ampliar o olhar para o trabalho docente. A atualização citada pelos professores não aparece como a formação do professor apenas para desenvolver tarefas, como trata Kuenzer (1999), os professores respondentes, aparentemente, tratam a atualização como um processo de apropriação do conhecimento para avanços no desenvolvimento da profissão, não como meros reprodutores de tarefas. Seguindo o que está disposto no sexto artigo da BNCC Formação continuada, inciso V, quando trata dos fundamentos pedagógicos para a formação continuada a ser ofertada aos professores da educação básica.

V - Atualização permanente, quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas (BRASIL, 2020, p. 04).

Atrelado ao processo de atualização e os novos conhecimentos trabalhados, os professores destacam as possibilidades que a formação oferece para renovar e

inovar a prática, aprimorar métodos, ampliar o olhar do profissional, reestruturar e elaborar novas metodologias para o trabalho em sala de aula.

Os professores trataram como necessária a formação para o bom desempenho do trabalho pedagógico e em relação ao questionamento sobre quais aspectos da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino foram importantes para esse trabalho no cotidiano os professores, trouxeram os apontamentos presentes no quadro abaixo.

Quadro 4: Aspectos importantes da formação da rede municipal para o trabalho pedagógico

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
P 1	A clareza na escolha das atividades.
P 2	Fundamentos teóricos da BNCC.
P 3	Todos os cursos são válidos e sempre contribuem e acrescentam algo.
P 4	Facilitando no desenvolvimento das atividades, no planejamento e também no emocional.
P 5	A ação-reflexão, assegurando a qualidade de ensino aprendizagem.
P 6	Sim, metodologia de projeto, pois nunca tinha trabalhado com projeto.
P 7	Sim, pois aborda temas específicos e relacionados com a prática pedagógica.
P 8	Os estudos, trocas de experiências, palestra entre outros.
P 9	Aprender coisas novas com cada formação, ficar mais apta aos educandos.
P 10	Os processos metodológicos do Programa A União Faz a Vida, as oficinas de brinquedos, trocas de experiências e outros.
P 11	A formação é uma reciclagem contínua, pois a Rede Municipal de Ensino sempre se preocupou com o ensino no município, possibilitando para os professores o acesso à formação e a qualidade no ensino público.
P 12	Melhorou o meu pensar e o meu fazer pedagógico em termos de: pensar, avaliar e compreender o aprendizado nas suas faixas etárias.
P 13	Acredito que tive mais tempo para aprimorar meus conhecimentos.
P 14	As formações são importantes para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.
P 15	As formações são oferecidas pela própria escola/CEI, a não ser o Programa A União Faz A Vida e alguns mais que entram como palestra, porém não deixam de ter seu valor. Todas foram importantes, como já citei acima são conhecimentos que vieram e vem só me fortalecer.
P 16	Adquiri conhecimentos para compreender as fases das crianças, os relacionamentos pessoais e interpessoais e compreender a gestão escolar.
P 17	A atualização e aperfeiçoamento dos saberes necessários para um ensino cada vez melhor, buscando aulas mais dinâmicas, sanando ou mostrando caminhos diante das dificuldades do cotidiano escolar.
P 18	No sentido de compreender a criança como criança e não como miniaturas de gente.
P 19	As instruções referentes a colocar em prática a BNCC, a formação com a Regina Shudo e as oferecidas em parceria com o Programa a União faz a Vida, pela prática de projetos.
P 20	Novas metodologias de ensino novos conhecimentos.
P 21	Creio que a maioria! Por exemplo: apresentação de autores que dão base à prática na sala de aula. Aspectos metodológicos que suleiam (sentido de orientar sob a perspectiva de Paulo Freire e Boa Ventura Santos) o fazer pedagógico a partir dos eixos de interesse do aluno; percepção de um currículo que projetasse o aluno para uma formação consistente que lhe seja necessária para a vida toda; postura ética com o aluno, a família, os colegas e com a parte burocrática do ensino, entre outros.
P 22	As informações sobre BNCC e Saúde mental em tempos de pandemia

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar as respostas, é possível identificar que os termos aperfeiçoamento e reciclagem ainda fazem parte do discurso dos professores quando se referem à formação continuada, mesmo contando com estudos e a busca da desconstrução desses termos para tratar da formação dos professores, com os avanços no trato da formação continuada nacional, nos documentos publicados, nas propostas

educacionais elaboradas, nas pesquisas produzidas e nas diversas tentativas de construção dessa prática formativa pela União, Estados e Municípios, todas essas ações tendem a levar a uma reconstrução da imagem da formação continuada.

Por outro lado, encontramos também as respostas pautadas em observância a uma formação que busca integrar teoria e prática, para ilustrar utilizamos a resposta:

*P – 21 Creio que a maioria! Por exemplo: apresentação de autores que dão base à prática na sala de aula. Aspectos metodológicos que suleiam (sentido de orientar sob a perspectiva de Paulo Freire e Boa Ventura Santos) o fazer pedagógico a partir dos eixos de interesse do aluno; percepção de um currículo que projetasse o aluno para uma formação consistente que lhe seja necessária para a vida toda; postura ética com o aluno, a família, os colegas e com a parte burocrática do ensino, entre outros.*

Ao ressaltar a importância da formação integrar teoria e prática, conseqüentemente, a professora apresenta todo o contexto que essa formação envolve, que parte do fazer docente e permeia toda a vida da escola, estando intimamente ligado ao cidadão que se constitui a partir desse trabalho pedagógico. Imbernón (2011) afirma que o professor, ao longo da vida profissional, constrói e reconstrói constantemente os conhecimentos pedagógicos e esse processo se torna possível devido às relações que estabelece entre teoria e prática. Saviani (2012) ao tratar do dilema envolvendo teoria e prática na formação de professores afirma que:

[...] admite-se de modo mais ou menos consensual, que tanto teoria como prática são importantes no processo pedagógico, de modo que esse processo se dá na relação professor-aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia que teoria e prática assim como professor aluno, são elementos indissociáveis do processo pedagógico (SAVIANI. 2012, p. 106).

Apesar de Saviani (2012) apresentar essa reflexão ao tratar da graduação de professores, ela se faz real também quando se trata de pensar a importância da integração da teoria e prática nas formações continuadas, pois ao encerrarem a graduação e se inserirem no mundo do trabalho os professores continuam necessitando da teoria e tem a necessidade de empregá-la em seu trabalho pedagógico.

Outros aspectos importantes que os professores destacaram foi o relato de experiência, como apontam os respondentes P 8 “Os estudos, trocas de experiências, palestra entre outros” e P 10 “Os processos metodológicos do Programa A União Faz a Vida, as oficinas de brinquedos, trocas de experiências e outros” Ao tratar da formação continuada, Imbernóm (2011) apresenta, dentre várias alternativas para a formação de professores, a possibilidade de:

Criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros, que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓM, 2011, p. 40).

A proposta do autor está em consonância com a vivência de uma educação dialógica e colaborativa, proposta por Paulo Freire, com os professores construindo conhecimento sobre o próprio fazer pedagógico, uma construção realizada a muitas mãos com experiências de confiança e respeito.

Os professores apontam ainda como formações significativas, as que acontecem nas unidades escolares, os estudos de documentos como a BNCC, documento lançado recentemente, estudo sobre as crianças, facilitando compreendê-la, o Programa a União faz a Vida, que trabalha principalmente com a proposta de projetos e as palestras, formações que contribuem para o acesso a novas metodologias.

Além de tratar das formações que o município ofereceu, que foram importantes para o trabalho pedagógico, os professores também discorreram sobre as formações mais significativas que participaram, independente de qual instituição as ofertou. As respostas estão contidas no quadro abaixo.

Quadro 5: Formações significativas

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
P 1	A da inclusão.
P 2	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
P 3	Creio que a maioria. Procuo levar com muita seriedade e a partir desta, busco dar uma resposta efetiva aos meus alunos e às suas famílias, na consciência que preciso emitir resultados positivos à sociedade que paga, por meios dos elevados impostos, o meu salário. No entanto, destaco aqui as formações da UNEMAT: contínua e continuada; as Formações do Programa a União Faz a Vida, as Formações da SMEC e as Formações do CEFAPRO/Juína.
P 4	A União Faz a vida, Alfabetização e letramento, psicomotricidade infantil.
P 5	Os estágios abordados por Jean Piaget.
P 6	A formação sobre a BNCC. Inclusão, Os Recursos Tecnológicos na Educação Infantil, Semana da Alfabetização (Clarissa Pereira).
P 7	Foram todas. Aprendi muito.
P 8	Formação na área da educação infantil, da qual não tinha experiência.
P 9	Foi a semana pedagógica: os desafios dos professores virtuais.
P 10	Gostei muito de uma que foi pelo CEFAPRO, que se chamava Formação do professor na escola e pela escola, mas continuo participando, sabendo que todas são significativas para meu crescimento pedagógico.
P 11	Aquelas que podemos colocar em prática assim que saio dela, tipo a União Faz a Vida.
P 12	Formação técnica para Gestores Educacionais, A Importância de conceituar todos os espaços como educativos, o emocional em tempos de pandemia.
P 13	As formações trabalhadas na unidade, com as trocas de experiências e de acordo com nossa realidade.
P 14	A que me ajudou muito foi a do ano passado. Por que ela me ensinou novas maneiras de dar aulas
P 15	As formações do ano passado, devido a pandemia tivemos várias formações de incentivo, ensinando como trabalhar com aula remotas.
P 16	Nos anos de 2018, 2019.
P 17	As formações realizadas pela escola.
P 18	A União Faz a Vida.
P 19	Todas foram significativas para mim.
P 20	União faz a vida.
P 21	Acredito que todas as formações trazem algo de novo para o seu conhecimento, porém coloco em destaque as que voltam a realização por projetos, pois demonstram na prática como elaborar atividades deixando o aluno ser o protagonista da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar as respostas dos sujeitos da pesquisa, encontramos aqueles que afirmam que todas as formações foram significativas, mas a maioria destaca formações específicas, como as oferecidas pelo PUFV, estudos da BNCC, as realizadas na escola, as formações de 2020 que auxiliaram no trabalho docente durante os protocolos de isolamentos para enfrentamento do avanço do COVID-19, sendo citadas as que trataram das emoções e também as que ofereceram alternativas de trabalho usando ferramentas tecnológicas, PNAIC da Educação Infantil, formações oferecidas por Universidades, pelo Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), que é um órgão da Rede Estadual, mas realiza parcerias de formação com as Redes

Municipais de ensino, os professores também tratam das formações específicas para realizar o trabalho com a Educação Infantil, destacamos aqui as falas dos respondentes P 4, P 5, P 6, P 8 e P 13, porque tratam de forma mais direta essa questão.

*P 4 - A União Faz a Vida, Alfabetização e Letramento, psicomotricidade infantil.*

*P 5 - Os estágios abordados por Jean Piaget.*

*P 6 - A formação sobre a BNCC. Inclusão, Os Recursos Tecnológicos na Educação Infantil, Semana da Alfabetização (Clarissa Pereira).*

*P 8 - Formação na área da educação infantil da qual não tinha experiência.*

*P 13 As formações trabalhadas na unidade, com as trocas de experiências e de acordo com nossa realidade.*

Ao considerar as respostas acima, fica evidente o papel da formação para uma melhor compreensão por parte dos docentes de como seus alunos se desenvolvem e como chegar até eles. Conhecer e entender os alunos faz parte dos saberes necessários para o exercício do trabalho docente, nas palavras de Freire (1996, p. 25).

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades, sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Os professores da pesquisa abordam a importância desse conhecimento acerca das crianças e do trabalho com elas, proporcionado pela formação continuada no processo formativo, além do conhecimento teórico sobre os conteúdos, a metodologia e a didática, faz-se necessário o conhecimento dos indivíduos envolvidos no processo, os educandos em sua subjetividade, conhecer as teorias que tratam do desenvolvimento infantil e que são fundamentais no exercício da profissão, principalmente na Educação Infantil.

No item sobre aspectos que o questionário da pesquisa poderia ter deixado de abordar sobre o processo de formação continuada, a maioria dos pesquisados alegou que não haveria nada a acrescentar, apenas quatro professores acrescentaram contribuições referente à indagação, as respostas estão relatadas no quadro abaixo.

Quadro 6: Ainda faltou falar...

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
P 1	Aqui no CEI FELIPE, no processo de formação continuada há a junção de turmas para realizar atividades, por exemplo, uma turma se reunia com as demais do CEI e para fechar, todos os professores se reuniam em seminário para discutir a atividade realizada.
P 2	Que nós professores tenhamos oportunidade de participar de especialização sobre educandos especiais, como por exemplo, os disléxicos, autistas e outros.
P 3	A sociedade está se transformando diariamente, necessitando de metodologias de ensino para atender o perfil dos alunos atuais.
P 4	Sim. A formação continuada deve ser compreendida como parte de nossa profissão, algo que está para nos ajudar a estar antenados com as mudanças nas práticas pedagógicas a serem realizadas. Às vezes fico triste por ver alguma profissão que não dá valor a esse momento rico.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar as respostas, encontramos na contribuição do P 1 o breve relato de uma prática que a respondente denomina de “*troca de experiência*” realizada em um CEI na qual os professores integram as turmas, desenvolvem atividades e promovem seminários para debater sobre a vivência, essa prática pode ser considerada como um processo de relato de experiências. Esse exercício do fazer coletivo seguido do processo reflexivo é apontado por alguns autores como um dos caminhos para resolver os problemas de fragmentação na educação, principalmente no que diz respeito ao currículo.

Desde há muito tempo se advoga por desenvolver processos de estudo, de investigação e de projetos, nos quais os professores desenvolvam um processo de análise crítica e de reflexão dialógica sobre a prática que lhes permita remover os pressupostos que conformam essa prática, auto organizando-se junto a colegas que possibilitem a aplicação de currículos integrados ou currículos em ação mediante unidades didáticas, projetos, centros de interesse ou situações problematizadoras (IMBERNÓN, 2011, p. 34).

O autor trata da importância de, além do aprender a aprender, os profissionais aprenderem a integrar, a resposta da professora P 1 aponta para uma prática integradora realizada pelos professores em um processo dialógico e reflexivo, Imbernón (2011) ainda ressalta a importância de projetos formativos serem elaborados em conjunto e planejados com atividades adequadas, ao organizar a formação dessa forma os profissionais são integrados no processo de planejamento das ações, possibilitando maior sentimento de coletividade.

A respondente P 2 destaca a necessidade de especializações voltadas para o atendimento da educação especial. Na atualidade temos uma variedade de

especializações ofertadas em âmbito nacional que abarcam a educação especial, sejam elas públicas ou privadas.

O sujeito da pesquisa P 3 destaca a importância de novas metodologias para atender o perfil dos alunos, nas questões abordadas anteriormente os professores destacaram que um dos fatores que a formação continuada auxilia em seu trabalho é o contato com novas metodologias, assim como atividades formativas que ajudam a compreender os alunos em suas fases de desenvolvimento.

Já o respondente P 4 ressalta a importância da formação continuada ser tratada como parte integrante da profissão, pois possibilita aos professores acompanhar os processos de mudança para realizarem o trabalho pedagógico, Nóvoa (2009) defende a formação do profissional por meio de um trabalho colaborativo vivenciado no cotidiano da profissão.

[...] estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Na citação exposta acima, o autor integra alguns dos elementos que os respondentes da questão sobre o que faltava tratar trouxeram para a reflexão, ao realizar a formação em serviço, esta passa a ser um espaço de relato de experiências entre os professores que estão na escola há longa data e como aprendizado para os novos que estão chegando, conhecimento de novas metodologias, por meio da partilha de conhecimentos acessados na profissão, além de se constituir em formação em serviço e constante, o meio de trabalho se torna em um espaço formativo e reflexivo.

O quadro abaixo é o resultado obtido por meio do questionamento acerca das contribuições que a formação continuada ofereceu para o trabalho docente dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 7: Contribuições da formação continuada aos professores

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
P 1	Traz informações sobre determinados assuntos que as vezes não tínhamos conhecimento.
P 2	Há várias contribuições, pois permite ao educador fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica realizada.
P 3	Já respondi na questão n. 6.
P 4	É sempre um momento de reflexão sobre o caminho que devemos seguir.
P 5	A renovação do fazer pedagógico e as novas metodologias, as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas.
P 6	A contribuição de aprendizagem, pois sempre estamos em constante aprendizado.
P 7	O que aprendo na formação continuada serve para mim e algumas coloco em prática na sala de aula. Para que contribua no crescimento da criança.
P 8	É uma troca de experiências, contribui na formação pessoal e profissional, uma reflexão sobre o nosso fazer pedagógico.
P 9	Contribuir com dinâmicas mais amplas, facilita a obter, também, mais segurança.
P 10	Contribui sim, no meu pensar, agir, planejar, enfim, no meu conhecimento pedagógico.
P 11	Ela nos leva a refletir e trocar experiências, contribuindo com mudanças em minha prática pedagógica.
P 12	Visão sobre abordagens pedagógicas. Capacitação frequente dos educadores.
P 13	A entender e lidar com o novo: tecnologias, metodologias e aulas mais atrativas.
P 14	Me ensina métodos diferentes para ensinar.
P 15	As formações sempre foram um apoio, um norte para o professor é nas formações que trocamos experiências com os colegas e aprendemos muito.
P 16	Embasamento teórico.
P 18	Através dela estamos nos atualizando no fazer pedagógico.
P 19	A reciclagem contínua; o auxílio das dúvidas dificuldades dos alunos.
P 20	Ajuda muito a pormos em prática o que aprendemos na formação, principalmente quando a formação é o da oficina de brinquedos reciclável para as crianças.
P 21	Teorias, aprendizado, reflexão sobre o fazer pedagógico.
P 22	As melhores. Troca de experiências, novas ideias, novo modo de pensar e ver a educação, além de me deixar a par das novidades neste contexto educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar as respostas dos sujeitos da pesquisa nos deparamos com diversos itens já abordados nas questões anteriores como: relato de experiências, atualização, aprendizado de novas metodologias, uso da tecnologia, o constante aprendizado. Os professores citam também a oportunidade de reflexão que a formação continuada possibilita.

O processo de reflexão necessário para a prática pedagógica é uma das contribuições que os professores elencam sobre a formação continuada. “A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos [...]” (CONTRETAS, 2002, p. 113). O autor chama a atenção para o uso do termo reflexão, que segundo ele, após as publicações de Schön em 1983,

tornou-se recorrente nas publicações voltadas para a educação, Contreras (2002) destaca que o termo “reflexão” foi e está sendo bastante difundido, porém considera que a concepção concreta deixa a desejar, assim se utiliza o termo, mas a ação reflexiva ainda precisar ser colocada em prática efetivamente, levando em consideração todos os aspectos que a envolvem.

Os documentos publicados acerca da educação e da formação de professores a partir da LDB de 1996, orientam a formação para o desenvolvimento do ser reflexivo, tanto os professores ao receber a formação quanto os educandos ao construírem conhecimento por meio do trabalho pedagógico realizado pelos professores. Ao acessar a formação superior a lei prevê que seja assegurado aos acadêmicos “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p. 20). Essa redação do inciso primeiro do artigo 43, que elenca como uma das finalidades da educação superior formar cidadãos reflexivos. No RCNEI encontramos uma das referências para formar o aluno para a reflexão.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos e etc. (BRASIL, 1998, p. 28).

Assim como os dois documentos citados, os demais documentos que orientam a educação brasileira estão repletos de referência a formação para o profissional ou o cidadão reflexivo, a BNCC de 2017, um dos documentos nacionais mais recentes, está repleta de referências ao termo ou ao conceito reflexão. Pimenta (2006) aponta que ao buscar uma formação para o ato reflexivo, o desenvolvimento do protagonismo dos professores se torna possível quando este se torna agente de mudanças, desenvolve práticas inovadoras, dentre outras, porém a autora aponta para um aspecto importante nesse contexto “[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas” (PIMENTA, 2006, p. 25). O processo reflexivo deve implicar em uma postura diante das situações e da realidade educacional ao que o profissional está inserido. Os profissionais reflexivos desenvolvem as competências para analisar sua prática em um processo avaliativo e dialógico, em atitudes colaborativas na construção dos processos educativos.

#### 4.3.4. Categoria 4 - Propostas/sugestões dos professores

Nessa categoria, as questões 07, 12 e 13 foram voltadas para as propostas ou sugestões que os professores podem apresentar para que a formação continuada atenda efetivamente suas necessidades no trabalho docente. Em resposta ao questionamento sobre o os professores acreditam que poderia ser diferente na formação continuada, a devolutiva dos respondentes está apresentada no quadro abaixo.

Quadro 8: O que poderia ser diferente

Professores	Respostas
P 1	Não.
P 2	Em alguns aspectos sim, somos sempre capazes de melhorar.
P 3	Sim. Caso houvessem cursos direcionados para a área tecnológica.
P 4	Na realidade é necessário que haja um retorno prático por parte dos professores, o qual revele a aplicação real do que foi aprendido nas formações e efetivado na sala de aula. Tais profissionais precisam mostrar respostas concretas e a partir destas chegariam ao reconhecimento e à valorização, traduzidas em seus currículos e por que não em suas contas bancárias, como promoção do seu fazer? Somos os menos valorizados em detrimento de todos os profissionais de curso Superior (não falo em meritocracia). É algo mais além. Os professores que não correspondessem aos investimentos de suas formações, deveriam ser notificados. Todavia, sem punições, mas com acompanhamento sistemático destes profissionais, para resultar em produção efetiva que culmine na aprendizagem de seus alunos. Contudo, é fundamental que esse processo se dê de forma serena, sem estresses, mas que se configurasse como condição <i>sine qua non</i> , para o profissional professor.
P 5	Assuntos que fazem parte da realidade escolar.
P 6	Como planejar as escolhas dos temas a serem trabalhados.
P 7	Sim. Deve ser os temas mais pertinentes no momento.
P 8	Não. Gostaria de ter oportunidade de participar novamente.
P 9	Não, acho bom da maneira que acontece, todos juntos no local de trabalho.
P 10	Sim, pois mesmo tendo cursos, que antes até somos consultados sobre sugestão de temas, acho que poderiam propor, além desses, outros temas mais específicos, tipo para trabalhar com alunos especiais de forma maior direcionada, com surdos ou autistas, sendo proposto e de livre escolha pelos professores que queiram se informar mais. Fora as formações das universidades.
P 11	A cada ano se inova, na metodologia e nas temáticas.
P 12	Acredito que muitas vezes falta motivação por parte dos professores, seja pelo trabalho excessivo, pelos horários que dispõe e até mesmo por falta de inovar nos cursos.
P 13	Sim, a formação para a educação infantil tinha que ser mais lúdica, voltada para músicas e brincadeiras.
P 14	No momento são <i>online</i> , as presenciais eram mais produtivas, mas sempre com muito aprendizagem.
P 15	Conteúdos com engajamento teoria e prática.
P 16	Que seja bem objetiva, percebo que muitos fazem apenas para cumprir protocolo.
P 17	Se continuar com o mesmo foco: o ensino de qualidade. Não precisa de mudança.
P 18	Sim, como por exemplo nos dar não só a formação para educando especial, como oferecer mais suportes para essa prática pedagógica.
P 19	Trabalhar mais teoria x prática.
P 20	Sim. Conseguir, de alguma forma, juntar mais vezes os professores, para realizarem trocas de experiências, mostrando o que cada centro realiza com seus alunos. Acredito que será uma riqueza de conhecimento, pois quando participei sai renovada e com muitas sugestões e ideias a serem colocadas em prática com meus alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar as respostas, quatro sujeitos da pesquisa, P 01, P 08, P 09, P 17, apontam de forma direta que não tem sugestões de elementos a serem acrescentados nas formações continuadas, os professores P 11 e P 14 também não apresentam sugestões.

*P 11 – A cada ano se inova, na metodologia, nas temáticas.*

*P 14 - No momento são online, as presenciais eram mais produtivas, mas sempre com muita aprendizagem.*

Os seis professores não deixam propostas para a formação continuada, os quatro primeiros negam haver a necessidade de algo diferente na formação, P 11 aponta que a cada ano a formação se inova e P 14 faz apontamentos de que acredita que as formações presenciais, suspensas em decorrência da pandemia da COVID-19, eram mais produtivas e traziam mais aprendizagem, temos ainda os respondentes P 02, P 07 e P 16, que apresentaram comentários na resposta, porém não trouxeram de forma clara o que ser feito para fazer esse trabalho diferente.

Da mesma forma seguem os demais respondentes, “*Em alguns aspectos sim somos sempre capazes de melhorar*” (P 02). A resposta só aponta que há o que melhorar, mas não define o que seria, o que acredita ser necessário construir diferente na formação, enquanto P 07 afirma que “*Sim. Deve ser os temas mais pertinentes no momento*”. Aqui também não fica claro o que deveria ser feito, quais seriam esses temas pertinentes, para quem seriam pertinentes. Já o P 16 afirma “*Que seja bem objetiva, percebo que muitos fazem apenas para cumprir protocolo*”. Apesar de apontar a necessidade de a formação ser objetiva o respondente não aponta em que sentido ser objetiva e porque, também não fica claro se são os professores ou se são as unidades de ensino ou os órgãos que oferecem a formação que a fazem somente para cumprir o protocolo.

Os sujeitos da pesquisa P 03 e P 12 apresentam uma observação sobre o envolvimento de professores com a formação.

*P 04 - Na realidade, é necessário que haja um retorno prático por parte dos professores, o qual revele a aplicação real do que foi aprendido nas formações e efetivado na sala de aula. Tais profissionais precisam mostrar respostas concretas e a partir destas chegariam ao reconhecimento e à valorização, traduzidas em seus currículos e por que não em suas contas bancárias, como promoção do seu fazer? Somos os menos valorizados em detrimento de todos os profissionais de curso Superior (não falo em meritocracia). É algo mais além. Os professores que não correspondessem aos investimentos de suas formações deveriam ser notificados. Todavia, sem punições, mas com acompanhamento sistemático destes profissionais para resultar em produção efetiva, que culmine na aprendizagem de seus alunos. Contudo, é fundamental que esse processo se dê de forma serena em estresses, mas que se configurasse como condição sine qua non, para o profissional professor.*

*P 12 - Acredito que muitas vezes falta motivação por parte dos professores, seja pelo trabalho excessivo, pelos horários que dispõe e até mesmo por falta de inovar nos cursos.*

Os sujeitos da pesquisa P 04 e P 12 não trazem uma proposta do que deveria ser feito de forma diferente, mas apontam para o papel do professor diante da formação, P 04 aponta a necessidade de um acompanhamento com avaliações respeitadas e profissionalizadas para que os professores apresentem o retorno do que recebem nas formações, por meio da prática pedagógica, elemento esse que culminaria em uma real valorização do professor, enquanto que P 12 destaca aspectos voltados para a motivação dos professores para a formação, indicando que a falta de motivação pode ter suas origens na carga excessiva ou devidos as formações não serem atrativas.

Em relação à valorização dos professores “Os baixos honorários com os quais se têm compensado o trabalho dos professores primários tem sido uma das características da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 23), tem história de superação em alguns países, porém quando nos deparamos com a realidade brasileira, encontramos professores com dupla jornada e acúmulo de trabalho, conforme cita P 12. Em relação ao exposto pelo respondente P 4, em relação aos processos avaliativos, Nóvoa (2009, p. 67) aponta que “As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho”, o autor aponta que para a vivência de processos de cidadania devem levar em consideração a prestação de contas e que dessa forma os processos avaliativos podem garantir essa ação.

Os demais respondentes citaram como possibilidades de formação os temas como tecnologia, inclusão, temáticas da realidade escolar, atividades de planejamento, atividades lúdicas para a Educação Infantil, integração entre teoria e prática, o sujeito da pesquisa P 20 sugere ampliação das atividades de relatos de experiências.

*P 20 - Sim. Conseguir de alguma forma juntar mais vezes professores, para realizarem trocas de experiências, mostrando o que cada centro realiza com seus alunos. Acredito que será uma riqueza de conhecimento, pois quando participei sai renovada e com muitas sugestões e ideias a serem colocadas em prática com meus alunos*

As respostas apontam sugestões de ações que já apareceram nas contribuições dos professores ao responderem as questões analisadas anteriormente, o mesmo acontece com a resposta citada acima, há a sugestão de ampliar as situações de relatos de experiência para contribuir com a melhoria do fazer pedagógico por meio partilha de informação e conhecimento.

Ao analisar as respostas, encontramos poucos apontamentos em relação a propostas efetivas do que deve ser feito. Nóvoa (2009) aponta a necessidade dos professores ocuparem seus espaços de voz nos debates públicos, nesse aspecto, ainda há outra reflexão, a de que os professores precisam se preparar para a ocupação desse espaço de fala, por meio de uma formação continuada que propicie o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Pensando a formação como meio de tratar os desafios da Educação Infantil, os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre suas maiores dificuldades no cotidiano da Educação Infantil. As informações obtidas estão no quadro abaixo.

Quadro 9: Dificuldades enfrentadas na Educação Infantil

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
P 1	Lidar, algumas vezes, com a falta de esclarecimento dos pais que professor não é babá.
P 2	Não há.
P 3	Falta de tecnologias digitais, tendo um laboratório de informática que realmente funcione e uma biblioteca na escola para que a iniciação à leitura acontecesse nesse espaço. Equipamentos de uso exclusivo da escola (celular e notebook) para que não sobre-carregassem os nossos de uso pessoal.
P 4	A grande dificuldade no meu pensar são as famílias desestruturadas, criança sendo banalizada e agredida na sua essência de criança e perde a sua infância por inúmeras razões.
P 5	As maiores são como trabalhar com as crianças especiais.
P 6	Nenhuma.
P 7	A falta de experiência no início.
P 8	Apresentar videoaulas.
P 9	Não diria uma dificuldade, mas acho que se os pais se dedicassem um pouquinho mais e olhassem com um olhar diferente, que não fossem só do cuidar, tudo seria melhor para as crianças e professores, para toda Educação infantil.
P 10	Na maioria das vezes são os diferentes problemas e desafios trazidos pelos alunos.
P 11	Apoio da família quanto ao entendimento que o ambiente físico e os trabalhos e atividades realizadas na educação infantil não são meramente para passar algumas horas do dia.
P 12	Acredito que a participação ativa dos pais e a atualização em questão as tecnologias.
P 13	Somente o ano passado, pois dependíamos dos pais para ensinar os conteúdos.
P 14	Tive muitas dificuldades no ano passado, devido não estar preparada para usar os meios tecnológicos.
P 15	Não.
P 16	A participação dos pais, valorização da Educação, olhar como momento de aprendizagem.
P 17	A participação da família.
P 18	Na verdade, como lidar com as crianças, cada um com seu temperamento e principalmente quando mistura as normais com as especiais.
P 19	No momento, a parceria das famílias.
P 20	A inclusão das crianças especiais, faz com que, cada vez mais, tenhamos que estar preparados para a necessidade individual de cada aluno.
P 21	Amo o trabalho na educação infantil, vejo que hoje em dia algum posicionamento já está mudando, quanto ao olhar da sociedade, que as vezes não consegue ver que o trabalho na educação infantil com os alunos é muito além do cuidar. Mas que por trás existe a intenção pedagógica que ajudará e muito essa criança ao ingressar na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao analisar as respostas, encontramos 03 professores que afirmam não haver dificuldades em trabalhar com a Educação infantil. Dentre aqueles que listaram dificuldades nos deparamos com um grande número de professores que apontam o envolvimento e conhecimento dos pais e da família acerca do papel da Educação Infantil como um dos problemas enfrentados.

*P 01 – Lidar, algumas vezes, com a falta de esclarecimento dos pais, que professor não é babá.*

*P 04 - A grande dificuldade, no meu pensar, são as famílias desestruturadas, criança sendo banalizada e agredida na sua essência de criança e perde a sua infância por inúmeras razões.*

*P 09 - Não diria uma dificuldade, mas acho que se os pais se dedicassem um pouquinho mais e olhassem com um olhar diferente, que não fossem só do cuidar, tudo seria melhor para as crianças e professores, para toda Educação Infantil.*

*P 11 - Apoio da família quanto ao entendimento que o ambiente físico e os trabalhos e atividades realizadas na educação infantil não são meramente para passar algumas horas do dia.*

*P 12 - Acredito que a participação ativa dos pais [...].*

*P 16 - Somente o ano passado, pois dependíamos dos pais para ensinar os conteúdos.*

*P 17 - A participação da família.*

*P 19 - No momento, a parceria das famílias.*

Os professores apontam a dificuldade das famílias em entender seu papel de profissional professor e não de babá, assim como também trazem para o debate o olhar que as famílias têm sobre seu trabalho, que por muitas vezes não está no patamar de educação e sim como cuidadoras, a construção da identidade do professor em nosso país passou e passa pela desconstrução da figura da tia, que até alguns anos atrás era referência frequente em muitos ambientes para apontar a professora. Paulo Freire (1993) tem papel importante nessa desconstrução, ao publicar sua obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, na qual trata do papel do professor e a importância de seu protagonismo, o livro apresenta também uma distinção entre a tia e a professora visando desconstruir a imagem de tia empregada às professoras.

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo em um trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1993, p. 9)

Ao fazer a distinção entre a relação da professora e da tia com a criança, Freire (1993) busca evitar que o entendimento do papel profissional da professora seja distorcido, outro fator importante nesse debate é a construção da identidade de professores como seres de direitos, que lutam por seu espaço e reconhecimento. Camuflado no uso carinhoso do termo tia, há toda uma negação dessa identidade profissional que os professores são convidados a fazer.

O tratamento de professoras da Educação Infantil, utilizando o termo babá, deve-se a um processo de construção social presente nas origens do atendimento as crianças, principalmente as do grupo da faixa etária definido como alunos da creche,

como as creches nasceram da necessidade de atender as mães trabalhadoras, esse atendimento passou a ser visto pela população e muitas vezes tratado pelas instituições que o ofereciam como espaços que substituíam o trabalho das babás. Com a organização da Educação Infantil, faz-se necessário uma nova construção social em relação à definição de quem atende as crianças, Moscovici (2009), sobre as mudanças nas relações sociais afirma.

[...] o que é importante é a natureza das mudanças, através das quais as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo, penetra, como fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações [...] são o produto de nossas ações e comunicações (MOSCOVICI, 2009, p, 40)

O autor discorre sobre esse processo coletivo da criação das representações sociais. A representação social do professor como o profissional que trabalha na Educação Infantil é uma construção social que deve ser feita em detrimento dos termos “tia” e “babá”, essa construção perpassa pelo trabalho do professor e suas relações com os pais e com as crianças, à medida que, coletivamente, a representação social do trabalho do professor se constitui com a utilização do termo, desenvolve-se e se firma.

Os professores abordaram, em suas repostas, a tecnologia como uma das dificuldades enfrentadas no trabalho cotidiano, esses apontamentos fazem referência ao uso dessas tecnologias, a disponibilidade das mesmas e a estruturação física dos ambientes de trabalho, com a realidade da pandemia os professores necessitam ampliar seus conhecimentos tecnológicos para acessarem seus alunos.

*P 03 - Falta de tecnologias digitais, tendo um laboratório de informática que realmente funcione e uma biblioteca na escola para que a iniciação à leitura acontecesse nesse espaço. Equipamentos de uso exclusivo da escola (celular e notebook) para que não sobrecarregassem os nossos de uso pessoal.*

*P 08 - Apresentar videoaulas.*

*P 12 - Acredito que a participação ativa dos pais e a atualização em questão as tecnologias.*

*P 14 - Tive muitas dificuldades no ano passado, devido não estar preparada para usar os meios tecnológicos.*

No tocante a tecnologia, além do conhecimento a respeito, há também a constatação da necessidade de equipar os ambientes para que as ferramentas tecnológicas se tornem acessíveis tanto aos professores como aos alunos. A situação do enfrentamento da pandemia da COVID-19 tornou o debate acerca do uso da

tecnologia na educação mais presente e evidenciou a fragilidade do nosso sistema educacional no que se refere a esse tema.

O processo de inclusão na educação, em que os professores destacam a necessidade de estar sempre preparados para os desafios que surgem, foi apontado como uma das dificuldades, uma das respondentes citou a falta de experiência no início. Nóvoa (2009) defende a importância dos professores que estão na profissão há mais tempo acolherem aqueles que iniciam, possibilitando a formação durante o exercício da profissão.

Ao questionamento que buscou conhecer que formação continuada ajudaria os professores nesse momento, às respostas provavelmente foram bastante influenciadas pelo cenário pandêmico em que vivemos em 2020 e 2021.

Quadro 10 - A formação para o momento atual

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
P 1	Formação na área tecnológica.
P 2	Uma formação que ensinasse a parte técnica para o uso das tecnologias digitais. Por exemplo, como editar vídeos, como fazer <i>cards</i> , <i>podcast</i> , entre outros, para esse momento pedagógico que estamos vivendo. Já andamos bastante nesta direção, contudo precisamos ampliar.
P 3	Sobre tecnologias que auxiliam nas atividades remotas.
P 4	Autismo.
P 5	Todas que servirem para minha prática pedagógica.
P 6	Ajudaria se fossem cursos de informática, ajudaria nesse processo.
P 7	Nenhuma específica, só gostaria que continuassem, a formação é um porto seguro em relação a conhecimento pedagógico.
P 8	Neste momento minha preocupação é como atuar no ensino híbrido.
P 9	Neste momento de pandemia, ajudaria o oferecimento de apoio tecnológico.
P 10	Nesse momento o domínio da tecnologia e trabalhar com o emocional.
P 11	Uma lúdica com muita músicas e brincadeiras direcionada ao aprendizado
P 12	Penso que agora, no momento, seriam algumas sobre como editar vídeos na área tecnológica e também sobre emocional, todo início de ano mexe muito com o emocional dos professores.
P 13	Treinamento tecnológico.
P 14	Produção de vídeos para aulas <i>online</i> .
P 15	Como lidar com a participação da família nesse momento de pandemia.
P 16	Como lidar com as crianças em sala. Porque o teórico é fácil, difícil é a prática.
P 17	Consciência Fonológica.
P 18	Formação voltada para crianças especiais.
P 19	Cursos referente as tecnologias e cursos referentes as maneiras de os pais estarem mais próximo de seus filhos, mesmo estando estudando <i>online</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Foram dezenove os respondentes dessa questão, desses, dez afirmaram que a formação sobre tecnologia nas mais diversas formas é a formação necessária para o momento. As demais respostas estão voltadas para a inclusão, atividades lúdicas,

consciência fonológica, emoções, como trabalhar com a família, atividades práticas para serem desenvolvidas em sala.

Ao tratar de necessidade de formações sobre as tecnologias os professores estão se reportando as tecnologias digitais, que se tornaram o principal meio para o trabalho com alunos em decorrência da pandemia do COVID-19, essa formação, aparentemente, está voltada para desenvolver habilidades e técnicas para utilizar os recursos técnicos para o uso dessas ferramentas.

Kenski (2008) aponta a necessidade de investimentos em recursos tecnológicos nas escolas e destaca que para se efetivar a melhoria na qualidade da educação é necessário organizar uma formação permanente sobre o tema, para que os professores se tornem mais confiantes e seguros para utilizar esse recurso em suas aulas. Com os desafios enfrentados pela pandemia, os professores se viram diante do dilema de desenvolver, em um curto espaço de tempo, diversos saberes acerca das ferramentas tecnológicas. O desafio que se coloca diante dessa realidade é manter o uso das tecnologias como ferramentas de aprendizagem ao retornar as atividades presenciais.

Somado a necessidade de formação sobre tecnologias, os professores trouxeram alguns temas voltados para as realidades enfrentadas no cotidiano das salas de aula, Nóvoa (2009) destaca a importância das formações trabalharem com aspectos da prática pedagógica, promovendo seus estudos e tornando-as um espaço de desenvolvimento de ciência.

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas em uma investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2009, p. 19)

Apesar de predominar nas respostas, o uso das tecnologias, que podem ou não estar influenciado pelo momento pandêmico, os professores trouxeram aspectos que consideram importantes e necessários de serem contemplados nos processos formativos e que fazem parte do seu cotidiano nas salas de aula. Imbernón (2011) destaca a importância das formações levarem em consideração as propostas que os professores apresentam, uma vez que são eles que estão diretamente ligados com o trabalho pedagógico.

Em minha opinião, esta nova formação deveria partir não unicamente do ponto de vista dos especialistas, senão do grande aporte da reflexão prático-teórica que realizam os professores sobre sua própria prática. Quem melhor para fazer uma análise da realidade – a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre esta -, que o próprio professor (IMBERNON, 2011, p. 64).

Ao tratar das necessidades de formação abordadas pelos professores, sejam elas ligadas a tecnologia, sejam os demais tópicos que fazem parte do trabalho dos professores em sala de aula, fica evidente a necessidade de as temáticas serem tratadas de forma contínua, em um processo de construção realizado com a participação efetiva de professores, tornando assim a formação continuada um espaço reflexivo e de construção da educação.

#### 4.3.5. Categoria 5 - Interferências da pandemia

No ano de 2020 o planeta foi assolado pela pandemia da COVID-19, devido a sua gravidade, exigiu a implantação de diversos protocolos de segurança, dentre eles o distanciamento social, que acarretou no fechamento das escolas para o atendimento presencial de alunos. Com essa medida os professores precisaram reaprender o trabalho pedagógico e as práticas da educação. Essa categoria busca tratar da interferência da pandemia da COVID-19 no processo de formação continuada dos professores. No quadro abaixo se encontram as respostas dos sujeitos da pesquisa sobre o questionamento que buscou identificar se período da pandemia afetou de alguma forma o processo de formação continuada.

Quadro 11- Formação continuada na pandemia

Professores	Respostas
P 1	Sim. Ficaram alguns pontos a desejar como a interação.
P 2	Sim, mas positivamente em todos os aspectos. Todos se reinventaram para sulearem o processo pedagógico. Fato que resultou em crescimento profissional, mais aproximação com as tecnologias digitais, inovações pedagógicas e a troca de experiências realmente efetiva, que dão resultados na sala de aula. E o melhor: nos levou para dentro das casas dos nossos alunos e escancarou a realidade de vida precária que muitas crianças têm e que muitas vezes a escola nem percebe, ainda que isso reflita significativamente dentro das salas de aula.
P 3	Sim, não foi possível participar devido ao distanciamento social.
P 4	Sim. No meu pensar e no meu modo de ver, com as estruturas familiares e sociais se desmontando e desfazendo, fez o ser humano buscar a sua volta, o afastamento das relações causou grande prejuízo no aprendizado de todos os nossos educandos.
P 5	Sim. Aprender a trabalhar com as tecnologias.
P 6	Não. Creio que foi bem oportuno, pois o tempo foi bem distribuído, ora tinha tempo para mim, ora para minha turma de crianças.
P 7	Sim, pois quando a formação é presencial há uma troca de experiências, porém nos foi oferecida formações maravilhosas que contemplaram esta situação.
P 8	Deixou de ser presencial e se tornou <i>online</i> .
P 9	No início pensei que fosse afetar, porém com o passar dos dias vi que era possível sim a formação <i>online</i> e para ser sincera gostei.
P 10	Acho que nesse período, todos nós nos reinventamos e as formações também passaram por isso. Não acho que afetou tanto, pois continuamos buscando e acompanhando das formações que nos foram propostas e ainda várias outras, pois fazer as videoaulas sem preparo anterior não foi nada fácil, fiz muitas pesquisas.
P 11	Mudou a metodologia usada.
P 12	Sim, a questão da carga horária, não há mais o contato direto com palestrantes e colegas para troca de ideias, o repensar de novas práticas pedagógicas e avaliativas.
P 13	Não.
P 14	Por vezes sim, devido a não conseguir entrar no horário, ou a <i>internet</i> cair, som ruim.
P 15	Sim, as trocas verbais foram reduzidas.
P 16	Afetou muito, não há o presencial olho no olho, as trocas de experiências.
P 17	Sim. Porque ainda é um processo de adaptação das famílias, dos alunos e dos professores.
P 18	A falta da participação pessoal e prática, virtual ficou muito estranho.
P 19	Não.
P 20	Sim, as formações <i>online</i> , por mais que o conteúdo seja relevante, o calor humano é de extrema importância.
P 21	Sim, pois só através do meio virtual perde o lado da afetividade, do olhar próximo, da possível troca de experiências com maior precisão.

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Ao analisar as respostas, encontramos um pesquisado, P 03, que afirmou não participar da formação, alegando as condições de distanciamento social, três professores asseguraram que o momento pandêmico não afetou a formação continuada, inclusive um disse que gostou, o indivíduo P 10 disse que não afetou tanto, mesmo sendo um período de enfrentamento de desafios para aprender, como

usar novas ferramentas, o que exigiu muitas pesquisas e aprendizados. O respondente destaca ainda a reinvenção tanto dos profissionais em sua atuação, como das formações continuadas durante esse período.

Os demais pesquisados afirmam que as mudanças ocasionadas pela pandemia afetaram sim a formação continuada, o ponto mais destacado foi o fato das formações se tornarem *online* e a falta de atividades presenciais, que afetaram ações como as de relatos de experiências, a falta de contato pessoal e de calor humano, a qualidade da internet que muitas vezes deixou a desejar, o prejuízo no aprendizado que o distanciamento social trouxe, outro aspecto apontado foram as novas metodologias utilizadas.

Há também os professores que destacaram que afetou, mas de forma positiva, P 07, destaca que as formações *online* oferecidas foram maravilhosas, a respondente P 02 aponta aspectos positivos, como podemos constatar a seguir.

*P 02 - Sim, mas positivamente em todos os aspectos. Todos se reinventaram para sulearem o processo pedagógico. Fato que resultou em crescimento profissional, mais aproximação com as tecnologias digitais, inovações pedagógicas e a troca de experiências realmente efetiva, que dão resultados na sala de aula. E o melhor: nos levou para dentro das casas dos nossos alunos e escancarou a realidade de vida precária que muitas crianças têm e que muitas vezes a escola nem percebe, ainda que isso reflita significativamente dentro das salas de aula.*

Há uma diversidade de opiniões entre os pesquisados sobre a questão de como a pandemia afetou a formação continuada durante o período de afastamento, porém na maioria das respostas fica evidente a reinvenção dos profissionais da educação, seja por meio dos novos conhecimentos pesquisados e aprendidos, das novas formas de se relacionar com colegas de trabalho, formadores e alunos, das novas ferramentas tecnológicas utilizadas para fazer educação, como ressalta a respondente P 02, essa nova realidade “nos levou para dentro das casas de nossos alunos” mostrando uma realidade social que muitas vezes ignoramos.

Os apontamentos que os professores fizeram na última indagação do questionário, acerca da formação continuada que os ajudaria nesse momento, também evidencia a influência da pandemia em suas respostas, vale ressaltar que as respostas foram enviadas em fevereiro de 2021, no momento já estávamos praticamente há um ano com os protocolos de isolamento social, porém as respostas evidenciam a interferência do momento pandêmico. No momento que responderam, a maioria dos professores consideravam a formação para o uso da tecnologia um fator

necessário, pois as ferramentas tecnológicas ainda eram o único meio para chegar os alunos.

#### 4.4. Síntese dos resultados

No que diz respeito a **Caracterização dos participantes da pesquisa**, os sujeitos da pesquisa possuem entre 9 e 31 anos de ingresso na docência, apresentando uma grande variedade de anos de ingresso na carreira. O tempo de trabalho na Educação Infantil também reproduz a diversidade de tempos de ingresso citada, pois temos professores distribuídos no período de 04 a 24 anos de experiência nesse nível de ensino, todos os pesquisados têm graduação em pedagogia, contando com uma jornada de trabalho de 30 horas sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas para atividades.

Em relação a **participação nas formações continuadas**, 87% dos professores afirmam participar das formações, 13% responderam que participaram até 2019, ano que antecedeu o evento da pandemia da COVID-19 com seus protocolos de distanciamento. Sobre as formações continuadas acessadas, a que mais foi citada foi o PUFV, uma parceria que ocorre desde 2009 entre a Fundação Sicredi e a rede municipal de ensino de Juína/MT, os professores recebem formação para trabalhar com metodologias ativas tendo como principal proposta o trabalho com projetos. A segunda formação mais citada pelos professores foi a que ocorre no interior dos CEIs, denominada formação na escola e pela escola, que acontece desde o ano de 2006. Essa formação é organizada e realizada pela equipe da escola, por vezes conta com a participação de convidados para trabalhar temas específicos, também foi apontada como um espaço de relato de experiência e vivências de aprendizagens para melhorar a prática pedagógica.

Diversas outras atividades formativas foram citadas pelos professores, indicando uma participação do grupo pesquisado em debates dos mais diferenciados, aparecem nas respostas as formações oferecidas pela SMEC, por institutos e faculdades, formação sobre educação especial, uso da tecnologia, o Pacto para a Alfabetização na Idade Certa, programa que alguns professores do Pré II da Educação Infantil de Juína/MT, participaram por apenas um ano, antes de seu encerramento.

Sobre a **Contribuição da formação para a prática pedagógica**, os professores são unânimes em dizer que a formação continuada é necessária para a

prática educacional dos docentes, destacando o processo de atualização profissional que as práticas formativas proporcionam. A atualização aqui aparece como meio de acessar novos conhecimentos, reformular a prática pedagógica e ampliar o olhar para o trabalho docente, visando integrar os novos conhecimentos ou metodologias no fazer pedagógico. Ao trabalhar os aspectos importantes da formação, apesar de aparecerem ainda citações relativas ao aperfeiçoamento e reciclagem de professores, a maioria das respostas foi voltada para os aspectos da formação continuada que busca integrar teoria e prática, a “troca de experiências”, aspectos metodológicos que podem ser utilizados em sala de aula, palestras, oficinas, estudos de documentos, o último foi a BNCC. Ao tratar das formações significativas os professores apontam algumas que trabalham com o processo de desenvolvimento de metodologias, como o PUFV, que trabalha conhecimentos sobre as crianças e seu desenvolvimento.

Ao elencar as contribuições da formação continuada para o trabalho pedagógico, aparece à formação do professor reflexivo, a renovação enquanto profissional, a importância de entender e lidar com o novo, com conhecimento de novos métodos, crescimento por meio de relatos de experiências e desenvolvimento de conhecimentos teóricos que podem ser integrados a prática.

A respeito das **Propostas/sugestões dos professores**, há aqueles que acreditam que não há nada a ser feito diferente, por outro lado, a maioria acredita que a formação continuada pode ser feita de forma diferente, porém alguns apontam essa possibilidade sem deixarem claro o que poderia ser modificado. A participação dos professores e o comprometimento, ou a falta dele, com o processo de formação continuada também aparece nas respostas, inclusive com sugestão de um acompanhamento respeitoso e cuidadoso no sentido de fazer com que os professores desenvolvam habilidades e competência para colocarem em prática, na sala de aula, as experiências vivenciadas por meio da formação. Um aspecto apontado como um possível responsável pela falta de motivação do professor é a carga de trabalho excessiva e até mesmo a qualidade das formações. Diversas propostas apontadas pelos professores são para o trabalho de temas que foram citados nas respostas do questionário de pesquisa como conteúdos ou temas já desenvolvidos em trabalhos de formação.

Em relação as **dificuldades de trabalho na Educação Infantil**, 03 professores apontaram não encontrar dificuldades, o fator que predomina como dificuldade é o trabalho com os pais e familiares dos alunos, que abrange o tratamento da professora

como babá, a falta de participação dos pais, a dificuldade de entender essa etapa da educação com suas características no processo educativo e a atenção e cuidado dos pais para com os filhos. Outro aspecto relatado foi à necessidade de conhecimento e acesso as tecnologias, além disso, instrumentalizar os CEIs com equipamentos tecnológicos, os professores citam ainda as adaptações e aprendizado do processo de inclusão. Sobre os processos formativos para o momento atual, os mais citados foram os que estão ligados ao uso das tecnologias digitais para o preparo de aulas híbridas, síncronas ou assíncronas e preparo de materiais audiovisuais dentre outros. Os professores ainda citam temas como inclusão, envolvimento da família, emoções, novas metodologias para serem trabalhadas.

No que tange as **Interferências da pandemia** na formação continuada, 03 professores afirmaram que não houve interferência, uma afirma que não interferiu tanto, há quem deixou de participar da formação, porém a maioria dos pesquisados apontam para uma interferência que causou o distanciamento com atividades realizadas de forma *online*, sem o calor humano, a dificuldade de domínio da tecnologia e a internet que deixa a desejar em questões de qualidade de acesso. Houve também os apontamentos para uma interferência com aspectos positivos que possibilitaram novas aprendizagens, a reinvenção dos professores, inovação, trocas efetivas de experiência e um maior contato com os alunos ao levar o professor para dentro de suas casas.

Ao observar o resultado obtido com o questionário aplicado aos professores, pode-se constatar que os docentes têm uma participação significativa nas atividades formativas, consideram-na necessária para a realização do trabalho pedagógico, deixam evidente a importância que atribuem à integração de teoria e prática, aos relatos de experiências e acesso a novas informações e metodologias.

A respeito da **proposição ou sugestão** para formação continuada, as respostas não apontam ações novas, apenas discorrem sobre temáticas já trabalhadas. Em relação ao período da pandemia as afirmações são diversas desde a afirmação de que não interferiu no processo formativo ao apontamento de atitudes positivas que gerou na educação ou na formação continuada.

Um aspecto a ser destacado da análise dos resultados é o fato que todas as atividades formativas são consideradas formação continuada pelos professores, não se leva em consideração o processo contínuo de estudos e reflexão, uma palestra, uma atividade deslocada dos contextos da educação em que estão inseridos também

são consideradas pelos docentes como formação continuada, nessa perspectiva tanto as atividades formativas pontuais como as contínuas são tratadas pelos professores como formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se dá em um processo dinâmico de constante construção em todos os seus campos e dimensões, estudar a formação continuada de professores buscando compreender seu processo histórico, as interferências que essa prática formativa tem no trabalho pedagógico, o modo como o professor se integra e avalia essa atividade, requer do pesquisador se despojar de suas concepções prévias acerca do assunto, voltar seu olhar para as nuances que permeiam a vivência da educação, buscar integrar e analisar como a realidade da formação continuada foi e é influenciada pelo meio em que a educação acontece e pelas políticas que vêm permeando esse processo.

Para tratar da formação continuada de professores da Educação Infantil de Juína/MT, buscando identificar quais os desafios e perspectivas para que os conceitos epistemológicos e metodológicos da formação continuada sejam incorporados pelo professor da Educação Infantil, a fim de analisar como e se essa ação se reflete em uma resignificação de sua prática pedagógica, os caminhos percorridos foram delineados no presente trabalho e organizados da seguinte maneira: a “Introdução”, que apresenta a justificativa da pesquisa, seus objetivos e os caminhos metodológicos. No capítulo seguinte tratamos da “Construção da concepção de infância”, compreensão necessária para os envolvidos com a Educação Infantil. O terceiro capítulo tem como tema “Formação continuada de professores: histórico e complexidade” estudo necessário para chegar ao objetivo da pesquisa. O quarto capítulo, “Resignificação da prática pedagógica de professores da Educação Infantil de Juína/MT: desafios e perspectivas” com a análise dos dados coletados na pesquisa obtidos por meio de questionário aplicado a professores da Educação Infantil de Juína/MT, por fim, nesse capítulo se apresentam as “Considerações Finais”.

Conhecer o processo histórico e a construção social é um elemento indispensável para compreender o objeto da presente pesquisa, a formação continuada de professores, para entender o processo de construção da concepção de infância, os avanços no conhecimento sobre as crianças, suas capacidades e seus direitos, o que possibilita uma maior compreensão do papel dos professores que as atendem, principalmente na Educação Infantil, que trabalha com a criança durante uma fase fundamental na sua constituição enquanto ser no mundo, período da vida em que se desenvolvem as diversas habilidades para a construção do conhecimento,

das relações afetivas e sociais. Os conhecimentos desenvolvidos nas últimas décadas acerca do desenvolvimento infantil são fundamentais para o trabalho pedagógico dos professores que atendem a Educação Infantil.

O processo histórico da formação de professores e da formação continuada de professores, com seu aporte legal, levam ao entendimento do caminho percorrido, proporcionam conhecer as dificuldades enfrentadas no passado e no presente em relação à oferta dessa formação, ficando evidente que, em termos de investimento público e comprometimento com a educação, no que tange a formação de professores, a nossa história deixa muito a desejar, os professores são frutos de um processo de desvalorização da profissão, marcada por diversos retrocessos no percurso delineado.

Ao tratar da formação continuada específica para professores da Educação Infantil, encontram-se a oferta de pós-graduação por instituições públicas e privadas, porém não há nenhum programa federal para atender os professores dessa etapa da educação, o PNAIC estendeu, em 2017, seu atendimento aos professores da Educação Infantil, porém logo em seguida deixou de existir.

A formação para Educação Infantil está principalmente sob a responsabilidade dos municípios, esse fator pode ser considerado um entrave no desenvolvimento de políticas de formação de professores, pois em muitos casos os municípios não têm estrutura e nem recursos humanos disponíveis para pensar propostas formativas para os professores dessa etapa da educação, que ainda está se construindo. Não se trata aqui de propor que a formação seja realizada com alguém de fora do contexto local, mas da necessidade de programas de formação propostos em esfera nacional, para que todos os professores tenham acesso à formação continuada, evidenciando a necessidade de programas que se tornem políticas públicas e que não se desintegrem com as trocas de governo.

A formação continuada para professores da Educação Infantil de Juína/MT vem se construindo desde que essa etapa da educação passou ser atendida pela SMEC, a formação continuada na escola foi implantada em 2006 e o município tem a prática de oferecer formação aos professores por meio de atendimento a programas de formação, como por exemplo, o PNAIC, por meio de parcerias como o PUFV, e atividades formativas que a SMEC promove como oficinas, palestras, estudo de documentos publicados pelas esferas governamentais, o último estudo foi o da BNCC que deu origem as DCMEI.

Ao analisar as respostas dos professores ao questionário da pesquisa, estes relatam os estudos envolvendo conceitos teóricos e a integração entre teoria e prática, porém apontam para a necessidade de formações que integrem teoria e prática, indicando que há necessidade de ampliação dessa prática formativa.

Os professores fazem várias referências a estudos teóricos que influenciam em sua prática, como conhecimento das etapas de desenvolvimento da criança, formação para a educação especial, estudo de documentos específicos para essa etapa da educação, formação sobre tecnologia, de modo geral, fica evidente que a formação continuada traz uma contribuição significativa para o trabalho pedagógico. Os professores destacam também como o conhecimento de novas metodologias promove a melhoria na qualidade de seu trabalho, ressaltam a importância das trocas de experiência e da reflexão que estas atividades proporcionam.

Os relatos dos professores apontam para uma integração das experiências vividas e os estudos realizados nas formações com sua prática pedagógica, apontando o quanto o processo formativo proporciona crescimento profissional, alguns ainda destacam um crescimento pessoal, ao analisar as respostas dos professores é possível vislumbrar a resignificação da prática que a formação possibilita a esses profissionais, sejam elas estudos teóricos, oficinas práticas e/ou relatos de experiências, a integração dessas vivências de formação torna possível a resignificação da prática por meio de um campo amplo para a construção de conhecimento, o professor tem acesso a uma diversidade de informação para processar e assim reformular seu modo de trabalhar usando o conhecimento já desenvolvido e integrando com as novas informações, assim resignifica sua prática.

Um aspecto que chama a atenção ao analisar as repostas as indagações do questionário é o fato dos professores citarem de forma mais frequente as formações que ocorrem de forma contínua em um período maior de tempo, a formação oferecida na escola, que acontece há 15 anos e o PUFV que tem 12 anos, esse processos formativos foram citados pela maioria dos sujeitos da pesquisa e surgiram em vários momentos do questionário, indicando que quando a formação ocorre de forma mais frequente e contínua, desempenha um papel mais presente e relevante na vida dos profissionais. Esse dado leva a reflexão de que uma formação que se constrói de forma constante pode contribuir de forma mais significativa para a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa leva a indagar o que efetivamente vem a ser a formação continuada e o que os professores consideram formação continuada. Essas indagações talvez mostrem que o desafio primeiro é uma construção de concepção de formação continuada, ao analisar as respostas dos questionários, fica evidente que para o processo de formação continuada não há uma visão de algo contínuo, tudo é considerado formação continuada, desde atividades que apresentam um processo de continuidade como as formações realizadas na escola e o próprio PUFV, até uma palestra que ocorra de forma solta e desvinculada do processo, não parece haver um processo reflexivo sobre o que é formação continuada e o que são formações pontuais.

Um dos objetivos do estudo realizado foi conhecer como se deu a constituição da formação continuada para docentes, ao estudar o assunto, as respostas dos professores ao questionário fazem sentido, uma vez que em âmbito nacional não houve a construção de uma política de formação continuada, o que se encontra são programas que na maioria dos casos são encerrados de acordo com as trocas de governo, um exemplo de descontinuidade é o Pacto para Alfabetização na Idade Certa. É impossível exigir dos professores uma concepção apurada sobre a formação continuada e sua constituição, seu processo contínuo quando os processos formativos a que tem acesso não estão organizados de forma a oferecer essa continuidade, somado a esses elementos, deixa-se de oferecer uma formação reflexiva sobre a profissão. Elemento que reforça e fundamenta essa reflexão é o fato de que o primeiro documento nacional publicado especificamente sobre formação continuada data de 2020, a BNCC Formação Continuada, porém vale ressaltar que foi publicado o documento, mas ainda não foi instituída uma política de formação continuada em âmbito nacional.

Quando se trata da Educação Infantil, não foi possível identificar nenhum programa de formação continuada criado em âmbito nacional para atender os professores dessa etapa da educação, pode-se citar o PNAIC, porém assim que foi estendido para Educação Infantil foi encerrado. A formação nesse caso está sob a responsabilidade dos estados e principalmente dos municípios, que sofrem com a falta de recursos e de pessoas para trabalhar formações continuadas específicas para essa etapa da educação. Essa falta, de um programa nacional, leva a uma expansão desigual da oferta e da forma de trabalhar a Educação Infantil no país, bem como a um processo diverso na formação continuada dos professores.

No que diz respeito à organização da formação continuada para Educação Infantil de Juína/MT, é possível afirmar que acontecem dois processos contínuos, a Formação na Escola e pela Escola e o PUFV, ambos com mais de 10 anos de atuação, um processo que ocorre de forma constante são os estudos de documentos publicados sobre a educação, sejam eles municipais, estaduais ou federais. As demais formações ocorrem de formas pontuais, porém todas elas são consideradas pelos professores como formação continuada, mostrando que no espaço em que estão inseridos provavelmente são tratadas como tal. Esse fato leva a considerarmos a importância de uma construção de concepção acerca da formação continuada e seu papel por esse grupo de profissionais.

A formação efetivamente continuada que os professores tem acesso, além das especializações *lacto senso*, de acordo com o obtido na pesquisa com os professores, são o PUFV e a Formação na Escola e pela Escola, aqui cabe ressaltar que o PUFV aparece constantemente nas respostas dos sujeitos da pesquisa, o que nos chama a atenção pelo fato de ser uma parceria com uma instituição privada, esse fato nos leva a duas considerações, primeiro que o programa tem um papel importante na formação dos professores e que contribui de forma significativa com o trabalho pedagógico. A segunda que as políticas públicas deixam a desejar no sentido de oferecer a formação continuada, dessa forma, quando instituições privadas resolvem investir na educação encontram um espaço que não foi preenchido por quem, por obrigação, deveria ocupar esse espaço.

Ao pesquisar os professores da Educação Infantil, fica evidente a importância que esses destinam a formação continuada e a sua convicção de que essa formação interfere em seu trabalho pedagógico. Os resultados obtidos levam a percepção de que, por meio da formação que recebem, os professores têm buscado ressignificar sua prática pedagógica, quando afirmam que as formações trazem a atualização e os recursos metodológicos para reelaborarem sua prática profissional, porém quando buscamos elementos da presença da integração da epistemologia nesse processo, identificamos que há um longo caminho a percorrer no sentido da formação do professor reflexivo que torne sua prática em ciência, os professores trazem para o debate a importância do ato reflexivo, porém se pode dizer que esses apontamentos ainda estão na superficialidade, ficando evidente que há processos de ressignificação, porém estes não estão atrelados a uma construção epistemológica.

Por fim, vale ressaltar a importância da construção de uma política nacional de formação continuada, que busque atender as propostas de formação orientada na legislação e nos documentos publicados sobre o tema. Faz-se necessário colocar em prática uma política voltada para a formação de professores reflexivos e conseqüentemente autônomos, porém, para chegar à condição de autonomia, os professores precisam de uma formação que integre os aspectos da teoria e da prática, de forma a possibilitar o desenvolvimento do protagonismo ao longo do tempo, consistindo assim na capacidade de fazer a integração de teoria e prática de forma mais independente nas formações que ocorrem no interior das escolas.

Outro aspecto necessário é uma formação continuada que consista na formação integral do ser, partindo da premissa que não se dá o que não se tem, para atender os pressupostos da BNCC sobre a formação integral dos alunos com o desenvolvimento das competências socioemocionais, os professores precisam de uma formação que atenda também os aspectos do seu desenvolvimento socioemocional. A política de formação de professores deve ser abrangente, trabalhando os aspectos da integração da teoria e prática no âmbito educacional, levando a reflexão sobre a experiência pedagógica dos professores, gerando um processo de autonomia e crescimento profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, A.N. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares, pista para a investigação. Lisboa/Portugal: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

ANDRADE, D.B.S.F. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: O lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá/MT: Editora Edufmt, 2007.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro/RJ: LTC (Livros Técnicos e Científicos) Editora S.A., 1981.

ARROYO, M.G. O significado da infância. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, 1994, Brasília/DF. **Anais: [...]**. Brasília/DF, 1994.

AZEVEDO, F. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959**. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Chancellaria-mór do Império do Brazil**. Rio de Janeiro/RJ, out. 1827.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 24 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 08, de 02 de dezembro de 2008. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2021

\_\_\_\_\_. Parecer n. CP 115, de agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 1999.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, fev. 2002. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ed. 208, seção. 1, p. 103, out. 2020. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 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 (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2010.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo/SP: Editora Cortez 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

FERREIRA, A.B.H. **Mini Aurélio Século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro/rj: Editora Nova Fronteira, 2001.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2015.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa educar**. São Paulo/SP: Editora Olho d'Água, 1993.

FREUD, A. **Infância Normal e patológica**. Rio de Janeiro/RJ: Imago Editora, 1982.

FREUD, S. Carta 52 – Extratos dos documentos dirigidos a Flies. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro/RJ: Imago Editora 1996a.

\_\_\_\_\_. O Ego o Id e outros trabalhos. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro/RJ: Imago Editora 1996b.

GATTI, B.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília/DF: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília/DF: UNESCO, 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2008

HILSDORF, M.L.S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo/SP: Editora Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBBS, T. **Leviathan: Political philosophy**. Carolina do Sul/EUA: Createspace Independent Publishing Platform, 1651.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2000

\_\_\_\_\_. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Pinhais/PR: Editora Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2016

ISAAC, A.; CASCO, R. (Org.). **O Programa a União Faz a Vida: estruturas e práticas formativas**. Porto Alegre/RS: Fundação Sicredi, 2019.

JAPIASSU, H.P. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro/RJ: Editora F. Alves, 1934.

JEVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? \* **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

JUÍNA. Decreto n. 3.028, de 06 de setembro de 2000. Da denominação a creche do centro social urbano, de Menino Jesus. **Diário Oficial**, Juína/MT, set. 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares para educação infantil da rede municipal de ensino de Juína-Mato Grosso**. Juína/MT: CEFAPRO; CME; SINTEP, 2019.

KENSKI, Vânia Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3 ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2008.

KLEIN, M. **A psicanálise da criança**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Mestre Jou, 1981.

KRAMER, S. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo/SP, v. 19 n. 56, jan./mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília/DF, v. 70, n. 165, p. 189/207, maio/ago. 1989.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KULHMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo/SP, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

LIBARDI, S.S. **A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos**. 2016. 266f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 2013.

LUDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas/SP: Editora Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**. Campinas/SP, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005.

LUIZ JUNIOR, Celso. **A história da formação de professores do Brasil**: análise crítica das políticas de formação, por vídeos da década de 1990. 2013. 124f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2013.

MARCONI, M.D.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. Ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2006.

MARTINS, J.E; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia – Fundamentos e Recursos Básicos**. 5. Ed. São Paulo/SP: Editora Centauro, 2005.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo/SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo/SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Editora Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo/SP, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: Editora Educa, 2009.

NUNES, M.F.R., CORSINO, P., DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília/DF: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 1982.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, p. 17-52.

QVORTRUP, J. Visibilidades de crianças e da infância. **Revista Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá/MT: EDUFMT, 2007.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, M.J.; Pinto, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo/SP, v. 14, n. jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto alegre/RS: Editora Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed., Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010.

TELES, M.A.A. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO D.; GOBBI, M.A., FARIA A.L.G. (Orgs). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas/SP: Editora Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2015.

VEIGA, C.G. **História da Educação**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo/SP: Editora ícone, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1968.

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora LTC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães.** 3. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 2006.