



PPGEDU
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARTA CRISTINA BARBOSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA:
OS SABERES DOCENTES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Rondonópolis – MT

2021

MARTA CRISTINA BARBOSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA:
OS SABERES DOCENTES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, área de concentração Educação e Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Rondonópolis - MT

2021

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen – RS - Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS - CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Dr. Ezequiel Plínio Albarello

Chefia de Departamento e Coordenação de Programa

Departamento de Ciências Humanas: Profa. Ma. Maria Cristina Gubiani Aita Programa de Pós-

Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação de Mestrado

Orientadora

Profa. Dra. Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Mestrando

Marta Cristina Barbosa

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

Dados Internacionais de Catalogação da Fonte

B238 Barbosa, Marta Cristina

A formação continuada centrada na escola : os saberes docentes e
ressignificação da
prática pedagógica / Marta Cristina Barbosa. – 2021.
117 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI Câmpus de
Frederico
Frederico Westphalen - RS, 2021.

“Orientação: Prof^a Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi.”

1. Educação 2. Formação de professores 3. Educação infantil 4. Práticas

Catalogação na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA:
OS SABERES DOCENTES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**

AUTORA: Mestranda MARTA CRISTINA BARBOSA

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/2021.

Composição da Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW

Prof^a. Dr^a. Circe Mara Marques
Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó

Prof^a. Dr^a. Luci Mary Duso Pacheco
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW

Às minhas filhas, Andréia Carla de Farias, Karen Gabriela de Farias, Ana Carolina Rossetti, fontes de inspiração e aconchego nos momentos árduos desta caminhada.

*Aos meus pais, Valdomiro Rodrigues Barbosa e Dulcinéia Cascão Barbosa (**in memoriam**), pelo valor que sempre atribuíram aos estudos e à escola.*

Aos meus irmãos, Áureo José Barbosa, Edvaldo Celso Barbosa e Marco Antônio Barbosa.

À minha irmã, Mara Regina Barbosa, grande educadora, professora da rede municipal e estadual de ensino, pelo apoio e contribuições preciosas, em momentos compartilhados nesta nova empreitada.

A todos os profissionais da Educação pública que buscam durante sua trajetória no contexto das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional a construção permanente da sua identidade docente. E com comprometimento, se dedicam, por meio do seu trabalho, à consolidação da escola pública de qualidade social, com a garantia dos direitos de aprendizagem a todos os educandos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me fortalecido nesta caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação- SEMED - Rondonópolis/MT, por ter proporcionado as condições necessárias para minha qualificação profissional.

Às Equipes gestoras, professoras e demais profissionais da educação das Unidades Municipais de Educação Infantil: Jéssica Adriana Ferreira Lima; Gabriel de Oliveira e Monteiro Lobato, que se constituíram lócus deste estudo, pelo acolhimento e pelos os momentos vivenciados durante o período em que se realizou a pesquisa.

Às queridas professoras interlocutoras, pela valiosa contribuição e por terem participado de maneira incondicional da pesquisa, cujos dados coletados foram de fundamental importância para a realização deste estudo.

À Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, professora e orientadora deste estudo, por ter confiado em mim e pela ética e profissionalismo para com as orientações da pesquisa e construção da dissertação. Suas minuciosas e valiosas contribuições me permitiram lançar um renovado e cuidadoso olhar para o trabalho e me fizeram avançar como pesquisadora.

Às professoras da banca examinadora, Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, Dra. Luci Mary Duso Pacheco, Dra. Circe Mara Marques e Dra. Jordana Wruck Timm, pelas preciosas contribuições.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do PPGEDU/URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen: Dr. Martin Kuhn, Dra. Ana Paula Teixeira Porto, Dr. Arnaldo Nogaro, Dra. Luci Mary Duso Pacheco, pela importante contribuição ao meu crescimento profissional docente, e como pesquisadora.

E com aquele carinho especial, ao meu querido irmão, Áureo José Barbosa, mestre em educação. Professor da Rede Estadual de Ensino e coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. Pela paciência, sabedoria nas orientações e valiosa parceria no decorrer deste estudo.

RESUMO

Este trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/ URI. Volta-se para as contribuições da formação continuada para professores/as da Educação Infantil, no âmbito do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola para a construção de novas práticas educativas e da ressignificação dos saberes em Unidades Municipais de Educação Infantil de Rondonópolis, Mato Grosso. Constituíram-se sujeitos deste estudo nove professoras em efetivo exercício na Educação Infantil inseridas no contexto do projeto em análise. O objetivo que se delineou foi o de compreender os saberes docentes que as professoras de Educação Infantil mobilizam no processo de ressignificação de sua prática pedagógica, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola. O estudo é de cunho qualitativo, com enfoque na pesquisa de campo. A coleta da materialidade empírica aconteceu a partir de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Elas foram realizadas com as professoras interlocutoras deste estudo no espaço físico de três Unidades de Educação Infantil. A análise e discussão de dados ocorreu à luz da Análise de Conteúdo, organizada em quatro categorias: a participação das professoras nos encontros de formação do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola; as transformações experienciadas pelas professoras quando inseridas no projeto de formação; os saberes apreendidos e mobilizados pelas professoras; e o ressignificar da prática pedagógica na educação infantil. Como um dos resultados deste estudo, podemos inferir que as professoras interlocutoras atribuem importância à formação desenvolvida no contexto do projeto, no sentido de apreender, consolidar e mobilizar diversos saberes docentes que favorecem a tessitura e o ressignificar da prática pedagógica na Educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Saberes Docentes. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This paper is linked to the Research Line “Teacher Education, Knowledges and Educational Practices”, of the Postgraduate Program in Education – PPGEDU/ URI. It focuses on the contributions of continuing teacher education for teachers of Early Childhood Education, within the scope of the Project of Continuing Teacher Education Centered in the School for the construction of new educational practices and redimensioning of knowledges in City Units of Early Childhood Education in Rondonópolis, Mato Grosso. The subjects of this study were nine teachers in effective exercise in Early Childhood Education inserted in the context of the project in analysis. The outlined objective was that of comprehending the teaching knowledges that the teachers of Early Childhood Education mobilize in the process of redimensioning his or her pedagogical practice, when inserted in the Project of Continuing Teacher Education Centered in the School. The study is of qualitative nature, with focus on field research. The gathering of the empirical materiality happened with the semistructured interviews, recorded in audio and, later, transcribed. They were conducted with the interlocutor teachers of this physical space in the three Units of Early Childhood Education. The analysis and discussion of the data occurred in light of Content Analysis, organized in four categories: the participation of the teachers in the educational meetings of the Project of Continuing Teacher Education Centered in the School; the transformations experienced by the teachers when inserted in the educational project; the knowledges apprehended and mobilized by the teachers; and the redimensioning of the pedagogical practice in childhood education. As a result of this study, we can infer that the interlocutor teachers attribute importance to the education developed in the context of the project, in the sense of learning, consolidating and mobilizing diverse teaching knowledges which favor the weaving and the redimensioning of the pedagogical practice in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Continuing Teacher Education. Teaching Knowledges. Pedagogical Practices,

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
HTPC	Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desportos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNIVERSO	Universidade Salgado Filho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Teses e Dissertações no período de 2016-2019	21
Quadro 2 – Trabalhos sobre Formação Centrada na Escola	22
Quadro 3 – Grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil	28
Quadro 4 – Saberes docentes na perspectiva de Tardif, Pimenta e Gauthier	49
Quadro 5 – Número de Professoras por UMEI - Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT	62
Quadro 6 – Caracterização das professoras interlocutoras/sujeitos da pesquisa	64
Quadro 7 – Transversalidade dos objetivos com perguntas da pesquisa	65

AS BORBOLETAS

Vinícius de Moraes

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.



Borboletas brancas
São alegres e francas.



Borboletas azuis
Gostam muito de luz.



As amarelinhas
São tão bonitinhas!



E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

“O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática” (SANDRA AZZI).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A APROXIMAÇÃO COM O TEMA	19
2.1 A singularidade da pesquisadora e seu contexto	19
2.2 Estado do conhecimento: o que nos indicaram as pesquisas?	20
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA É O LÓCUS	26
3.1 O professor da Educação Infantil: de quem estamos falando?	26
3.2 Formação continuada do professor	29
3.3 Formação centrada na escola	38
3.4 Novos desafios para a formação continuada: o ensino remoto	42
4 SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM FOCO A EDUCAÇÃO INFANTIL	47
4.1 Mobilização dos saberes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil	49
4.2 Práticas pedagógicas na Educação Infantil e suas especificidades	55
5 CAMINHOS DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO	61
5.1 Lócus e sujeitos da pesquisa	62
5.2 Coleta da materialidade empírica	65
5.3 Organização e análise de dados	67
6 OS SABERES DOCENTES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	69
6.1 A participação das professoras nos encontros de formação	69
6.2 As transformações na prática pedagógica experienciadas pelas professoras	77
6.3 Um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelas professoras	82
6.4 O ressignificar da prática pedagógica	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE 01 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	102
APÊNDICE 02 - DADOS COLETADOS ATRAVÉS DE ENTREVISTAS	103

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/ URI, bem como, ao Grupo de Pesquisa Processos Educativos: formação de professores, saberes e práticas educativas (GPPE). Volta-se para as contribuições da formação continuada para professores/as da Educação Infantil no âmbito do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola para a construção de novas práticas educativas e da ressignificação dos saberes em Unidades Municipais de Educação Infantil de Rondonópolis, MT.

A política de formação continuada para docente na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT é garantida há mais de uma década através da Secretaria Municipal de Educação e está regulamentada pela Lei Complementar nº. 228 de 28 de março de 2016. Essa lei dispõe sobre Reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental da Rede Municipal. Fundamenta-se sobre três eixos:

Eixo I: A formação Centrada na Escola.

Eixo II: A formação a partir das diretrizes nacionais.

Eixo III: A formação oferecida pela SEMED. (RONDONÓPOLIS, 2016b).

O estudo desta pesquisa terá o foco na Formação Centrada na Escola. Segundo a Políticas de Formação Continuada (RONDONÓPOLIS, 2016a), esta ocorre no espaço de trabalho e privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos profissionais que fazem parte do coletivo. São ações que têm como propósito o fortalecimento da gestão democrática no interior das instituições educativas.

Ainda segundo o documento acima citado, o objetivo da formação centrada na escola

[...] é articular os diferentes segmentos da instituição visando a autonomia da escola, que está intimamente ligada à formação de seus profissionais, a implementação da ação pedagógica na unidade escolar, considerando esta como locus privilegiado para o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico da escola (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 26).

Cada unidade de ensino, mediante diagnóstico das necessidades formativas dos docentes, elabora anualmente, de modo coletivo, o seu Projeto de Formação. Ele será desenvolvido na unidade de ensino, sob a coordenação do coordenador pedagógico.

De acordo com a Políticas de Formação continuada (RONDONÓPOLIS, 2016), o projeto possibilita um olhar sobre a formação continuada que considera os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação, e suas relações com a prática pedagógica. É

construído a partir de um diagnóstico situacional que aponta as potencialidades, necessidades e dificuldades dos/as professores/as no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem.

A escolha deste tema para o presente trabalho deu-se a partir da participação desta pesquisadora no referido Projeto de Formação, da Unidade Municipal de Educação Infantil Luiz Henrique Bulhões, onde atua como docente. Considera-se, também, a importância da formação continuada para a construção de novos saberes docentes na perspectiva de uma prática pedagógica mais condizentes com as necessidades de aprendizagens das crianças atendidas nesse nível de ensino.

Consideramos que as ações formativas aos docentes precisam ser desenvolvidas mediante diagnósticos de suas necessidades, tendo em vista melhorar as práticas pedagógicas e garantir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada corrobora para um permanente diálogo sobre a prática, no sentido de considerar a singularidade do fazer pedagógico na educação infantil e das concepções que coincidam com as propostas pedagógicas das instituições.

A intencionalidade da política de Formação está em potencializar oportunidades de ampliação, reflexão e debate a acerca da ação pedagógica em creches e pré-escolas, da identidade do profissional e estender o diálogo com as políticas nacionais, bem como seus impactos às políticas municipais, aos objetivos e metas do Plano Municipal de Educação e aos indicadores de Qualidade (RONDONÓPOLIS/MT, 2016a, p. 39-40).

Imbernón (2011) conceitua a formação continuada como uma ação dialética em que sujeitos interagem e, conseqüentemente, ressignificam seus fazeres e suas concepções, suas práticas pedagógicas. Assim, compreende-se que a formação coletiva na escola/unidade deve provocar reflexões acerca das necessidades formativas e, nesse sentido, os gestores das instituições precisam estar atentos aos anseios do grupo, às tensões e fragilidades que emanam no interior destas.

No desempenho de suas funções, é necessário que o/a professor/a seja detentor de saberes fundamentais para a sua prática docente. Vivemos um contexto de mudança. A sociedade da informação e do conhecimento tem submetido a escola a desafiadoras tarefas. Daí, segundo Campos (2012), surge a necessidade de um profissional bem formado do ponto de vista técnico, político, pedagógico e humanizado, e com ela, os desafios de compreendermos e discutirmos os saberes docentes e a autonomia do/a professor/a.

Neste sentido, Tardif (2014), Pimenta (2012) e Fossati *et al* (2012) afirmam que cabe ao professor/a compreender a prática educativa como uma ação reflexiva, tendo clareza de que os saberes presentes na docência são fundamentais para se fazer um bom/boa professor/a.

Considerando o exposto, a pesquisa se assenta sobre a seguinte questão central de estudo: *Que saberes docentes são mobilizados pelas professoras¹ de Educação Infantil no processo de ressignificação de sua prática pedagógica, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola?*

Este estudo justifica-se também em vista da importância de buscar saber se as formações oferecidas pela unidade de ensino têm realmente contribuído para a formação continuada das professoras. Também visamos identificar se os novos saberes docentes contribuem na perspectiva da melhoria de sua prática pedagógica em sala de aula.

O Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola tem como intenção incentivar os profissionais docentes a refletirem sobre as suas práticas, seus contextos, suas realidades identificando fragilidades e desafios. Sabe-se que a formação de professores/as está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucionais e individuais.

É importante pontuar que o resultado desta pesquisa se juntará aos existentes e, conjuntamente, servirão para orientar as instituições comprometidas com a educação pública para a construção de políticas públicas voltadas para a formação de professores/as.

O objetivo geral delineado foi o de compreender os saberes docentes que as professoras de Educação Infantil mobilizam no processo de ressignificação de sua prática pedagógica, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola. Como objetivos específicos, propôs-se: Averiguar como se dá a participação das professoras nos encontros de formação e as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos; Descrever as transformações na prática pedagógica experienciadas pelas professoras com sua inserção no Projeto de Formação Continuada Centrada na escola; Pontuar a compreensão das professoras sobre conhecimentos/saberes docentes mobilizados no desenvolvimento das práticas

¹ Quando fazermos referência à Educação Infantil da Rede Municipal de Rondonópolis/MT, usaremos o termo professora, tendo em vista que o quadro docente era composto, no momento da coleta de dados desta pesquisa, apenas por mulheres.

pedagógicas docentes; Refletir sobre a possibilidade de ressignificação da prática pedagógica em sala de aula.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/URI/FW (CAAE: 39034220.0.0000.53520), o que permitiu o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Com o intuito de responder aos questionamentos apresentados nos objetivos, organizou-se esta dissertação em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No segundo capítulo, denominado *Aproximação com tema*, apresentam-se questões relacionadas à contextualização do tema, à importância do contexto da pesquisadora para o Estudo de Campo na Pesquisa, o contexto da pesquisadora e Estado do Conhecimento: o que nos dizem as pesquisas em relação aos estudos já realizados em torno da temática aqui proposta. Essas questões abordadas possibilitaram a implementação de estratégias para o encaminhamento da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado *Formação Continuada do Professor da Educação Infantil: a Escola é o lócus*, apresenta-se a importância da escola como lócus privilegiado para a formação continuada do professor da Educação infantil no contexto do Projeto de Formação Centrada na Escola. Ainda neste tópico, são destacados os novos desafios para a formação continuada em tempo pandêmico como o ensino remoto.

No quarto capítulo, denominado *Saberes Docentes e Prática Pedagógica: Em foco a Educação Infantil*, são abordadas as contribuições dos saberes docentes apreendidos e mobilizados na formação continuada para a ressignificação da prática pedagógica, destacando-se a especificidade do trabalho pedagógico pautado no cuidar e educar da criança.

O quinto capítulo, intitulado *Caminhos da Pesquisa: O percurso Metodológico*, descreve a metodologia do estudo. Isto é, o caminho percorrido pela pesquisadora até o resultado da pesquisa. Antecipa-se, aqui, que o estudo segue a abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa de campo. Para a análise e discussão dos dados obtidos, usou-se da técnica de Análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O lócus da pesquisa foram três Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEI. Constituíram como sujeitos de pesquisa três professoras de cada unidade, totalizando nove interlocutoras participantes do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola.

No sexto e último capítulo, denominado *Os Saberes Docentes e a Ressignificação da Prática Pedagógica*, apresenta-se a análise e discussão dos dados obtidos através das entrevistas junto às interlocutoras da pesquisa. Para a análise, foram criadas quatro categorias alinhadas

com os objetivos do estudo. Ao final, apresenta-se o resultado da pesquisa, dando resposta ao objetivo proposto para este estudo.

2 A APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Neste capítulo, apresentam-se os encaminhamentos seguidos pela pesquisadora para aproximação com a temática definida para este estudo. Um dos aspectos relevantes foi o contexto de trabalho da pesquisadora, bem como a sua singularidade: ser professora da Educação infantil e estar inserida no projeto de formação continuada na unidade onde atuou como docente. Outro dado importante foi a realização do Estado do conhecimento, com o levantamento de dados acerca de estudos já realizados nesta temática. Os resultados encontrados encorajaram a pesquisadora a aprofundar as reflexões sobre o tema “Formação continuada centrada na escola: Os saberes docentes e ressignificação da prática pedagógica na Educação infantil”.

2.1 A singularidade da pesquisadora e seu contexto²

Como já afirmado, considero que o contexto no qual estou inserida profissionalmente foi de grande importância para a escolha e definição do Estudo de campo para esta pesquisa. Por ser professora da Educação Infantil na RME, na qual sou servidora efetiva, e por ter sido coordenadora pedagógica por quatro anos, tive a oportunidade de coordenar as atividades do Projeto de Formação Continuada Centrada na escola. Desse modo, percebi a importância desta formação para o coletivo de professoras com vista a superar as necessidades formativas e contribuir para o desenvolvimento profissional, foram motivos que me instigaram a propor este projeto.

Nasci em Rondonópolis e amo minha cidade. Minha mãe, a professora Dulcinéia Cascão Barbosa (*in memoriam*), foi uma grande educadora e fez história na educação pública nesta cidade. Em sua homenagem, o poder público Municipal colou seu nome em um estabelecimento de ensino no Bairro Jardim Serra Dourado, neste município. Tendo me espelhado nesta grande educadora, segui seus passos na profissão docente.

Minha primeira experiência como professora foi bem cedo, quando substituía minha mãe em salas de aulas, pois eu já havia concluído o curso Técnico de Magistério em nível de segundo grau na Escola Estadual Daniel Martins Moura. Graduei-me em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus de Rondonópolis, hoje

² Dado o caráter pessoal desta seção, nela farei uso da primeira pessoa do singular como pessoa do discurso.

denominada Universidade Federal de Rondonópolis - UFR. Cursei Pós-graduação *lato sensu* (Técnicas e Métodos de Ensino) pela Universidade Salgado Filho - UNIVERSO.

Antes de integrar a Rede Municipal de Ensino por meio de concurso, fui professora da Educação infantil (Pré-escolar) por 3 anos na Escola particular Olavo Bilac, nesta cidade.

Sou divorciada, tenho três filhas: Andréia Carla, Karen Gabriela e Ana Carolina, motivo e razão do meu viver. Estou sempre de bem com vida. Sempre espalhei o amor e pratico a caridade, princípios fundamentais da minha religião.

Sou professora concursada em efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis há mais de 24 anos, sendo um concurso de 30hs semanais na Educação Infantil e outro concurso de 30h no Ensino Fundamental, totalizando uma carga horara de 60h semanais. Dessas, atuo 40h em sala de aula e 20h são destinadas ao trabalho pedagógico coletivo – (HTPC).

No Ensino Fundamental, sou professora alfabetizadora e atuo nos demais anos do I Ciclo e do II ciclo dos Anos Iniciais na Escola Municipal Edivaldo Zulliani Belo. Também atuo como docente da Educação Infantil na Unidade Municipal de Educação Infantil Luiz Henrique Dias Bulhões. Ambas as escolas possuem o Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola, que se constitui em direito e dever do professor, por ser parte integrante do Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP).

Diante do exposto, despertou-me o interesse em realizar um estudo investigativo para compreender a mobilização dos saberes docentes por parte das professoras da Educação Infantil no processo de ressignificação em suas práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que estou inserida neste contexto de formação continuada. Pontua-se que, nesta etapa de ensino, tenho 19 anos de efetivo exercício, nos quais desempenhei funções de diretora, de coordenação pedagógica e de professora de todos os grupos da Educação Infantil, o que me possibilitou construir uma vasta e rica experiência para a construção da minha identidade profissional como docente da Educação Infantil. Na seção que segue, apresento os resultados da pesquisa acerca do Estado do Conhecimento da temática em análise.

2.2 Estado do conhecimento: o que nos indicaram as pesquisas?

O Estado do Conhecimento constitui-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico e tem o desafio de mapear e discutir “uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e

privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258). Segundo Ferreira (2002), os trabalhos dessa natureza constituem-se em inventários descritivos, cujo principal objetivo é o de criar um quadro panorâmico das pesquisas realizadas em torno de temas específicos. Aliás, a confecção de inventários desse gênero se constitui em um passo de fundamental importância para a reflexão acadêmica, uma vez que todo conhecimento científico se ancora na produção anteriormente realizada, quer para reafirmar ou aprofundar abordagens, quer para lançar novos questionamentos sobre uma realidade parcialmente conhecida.

No caso do presente trabalho, foi constituído pelo levantamento do que se conhecia sobre a Formação Continuada Centrada na Escola, tema central desta pesquisa, em entrecruzamento com Saberes Docentes e Prática Pedagógica, cujas relações indicaram perspectivas para nossa pesquisa.

Para a organização do Estado do Conhecimento, foi realizada uma busca mediante acesso à base de dados eletrônicos disponíveis no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)³ e no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes⁴, compreendendo o período de 2016 a 2019. Nas duas plataformas, lançou-se mão das ferramentas de busca interna, digitando o descritor “formação centrada na escola” nas palavras-chave. Ressalta-se que todos os trabalhos selecionados no BDTD também se encontravam no site da CAPES, conforme destacamos no Quadro 1:

Quadro 1 – Número de Teses e Dissertações no período de 2016-2019

	BDTD	CAPEs	Total feito entrecruzamento
Resultado	13	19	21
Selecionados após leitura flutuante	6	6	12

Fonte: Organizado pela Autora (2020).

Como ação complementar, buscamos artigos apresentados nos anais do Congresso da 39ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁵, realizada em Niterói - RJ no ano de 2019, nos seguintes Grupos de Trabalho: GT 4 Didática, GT 6 Educação popular, GT 7 – Crianças de 0 a 6 anos e GT 08 Formação de Professores. Acrescentamos na análise os artigos da última edição da ANPEd no intuito de inserir produções significativas no cenário nacional, apresentadas e discutidas em um evento

³ Disponível em <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

⁴ Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

⁵ Disponível em <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>. Acesso em: 29 abr. 2020.

de credibilidade acadêmica e científica. Destaca-se que a ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores/as e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. As reuniões científicas nacionais acontecem anualmente, de forma presencial. A 40ª Reunião Nacional da ANPEd ocorrerá de 17 a 22 de outubro de 2021. Na pesquisa com os artigos da 39ª reunião, foi utilizada a ferramenta “Localizar Textos” dentro do documento apresentado em PDF. As palavras-chaves selecionadas como descritor de busca foram localizadas no título, no resumo ou no corpo do texto.

No Quadro 2, abaixo, estão indicados os resultados obtidos nas buscas e, portanto, os trabalhos a serem analisados, considerando-se tanto os resultados obtidos nas plataformas BDTD e CAPES, quanto nos anais da 39ª reunião nacional da ANPEd:

Quadro 2 – Trabalhos sobre Formação Centrada na Escola

Fonte	Título da obra	Autor(a)	Ano	Tipo de documento	IES
Capes e BDTD	Portfólios reflexivos na formação centrada na escola	Debora da Silva Melo Valiante	2016	Dissertação de mestrado	Universidade Nove de Julho UNINOVE
	Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco	Adelir Aparecida de Lima de Barros	2016	Dissertação	Pontifícia Católica de Campinas/SP
	Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes	Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves	2016	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Piauí/PI
	A formação centrada na escola e a prática pedagógica: um diálogo entre o pensado e o vivido numa escola da rede pública municipal de Sinop – MT	Solange Ana Dalla Vecchia	2017	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Mato Grosso UFMT/MT
	A formação centrada na escola como possibilidade de organização do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Izelda Goreth dos Santos Mangialardo	2017	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Mato Grosso UFMT
	Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica	Judenilson Teixeira Amador	2018	Tese de doutorado	Universidade Federal do Pará UFP/PA
	Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede	Paulo Sergio da Silva	2018	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Mato Grosso UMT/MT

	pública municipal de Primavera do Leste				
	Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano	Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt	2019	Dissertação de mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP
39ª reunião anual da ANPEd	O fazer-se docente e o processo de formação continuada	Adriana de Almeida	2019	Artigo GT 8	Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ/RJ
	Educação infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular	Ivone Garcia Barbosa	2019	Artigo GT 7	Universidade Federal de Goiás UFG/GO
	A formação em contexto na educação infantil da rede municipal de Goiânia: em busca da práxis	Luciene Batista Denise Silva Araújo	2019	Artigo GT 8	Universidade Federal de Goiás UFG/GO
	Formação de professores: a pesquisa acadêmico-científica e sua contribuição com a práxis docente da educação infantil	Giovana Barbosa da Silva	2019	Artigo GT 8	Universidade Federal do Espírito Santo UFES/ES

Fonte: Organizado pela Autora (2020)

A análise dos resumos das teses e dissertações selecionadas mostra que o tipo de estudo mais utilizado pelos pesquisadores é o bibliográfico; seguido do estudo de caso. Também foi possível observar nos dados que os pesquisadores se utilizam com maior frequência da análise documental, depois vêm a entrevista e a observações⁶.

Destaca-se, em todos os trabalhos selecionados, os entrecruzamentos de informações relevantes sobre a nossa temática em estudo, com enfoque na transversalidade de assuntos como a formação continuada de professores, saberes docentes e prática pedagógica.

Os trabalhos elencados no Quadro 2 foram organizados em dois grupos, considerando-se o espaço de busca. O primeiro grupo inclui as pesquisas publicadas no BDTD e no Portal da Capes e o segundo aqueles extraídos dos anais da 39ª reunião anual da ANPEd. Destaca-se que os trabalhos deste grupo se constituem em estudos que dizem respeito ao processo formação contínua de professores. Todos eles têm entre os objetivos a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional com intuito da ressignificação dos saberes docentes vivenciados em seu cotidiano e na práxis pedagógica para a melhora da prática educativa em sala de aula. Ainda, resgatam a importância da formação continuada centrada na escola como

⁶ Análise feita a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas. Os artigos foram lidos em sua totalidade.

espaço legítimo para a permanente atualização e construção da autonomia profissional, por estar intrinsecamente ligada às condições em que se dá a sua formação, neste caso, o chão da escola.

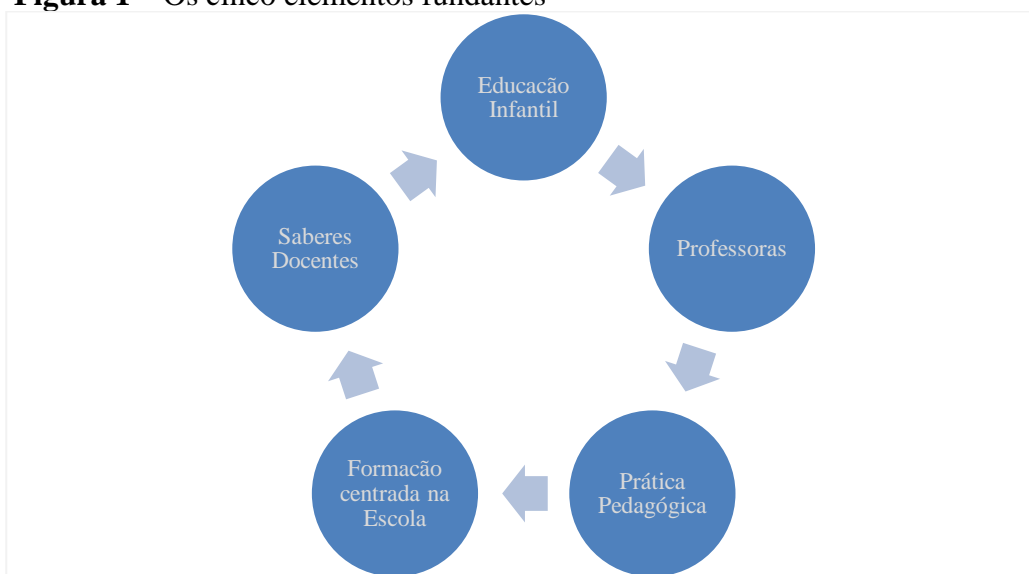
Já os trabalhos do segundo grupo, tratam da atuação docente na etapa da Educação Infantil, a necessidade da formação continuada deste segmento docente, bem como os entrelaçamentos dos saberes necessários à docência e contribuições para a práxis pedagógica.

Enfim, a formação continuada constitui-se como mais uma possibilidade de o professor refletir sobre a construção de novas formas de organizar o trabalho pedagógico, a partir da ressignificação dos seus saberes. Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula.

Ressalta-se, aqui, a importância dos trabalhos selecionados através das buscas, por ampliar conhecimentos e conter informações acerca da temática em estudo. Eles trazem, também, contribuições para a fundamentação teórica e para a análise de dados.

Revisitando a caminhada empreendida no desenvolvimento da pesquisa, pensamos pertinente explicitar que o levantamento realizado em 2020 compôs uma tríade que consideramos fundamental para o desenho da pesquisa ora apresentada: o contexto em que se desenvolve, as motivações pessoais e acadêmicas e o estado do conhecimento. A articulação do tripé mobilizou as escolhas e, principalmente, a definição central da investigação a partir do movimento de cinco elementos fundantes, que assim representamos:

Figura 1 – Os cinco elementos fundantes



Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Assim, destacamos como síntese do estudo do Estado do Conhecimento, a importância da formação continuada dos professores para a construção/reconstrução dos saberes que orientam e possibilitam a ressignificação da prática educativa no cotidiano escolar. Ações dessa natureza trazem possibilidades de alternativas e mudanças nas práticas vivenciais da atuação docente propriamente dita.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA É O LÓCUS

Como já explicitado anteriormente, este estudo busca analisar as ações de formação continuada para professores que têm como lócus o chão da escola, a qual denomina-se de Formação Continuada centrada na Escola. Aborda -se a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, a aprendizagem, mobilização e ressignificação dos saberes docentes necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, neste capítulo, alguns aportes teóricos são apresentados e que permitem delinear uma compreensão acerca da escola como espaço de formação pedagógica continuada do professor.

3.1 O professor da Educação Infantil: de quem estamos falando?

Falar do docente que atua nas instituições de Educação Infantil é pensar em um sujeito que considera como pilares básicos do seu trabalho educacional o educar e o cuidar, e tem as interações e brincadeiras como eixos norteadores da promoção de práticas pedagógicas que levem em conta as especificidades e necessidades das crianças nessa faixa etária. Neste sentido, pode-se afirmar que a prática docente nesta etapa da Educação Básica tem suas especificidades. Para tanto, precisa de um professor que conheça o universo infantil e a sua forma peculiar de aprender (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), descreve que o professor da Educação Infantil, embora não deixe de ser também um cuidador no sentido de zelar pelo bem-estar dos pequenos, tem atribuições muito mais amplas. São dele as responsabilidades de conduzir as crianças em um processo de aprendizado contínuo e eficaz, orientando-as em vários aspectos na perspectiva da Educação integral. Portanto, o professor é o mediador das aprendizagens. Ele atua facilitando, amparando e incentivando o desenvolvimento integral da criança. Enfim, é aquele que educa na rotina escolar da criança, como um gestor da aprendizagem.

Quanto à formação inicial do professor da Educação Infantil, a Lei 9.394/96 preceitua, no Art. 62, que

[...] a formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Dentre as demandas do trabalho do professor na Educação Infantil, tomando por base as práticas que fazem parte de sua função, destacam-se: acolher as crianças e suas famílias; organizar um ambiente pedagógico seguro, acolhedor e promotor de aprendizagens significativas; acompanhar a rotina das crianças, mediando positivamente a brincadeira, as interações e os momentos de alimentação, higiene e repouso; elaborar e efetivar planos de trabalho docente, que privilegiem as interações, a brincadeira e as diferentes linguagens; observar, registrar e avaliar o processo de desenvolvimento das crianças, propondo novos encaminhamentos, sempre que necessário (MARANHÃO, 2018).

Todavia, ao considerar a especificidade do trabalho docente, cabe à escola como locus de formação do professor contemplar em seu Projeto Político Pedagógico ações que considerem a identidade desses profissionais. Essa sistematização precisa estar embasada no que determinam as orientações legais, os debates recentes em torno da concepção de infância, suas linguagens e formas de apreensão do mundo, articulados às diferentes realidades e necessidades educativas.

Nesse contexto, é de fundamental importância reportarmo-nos à BNCC (BRASIL, 2017), que dá um destaque especial à Educação Infantil como a primeira modalidade da Educação Básica. Está expresso na BNCC que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento propõe os campos de experiências e a constituição de um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Ainda nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2017) orienta as intuições de Educação Infantil que assegurem as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Ressalta-se que, nessa etapa da escolarização, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências. É neste âmbito que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo a BNCC (BRASIL,2017, p. 40), “[...] os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações)” constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Por isso, a prática pedagógica na Educação Infantil (tanto na creche quanto na pré-escola) deve ser impregnada de intencionalidade educativa.

Para contextualizar ainda mais este estudo, apresentam-se a seguir os diferentes grupos etários que constituem essa etapa:

Quadro 3 – Grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses).	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Fonte: Elaborado pela autora baseado na BNCC (BRASIL, 2017).

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 45), “esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica”.

Nessa classificação, é preciso considerar, também, o que consta na Lei 9.394/96, no título V, capítulo II, seção II, art. 29. Essa lei considera a Educação Infantil como etapa importante da educação, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. Neste sentido, a BNCC reitera:

[...] posteriormente, a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL. 2017, p. 35).

O referido documento destaca, no âmbito da Educação infantil, a concepção do educar e cuidar, sendo o cuidado compreendido como algo indissociável do processo educativo. Ainda, orienta as instituições de Educação Infantil de que é preciso conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Pontua-se, também, que as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo

de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças. Dessa forma, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

Todavia, para que se cumpra a intencionalidade educativa, parte do trabalho do professor da Educação Infantil está em refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações. Desse modo, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Nesse contexto, conclui-se que surgem novas necessidades formativas, e consequentes desafios para o professor da Educação Infantil. São postas novas demandas na construção, reelaboração e mobilização dos saberes específicos desta etapa de ensino, bem como na constituição da identidade e desenvolvimento profissional docente para uma prática pedagógica que assegure o desenvolvimento e os direitos de aprendizagem das crianças.

Com isso, vê-se a necessidade e a importância da instituição de Educação Infantil garantir aos seus professores a formação continuada, constituindo-a como um locus permanente de aprendizagem e mobilização de saberes. Assim, será possível ressignificar as práticas pedagógicas, o saber-fazer docente, impulsionando o alcance dos objetivos educacionais propostos no Projeto Político Pedagógico e o cumprimento da intencionalidade educativa nesta etapa de ensino.

3.2 Formação continuada do professor

A formação é um processo dinâmico que ocorre em diferentes espaços formativos, a partir de vivências, experiências e interações que potencializam o diálogo entre os saberes teóricos e práticos. Neste estudo, destaca-se a necessidade de valorização da formação no contexto da escola articulada à política nacional de formação dos profissionais da educação e às diversas instâncias formativas.

O sentido desta formação é estar centrada em uma identidade docente baseada em uma concepção do professor como um gestor de dilemas na sala de aula, uma postura reflexiva. Gatti (2019) explica que o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede aos professores um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha cada vez mais visibilidade

no cenário educacional. Ainda, segundo a autora, “[...] essa mudança de perspectiva está assentada em dois princípios básicos: (i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um continuum” (GATTI, 2019, p.182).

Nesse sentido, Nóvoa (2001) pontua que o aprender contínuo é essencial na profissão do professor. Esse aprendizado deve se centrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade.

Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos (NÓVOA, 2001).

A formação continuada desenvolvida na escola tem que reafirmar a importância do papel do professor e a valorização da sua identidade profissional, como um dos agentes de transformação da educação. Para isso, tem que propor e refletir sobre diversos temas que suscitam mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, possibilitam a melhoria do trabalho docente em sala de aula, bem como rediscutir, no coletivo dos professores, a prática atrelada à teoria. Nóvoa (2002, p. 38) destaca que

[...] a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos de ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua.

Um dos aspectos positivos da formação continuada é contribuir com a construção da identidade profissional docente, o que não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os demais profissionais da escola. Ela implica nas experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica e na mobilização de conhecimentos.

Para Martiniak (2015, p. 53),

[...] É a partir da complexidade do trabalho docente que o professor constrói e reconstrói seu conhecimento por meio da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar que desafiam o professor a repensar a sua prática por meio do engajamento ativo que possibilitou a promoção e transformação do fazer pedagógico cotidiano.

A formação profissional do professor vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos por meio da articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Sendo assim, a concepção de formação continuada deve pressupor a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica (MARTINIÁK, 2015).

Quando o professor repensa e reflete sobre a prática, isto o (re)conduz a reconfigurações da própria prática pedagógica. Logo, o coloca no centro das discussões do papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade.

Partindo desta afirmação, Martiniak (2015, p 54) aponta que:

[...] Neste processo de aprender e apreender continuamente, o professor emerge como protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos.

Ressalta-se que o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada contribui para que o professor possa desenvolver uma sólida formação profissional. É no movimento de articulação entre o fazer e o como fazer o trabalho pedagógico e demais atividades da prática docente que se torna um protagonista do seu desenvolvimento profissional.

Contudo, é preciso enfatizar que esse processo só acontece a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. Nóvoa (2002, p.56) pontua que “a formação do professor deve estar fundada não só em uma intervenção técnica, mas também em uma intervenção política, a uma participação de debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais”.

Isto porque o professor é parte integrante do processo educativo e social, e tem a possibilidade de exercitar seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. Entretanto, a autonomia do professor aqui mencionada só será possível se articulada com a autonomia da escola. Nesse aspecto, a formação continuada legitima o desenvolvimento profissional na medida em que possibilita ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua formação, ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional. Nóvoa reforça que,

[...] a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos

próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p.38-39).

A formação continuada é um direito do trabalhador da educação. Sua oferta pelos sistemas de ensino, redes e instituições educativas encontra-se regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei no 9.394/96. Art. 61, Inciso I; Art. 67. Incisos II e V e; Art. 87, § 3) e, mais recentemente, na resolução no. 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (Capítulo I, Art. 1o; Capítulo VII, Art. 19), dentre outros. A formação do professor realiza-se, ao longo de sua vida profissional, e passa pela condição de que, dessa forma, constrói-se uma identidade docente.

A formação continuada dos professores deve ir além da atualização, deve ser capaz de criar espaços de pesquisa, inovação, imaginação, etc. E os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.

Imbernón (2010, p.115) conceitua a formação continuada como “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão nas atitudes dos professores em exercício. [...] a formação implica aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional”. De acordo com Imbernón (2010, p.30), há várias condições organizativas para que a formação continuada possa acontecer de formas mais eficiente. São elas:

1. Que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática;
2. Que os representantes da administração que trabalham com o professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática;
3. Que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos;
4. Por último, que uma formação continuada mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática.

De acordo com que pontua o autor, pode-se afirmar que, com essa organização, a escola permite ao professor agir como protagonista ativo de sua própria formação, possibilitando-lhe assumir uma postura crítica, a fim de que seu próprio local de trabalho se constitua num espaço de formação permanente e coletiva.

Voltando nosso olhar para o foco deste trabalho, destaca-se a importância desse movimento para que o professor da Educação Infantil também saiba como permitir à criança mais autonomia no seu processo educativo. Atuar com esse público, na contemporaneidade, requer dos professores uma formação docente específica, tal como o é o público a quem é destinada. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998), bem como a BNCC, (BRASIL, 2017), as DCNEI (2010) e a Resolução CNE/CP n.2, de 20 dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação) ressaltam a importância de práticas pedagógicas que possibilitem a autonomia da criança. Dessa forma, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades (suas potencialidades, criatividade) que possibilitem à criança ser protagonista, construtora de sua personalidade e cidadania. Para tanto,

[...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento [...]. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p.30).

Como já descrito anteriormente, a etapa da Educação Infantil considera a criança como um ser em permanente desenvolvimento inserido nas práticas socioculturais da sociedade. Ela é capaz de construir e reconstruir o mundo a partir de suas experiências com o cotidiano de significados e de representações de si e dos outros em processos dialéticos. Partindo desse entendimento, o mundo infantil precisa ser visto tanto pelo professor como pela intuição da Educação Infantil de modo cultural, compreendendo o saber e o vir a saber por meio das práticas: sentir, perceber, tocar, agir, modificar, descobrir, imitar, criar, por meio de múltiplas linguagens.

Portanto, a formação do professor de Educação Infantil possui, como toda as outras, uma responsabilidade social, mas, sobretudo, um compromisso com a infância. Assim, o professor necessita ter uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e as singularidades da infância. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas serão sempre pautadas em desafios no trabalho de cuidar e educar, considerando as diversas formas por meio das quais as crianças aprendem e se desenvolvem.

Além de tratar desses aspectos, a formação do professor também é responsável pela construção de sua identidade individual enquanto profissional, bem como coletiva a partir do momento em que o educador se vê parte do sistema, de uma educação e de uma sociedade que se almeja democratizante.

A partir deste posicionamento, a formação do professor não pode ser dissociada de suas práticas pedagógicas, nas quais ele possa atuar mais especificamente nos projetos da escola, no trabalho reflexivo de repensar a prática, no trabalho coletivo e na troca de experiências. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a formação do professor no espaço da escola produz uma mudança na qualidade da docência (FIGUEREDO, 2012).

Assim, pode-se afirmar que a reflexão da prática, construída no processo de formação dos professores, constitui-se como um instrumento significativo para inventariar e orientar a atuação docente. Nesse aspecto, concorda-se com Franco (2008, p. 135), quando enfatiza que os “processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, superficial, pois, trata-se de formar nos docentes, posturas de compromisso, de engajamento, crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão”.

Ainda em conformidade com o que pensa Franco (2008), compreende-se que os saberes pedagógicos são estruturantes do conhecimento profissional. Isso significa compreender que o professor, para produzir sentido e significado alicerçado à sua atuação profissional, precisa desenvolver a capacidade de articular os saberes pedagógicos. Assim, “[...] a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que se pode chamar de saberes pedagógicos” (FRANCO, 2008, p. 135).

Pimenta (2012, p. 27) explica que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca”. Nesse aspecto, a autora também aponta que: “[...] a formação precisa envolver duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições onde atuam”.

Portanto, os projetos e ou processos de formação devem abrir espaços para que os professores aprendam e se coloquem em processos de autoformação. Dessa maneira, o docente vai formando a sua própria imagem enquanto pessoa e profissional do ensino, capaz de refletir criticamente sobre as experiências vividas na prática docente de tal modo que elas possam revelar-se em mudanças nas práticas pedagógicas.

Barbosa (2020) descreve que a formação de professores na Educação Infantil tem suas especificidades. Logo, importa a ele saber que concepções de infância serão consideradas, coadunadas às teorias e postas em práticas, cabendo ao professor, no âmbito de sua formação, desenvolver o senso crítico e reflexivo para avaliar o nível de sua formação com vistas às práticas pedagógicas exitosas na Educação Infantil. Deve permitir ao docente aprender a avaliar e questionar com frequência sua prática, de modo a considerar os diversos saberes e vivências em favor de sua práxis pedagógica.

Nesse sentido, a escola e/ou instituição de Educação Infantil é compreendida como o lócus mais adequado para a formação coletiva e continuada dos professores, por ser o espaço no qual ocorrem as práticas pedagógicas, ou seja, do processo ensino-aprendizagem. É neste espaço de formação que se consolidam os momentos de partilha, de discussão e reflexão sobre os saberes docentes e os fazeres pedagógicos, com o intuito de ressignificar as práticas pedagógicas e fortalecer a escola a partir de uma reflexão coletiva que poderá contribuir para a formação continuada em serviço dentro do âmbito escolar (IMBERNÓN, 2011).

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação continuada se relaciona intrinsecamente com a aprendizagem de novos saberes docentes, vinculados à melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da qualidade do ensino nas escolas. Como nos aponta Nóvoa (1991, p. 30):

[...] a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Então, pode-se compreender que a profissionalização docente se constitui como um dever, como direito e uma necessidade para o professor e para as escolas, por ser entendida como um processo que contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores, o qual acontece, principalmente, em seu contexto de trabalho: a escola.

A formação continuada no chão da escola é voltada mais especificamente para o aprimoramento profissional do professor, com intuito de desenvolver cada vez mais as suas competências para o trabalho docente em sala de aula, e na gestão das situações encontradas no cotidiano do ambiente escolar. Por isso, no contexto da política de formação na escola, deve-se conceber os professores como sujeitos inventivos e produtivos. Diferentes estratégias formativas devem ser utilizadas para estimular novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano (BARBOSA *et. al*, 2020).

Pontua-se que um projeto de formação de professores dentro da escola deve estar atrelado tanto ao momento em que tal ação é implementada quanto à história de formação de professores, às pesquisas acadêmicas e a todo um conjunto de saberes práticos e teóricos. Em relação ao atual momento histórico, é preciso que esses momentos também considerem o contexto pelo qual o Brasil está passando, assim como os demais países, marcado por momentos de incertezas e desafios, ocasionados pela pandemia de novo Coronavírus (Covid-19). A pandemia tem evidenciado a necessidade de se mudar as configurações das relações entre os sujeitos e as coisas, como também tem provocado o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas as relações entre a escola, professores, alunos, familiares, assim como o processo de ensinar e aprender.

As relações entre escola-professor-aluno-família e processo de ensino aprendizagem sofreram alterações, dando ênfase ao ensino remoto ou ensino híbrido, entre outras formas de organização do trabalho pedagógico, que pudessem garantir a continuidade e terminalidade do ano letivo corrente, bem como assegurar o direito da aprendizagem escolar do aluno em tempo da pandemia (BARBOSA *et. al*, 2020).

Diante dessas mudanças emergenciais, houve a necessidade de investir ainda mais na formação continuada dos professores, tanto na escola como em rede, fazendo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. Entre elas destaca-se o uso do serviço de comunicação por vídeo através da Plataforma *Google Meet*, para realizar as estratégias de formações *online*, *webinars*, *lives*, entre outros, como uma forma de capacitar os docentes para a nova tarefa de ensinar/aprender, de modo a garantir o direito do professor à sua formação permanente por meio de metodologias ativas de aprendizagem. Nesse sentido, Feitosa (2019) afirma que

[...] a inserção de tecnologias digitais na educação deve superar a perspectiva instrumental e reducionista buscando inovações em termos de práticas pedagógicas, possibilitando aprendizagem múltiplas e a exploração dos diversos ambientes e de metodologias ativas da aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 49).

As tecnologias digitais consolidam sua relevância na sociedade contemporânea, sendo seu alcance considerado vital para as contínuas transformações que se processam no abastecimento das novas realidades. Dessa maneira, as tecnologias que vêm sendo incorporadas à educação requerem mudanças nas atividades educacionais sobre os conceitos de currículo escolar, tendo em vista que, como afirma Demo (2009), a tecnologia a serviço da educação é uma realidade precisa e inevitável.

Freire (2000, p. 71) corrobora com essa posição, afirmando que “a escola, e os profissionais da educação devem adotar a tecnologia como instrumento de auxílio aprendizagem, a serviço de uma escola crítica e transformadora”. Assim, pode-se afirmar que a tecnologia permite uma intermediação para ensinar e aprender melhor, tanto para a aprendizagem do aluno como a do professor. Isso contribui para o desenvolvimento de uma educação renovável por meio de um professor renovado, reflexivo, quando efetivado o compromisso maior em incentivar o aluno a romper suas dificuldades, construir e reconstruir com autonomia.

Na ambiência da escola, no transcorrer das ações do projeto de formação com a participação e envolvimento da equipe gestora, coordenadores pedagógicos e professores, é possível inserir as aprendizagens e troca de experiências através de oficinas nos espaços do laboratório de informática, já existentes na maioria das unidades escolares da rede pública. Com isso, abre-se a possibilidade de desenvolver as habilidades com as TDIC, necessárias aos professores para o bom uso das mídias digitais como ferramentas para o ensinar.

Nesse sentido, destaca-se o importante papel dos professores como mediadores entre o conhecimento e os alunos. Contudo, para desempenhar esse papel, eles necessitam desenvolver e aprimorar competências pedagógico-digitais para integrá-las na prática pedagógica e ao currículo escolar, buscando, cada vez mais, construir sua autonomia para melhor exercer a prática docente (FEITOSA, 2019).

Urge, neste momento, priorizar, nos projetos de formação nas unidades escolares, saberes da educação pedagógica-digital, capacitando o professor para o tempo tecnológico-digital, pois, nas salas de aula, as tecnologias possibilitam criar, recriar e reinventar as práticas pedagógicas. Todavia, o conjunto de saberes sobre formação de professores, articulado às tecnologias digitais não pode ser desconsiderado. Portanto,

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa a TDIC de modo crítico criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 33).

Vale salientar que o professor criativo deve conhecer a importância de seu papel social e da sua prática no processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como da cultura como um repertório de sentido produzidos em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais em um processo que envolve a mediação e transposição didática que compõe o currículo (FEITOSA, 2019).

Dessa forma, a escola está para essas transformações como a formação continuada está para os professores. Diante de novas demandas, surge a necessidade de mudanças e tomada de consciência dos professores com relação ao uso de tecnologias pedagógicas-digitais e às formações de professores e devem ser cuidadosamente incluídas nesse contexto.

Como já afirmado anteriormente, este estudo aponta a escola enquanto instituição de formação, que tem o conhecimento como essência de sua função. É nesse espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos, guiados pela análise crítica da sociedade e com engajamento social, que deve acontecer a formação dos professores. Assim, reforça-se a ideia de que a escola é espaço privilegiado de formação permanente, na condição de exercício humano e convivência coletiva, na busca constante da transformação de suas práticas pedagógicas, da construção de sua identidade e do desenvolvimento profissional e da cidadania.

3.3 Formação centrada na escola

A formação centrada na escola é aquela que ocorre no espaço de trabalho e que privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos profissionais, que fazem parte do coletivo e corroboram para o fortalecimento da gestão democrática no interior das instituições educativas (CARVALHO, 2006). Nesse direcionamento, o documento Políticas de Formação Continuada, descreve que:

[...] o objetivo maior da formação centrada na escola é articular os diferentes segmentos da instituição visando a autonomia da escola, que está intimamente ligada à formação de seus profissionais, a implementação da ação pedagógica na unidade escolar, considerando esta como locus privilegiado para o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico institucional. (RONDONÓPOLIS, 2016, p.26).

A escola é uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos diferenciados. Portanto, a escola se efetiva enquanto espaço legítimo para a profissionalização dos sujeitos. É o lugar onde as identidades docentes são significadas na e pela vivência nas práticas educativas. Assim, a construção da autonomia profissional está intrinsecamente ligada às condições em que se dá a sua formação.

Barbosa e Felipe (2020) reforçam que a escola, ao garantir o direito de formação em serviço aos docentes, através do desenvolvimento do projeto de formação contínua na escola – que deverá ser sempre pautado nas necessidades formativas, mediante diagnósticos prévios, que são, na maioria das vezes, obtidos pela equipe pedagógica – está propiciando a apropriação

de novos saberes, a construção da identidade profissional docente e a conseqüente valorização profissional.

Carvalho (2005) descreve que é por meio da formação que os sujeitos se apoderam dos princípios que subsidiam permanentemente a relação teórico-prática. Para tanto, vimos que a condução dos processos formativos na escola toma como eixo as práticas vivenciadas em contextos e a produção permanente de conhecimentos sobre essas etapas pelos agentes educativos, bem como a recondução e ressignificação das práticas educativas numa perspectiva crítica de educação.

Ainda, nesta mesma perspectiva, Canário (2001) afirma que, ao tomar inicialmente o professor enquanto um profissional intelectual crítico e transformador, é coerente discutir dentro de um projeto de formação continuada elementos que possibilitem a construção de uma postura crítica reflexiva no coletivo de profissionais da escola, fundamentada no estudo, na investigação das práticas e documentação pedagógica que orientam e concretizam os contextos educativos.

Imbernón (2011) explica que é na escola que se desenvolvem ações interventivas que se materializam em novas práticas pedagógicas, a partir do que já possuem e sabem, desenvolvendo continuamente a sua profissionalização, a fim de superar os desafios com que são defrontados ao longo de sua trajetória profissional. Ainda, nesse direcionamento, Freire (2001) esclarece que a escola pode se tornar um importante meio de transformação social. Nesse sentido, imbuídos pelo desejo transformador e num modo colaborativo de agirem, os profissionais da educação podem torná-la um espaço para o desenvolvimento de metodologias para ação questionadora e desmistificadora, fortalecendo o seu fazer educativo.

Ao tomar as palavras de Libâneo (2004), reafirma-se que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional docente. Ela visa também o crescimento pessoal, mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência didático-pedagógica junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe.

Imbernón (2010) alerta que as propostas formativas devem buscar entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação. O autor enfatiza a importância de considerar, em uma ação de formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas e formativas. A partir de então, pode-se planejar a ação e estratégias que ampliem as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos formativos como sujeitos ativos e mediadores das aprendizagens.

Ademais, Imbernón (2011, p. 85) reforça:

[...] que a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente e pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Ainda para este autor, os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido na sociedade. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas do conhecimento. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. Nesse aspecto, reforça-se ainda mais o direito, o dever e a necessidade da formação continuada dos professores.

Para que as escolas consolidem a formação continuada em serviço, faz-se necessária a elaboração pelo coletivo da unidade do projeto de formação, que segundo o Documento Políticas de Formação Continuada do município no qual se desenvolve a presente pesquisa,

[...] tem como um dos seus objetivos promover estudos e reflexões no âmbito da educação e do processo ensino aprendizagem que possa contribuir para melhorar a prática pedagógica em sala de aula. [...] E considera novas possibilidades de interação entre os docentes, e que se descubrem o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo que se fortalece na presença do outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento deve surgir uma educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que os profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: garantir o direito de aprendizagem com a qualidade social a todos os alunos. (RONDONÓPOLIS-MT, 2016, p. 45).

O projeto da Rede Municipal de Rondonópolis-MT pretende incentivar os profissionais da unidade a refletirem sobre as suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando fragilidades e desafios.

Na RME de Rondonópolis/MT, a formação continuada dos professores da Educação infantil é realizada semanalmente no Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo denominado de HTPC, através do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola. É garantido ao coletivo de professores de cada UMEI duas horas da carga horária semanal do docente para a sua formação, que geralmente ocorre ao final do período de trabalho, considerando que a jornada diária do professor da Educação infantil é de seis horas ininterruptas, perfazendo 30h semanais. Compete ao coordenador pedagógico a coordenação das atividades do projeto de formação, que tem como objetivo superar as necessidades formativas e contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Um dos aspectos importantes da formação continuada do professor da Educação Infantil na RME em Rondonópolis/MT é o fato de os professores serem todos protagonistas de suas

próprias formações. Os encontros possibilitam trocas de experiências e compartilhamento de conhecimentos. Os coordenadores pedagógicos e diretores também participam desses momentos, trazendo contribuições através de suas vivências e experiências como educadores. Todo o aprendizado subsidia o trabalho dos professores com as famílias das crianças. Isso nos remete a lembrar o processo de formação de professores de educação infantil na região de Reggio Emilia na Itália, uma referência para o trabalho educacional com crianças em todo o mundo. Segundo Loris Malaguzzi (*apud* EDWARDS, 1999, p. 82), nesse modelo, os “professores são os principais atores de suas próprias formações”.

É importante esclarecer que a formação de professores oferecida nas escolas da Reggio Emilia é um processo contínuo, que também acontece no horário de trabalho dos professores, pedagogos, administradores e gestores. Além disso, a reflexão da docência é compartilhada em momentos diferentes com os pais das crianças. Após esses cursos de aperfeiçoamento, o profissional faz a sua autoavaliação, busca respostas à sua atuação e conhecimentos adquiridos e implementa as mudanças no cotidiano.

Os professores em seu processo formativo são desafiados a criar suas próprias metodologias e refletirem sobre a conexão entre teoria e prática. O mesmo acontece na formação continuada centrada na escola nas UMEIS em Rondonópolis/MT. Outro aspecto que se pode ressaltar como uma contribuição da abordagem Italiana é a relação que os profissionais da educação desenvolvem com a família. Como podemos perceber “o trabalho com crianças e suas famílias exige que os professores e os profissionais estejam preparados para reconhecer e respeitar essa imensa variedade de sistemas culturais que as famílias representam.” (GANDINI, 2002, p.146). Dessa forma, o trabalho integrado com as famílias desencadeia relações que tendem a melhorar o convívio escolar, o desempenho das crianças e a busca dos professores em aperfeiçoamento e ampliação de seus conhecimentos.

O documento Políticas de Formação Continuada (RONDONÓPOLIS, 2016a) pontua que a Formação Continuada Centrada na Escola para os professores da Educação Infantil visa possibilitar a todos os profissionais elementos fundamentais para uma reflexão acerca das concepções de criança, de infância, de Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, da identidade profissional e do currículo. Assim, visando garantir a organização dos tempos e dos espaços, dos agrupamentos de crianças, tendo como centro das discussões a rotina, as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, a formação corrobora para um permanente diálogo sobre a prática, no sentido de considerar a singularidade do fazer na Educação Infantil e das concepções que circundam as propostas pedagógicas das instituições.

3.4 Novos desafios para a formação continuada: o ensino remoto

Como já apontado anteriormente, a pandemia da Covid-19, ainda não contida no período de finalização deste trabalho, transformou as configurações das relações sociais, provocando o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre escola, professores, alunos e famílias. Estratégias de isolamento social e protocolos de prevenção se tornaram necessários para a contenção da propagação do Coronavírus, responsável pela perda de milhares de vidas humanas. Com isso, mudanças atingiram as diferentes áreas da sociedade, o que inclui a área educacional.

Na educação, o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais de ensino, como medida de distanciamento social, tornou necessária a adoção do ensino remoto e do ensino híbrido, desafiando assim a escola e toda a comunidade escolar a se adaptar ao novo contexto social e impondo diferentes estratégias ao processo de ensino e de aprendizagem. Nesse cenário pandêmico, as práticas pedagógicas assumem diferentes configurações. O professor passa a fazer uso, de modo emergencial, de ferramentas tecnológicas digitais como suportes para o processo de ensinar e de aprender. Paralelamente, surgem grandes desafios tanto para os profissionais quanto para as escolas, e aqui evidenciamos dois aspectos: os professores não dominam os aparatos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para implementar o novo modo de ensinar e as escolas não disponibilizam, de modo satisfatório, as condições de trabalho para o uso das TDIC no ambiente escolar. Entende-se, então, que o processo de formação docente, seja ele inicial ou continuada, não priorizou ao professor a apropriação de competências pedagógico-digitais.

Nessa perspectiva, urge a necessidade da integração efetiva das TDIC nos cursos de formação inicial e continuada, tendo em vista que as tecnologias e mídias digitais precisam fazer parte do repertório do professor, que deverá, por sua vez, incorporá-las, enquanto ferramentas de aprendizagem.

3.4.1 Tempos de pandemia: desafios e mudanças na prática docente

Os impactos do tempo pandêmico, iniciado nos primeiros meses de 2020 e ainda presentes no período de fechamento deste texto, ficarão marcados na vida das famílias brasileiras, dos professores e alunos como um momento de grandes mudanças, decorrentes de diversas medidas adotadas para impedir a propagação do Coronavírus. Dentre elas, podemos

destacar o isolamento social e as suspensões das aulas presenciais. Segundo Borba *et al* (2020), a pandemia do novo Coronavírus tem ocasionado, em grande parte da população mundial, bem como na população brasileira, quadros de ansiedade, e aflorado vários tipos de sentimentos e comoções, independentemente da classe social ou cultural a que o indivíduo pertença.

O medo e a insegurança impuseram transformações nas configurações das relações entre escola, família, professor, alunos e a prática docente. Assim, as escolas se viram diante de novas exigências, sendo obrigadas a se adaptarem a esse novo tempo, sobretudo no que tange à utilização do ensino remoto ou ensino híbrido através das TDIC como estratégias para garantir a continuidade e o direito à educação escolar do estudante.

As aulas remotas se sobressaíram como alternativa emergencial para garantir a educação escolar dos estudantes. Essas são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial e oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância. Nesse sentido, lançam mão do uso das ferramentas e plataformas digitais que podem ser usadas pelos docentes e alunos no processo de ensino e aprendizagem, por intermédio das redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, e das plataformas *Google Classroom*, *Google Meets*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, dentre outras.

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação (CORDEIRO, 2020, p. 04).

As atividades destinadas aos alunos, no período de atividades não-presenciais ou de ensino híbrido, são planejadas e encaminhadas pelos professores das turmas no mesmo horário da aula presencial, e contam com a participação da família, que acompanha e orienta o estudante, quando necessário ao desenvolvimento das atividades, principalmente quando se trata de alunos da Educação Infantil (Pré-escolar) e Anos Iniciais (primeiro ao quinto ano) do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, conforme Rosa (2020), a pandemia emergiu mundialmente em um debate que, ao menos no Brasil, há décadas se restringe a discussões no universo acadêmico, raramente chegando até a sala de aula: o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. A oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, pelo pouco conhecimento e falta de preparo dos docentes.

Com a implantação imediata do ensino remoto como alternativa de substituição às aulas presenciais, no início da pandemia, não houve tempo suficiente para as instituições de ensino planejarem e desenvolverem uma proposta de formação dos professores para atuarem com as mídias digitais como ferramentas de suportes para os processos de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, isso se constituiu como um grande desafio, principalmente para os docentes e comunidade escolar, ao considerar que

[...] nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO, 2020, p. 10).

O atual cenário em que vivenciamos a pandemia deu origem a novos questionamentos e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]” (MARTINS, 2020, p. 251). Com isso, tornou-se fundamental o uso de diferentes metodologias capazes de conduzir o aluno a ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Nessa direção, torna-se essencial oportunizar ao coletivo dos professores, durante a formação, momentos para se expressarem a respeito de sua compreensão e percepção acerca do período adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia impôs à sua prática pedagógica.

Podemos afirmar, portanto, que as escolas vivem um momento peculiar por conta da pandemia, e inúmeras estratégias precisaram (e precisam) ser adotadas e implementadas para se adequarem às novas demandas e exigências do ensino.

3.4.2 Formação continuada do professor da Educação infantil: necessária integração com tecnologias digitais

Uma importante estratégia a ser implementada nas escolas de Educação infantil para atender às necessidades do momento pandêmico é a formação continuada dos professores, uma vez que ela permite a aquisição de novos saberes, conhecimentos e o desenvolvimento de competências práticas que os ajudarão a planejar e dar aulas através do ensino remoto. Nesta perspectiva, Moran (2000) pontua que o professor poderá inovar sua prática com o uso das novas tecnologias em sala de aula. Para tanto, deve se tornar um orientador do processo de

aprendizagem e trabalhar de maneira equilibrada, afinal, as TDIC possibilitam melhorias no uso didático, pessoal e profissional. Ainda, Almeida e Valente (2011) e Valente (2013) revelam a importância dos diferentes meios tecnológicos para que os professores entendam suas especificidades e saibam usá-los como recursos pedagógicos. Observar as potencialidades tecnológicas para a educação permite compreender a importância da formação continuada de professores para que esses se apropriem de novas competências para atuar como mediadores do ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo direcionamento, Nóvoa (2015) ressalta a criação de contextos de aprendizagem e colabora com esta reflexão ao afirmar que refletir sobre nossas formações nos move e estimula a buscar outras possibilidades para a mudança, como a que vivemos atualmente, uma vez que o tempo pandêmico sugere demandas formativas para o desenvolvimento profissional docente. Uma dessas demandas é a urgência de desenvolver competências pedagógico-digitais a serem integradas à prática pedagógica e ao currículo escolar. Fica evidente, portanto, a importância do acompanhamento da evolução tecnológica no mundo contemporâneo (FEITOSA, 2019).

As tecnologias adentram na escola e em sala aula e exigem outra dinâmica na formação e no trabalho docente, pois é nítida a evolução crescente de tecnologias aplicadas ao trabalho pedagógico. Garantir, através da formação continuada, os saberes necessários para essa nova empreitada, significa ajudar os docentes a compreenderem o atual contexto e a melhorar, cada vez mais, suas práticas pedagógicas. Logo, é preciso inseri-los na cultura digital através do acesso às TDIC.

Sendo assim, nesse panorama de constantes transformações em que vivemos, principalmente no sistema educacional, a formação continuada tornou-se uma ferramenta indispensável para o aprendizado docente. A integração do uso das TDIC às práticas pedagógicas oportuniza aos professores aprender e mediar uma quantidade cada vez maior de informação e conhecimento. Com a pandemia, a formação continuada passou a ser essencial, na medida em que os professores precisam aprender novas metodologias e práticas pedagógicas para serem aplicadas nas aulas realizadas remotamente com a ajuda da tecnologia digital.

Desse modo,

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa TDIC de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico de aprendizagem (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 33).

Recentemente, a formação continuada do professor vem assumindo centralidade nas investigações na área das tecnologias educativas e, com o surgimento da pandemia, configurou-se como uma necessidade urgente nos programas de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Os professores possuem papel relevante como mediadores entre o conhecimento e os alunos, razão pela qual devem desenvolver competências pedagógico-digitais para integrá-las à prática pedagógica e ao currículo da escola.

Grinspun (2009) explica que o papel primordial da tecnologia é servir ao homem; assim, a educação tecnológica deve promover a integração entre a tecnologia e o ser humano, principalmente no sentido de valorizar a educação na produção econômica e na sua formação integral. Logo, pensar na formação do professor representa promover a reflexão crítica e criativa para o uso das tecnologias na escola.

Dessa maneira, em uma formação que vise adaptar o professor aos novos tempos e novas tecnologias

[...] é fator decisivo para possibilitar inovações no ensinar. Para tanto, é necessário a construção de cursos de formação continuada que atendam a extensão das múltiplas necessidades que se apresentam no contexto escolar e os docentes sejam coautores nas produções e projetos que possam atender as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 50-51).

Para a referida autora, a formação continuada de professores é peça imprescindível de qualquer intento de renovação do sistema educativo que ocorre, geralmente, mediante o conhecimento significativo e a reflexão na ação sobre a ação pedagógica.

Em tempos de pandemia, a formação continuada deve enfatizar o aperfeiçoamento profissional que atenda às necessidades formativas vivenciadas neste contexto. É importante criar, no ambiente escolar, através do projeto de formação continuada, espaços e tempos para as aprendizagens e troca de experiências, como oficinas para desenvolver as habilidades com as TDIC, necessárias ao bom desempenho dos professores nas práticas pedagógicas.

A formação continuada, seja ela realizada de modo virtual, através de plataformas digitais, ou de modo presencial, tem a possibilidade de beneficiar os professores, visto que representa um aprimoramento de suas práticas, com a reflexão sobre novas metodologias de ensino-aprendizagem e a apropriação de novas ferramentas e aplicativos para conduzir as aulas através do ensino remoto ou ensino híbrido.

Feitas essas reflexões, trataremos, no próximo capítulo, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

4 SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM FOCO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, tem-se repensado e investido na formação de professores na Educação Infantil por considerar o seu papel mediador nos processos constitutivos no desenvolvimento integral da criança e na construção da cidadania. Neste direcionamento, Bezerra (2017) descreve que nas últimas três décadas vem crescendo o número de estudos em diferentes universidades e instituições de pesquisa sobre a relação dos saberes, atuação e a formação profissional dos docentes.

É um campo de estudo que se dedica a investigar os saberes que são mobilizados e utilizados pelo professor no cotidiano da sala de aula que podem contribuir para a melhoria da prática pedagógica e para o desenvolvimento da identidade profissional.

Na Educação Infantil, os professores usam diferentes saberes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com as crianças por meio da prática pedagógica. Como descrito na BNCC, esses saberes são mobilizados e construídos ao longo da sua carreira docente e em diversas situações de aprendizagem dos alunos, que se consolidam em estratégias de ensino, no sentido de desenvolver a criança na perspectiva do cuidar e educar, e em situações problemas do dia a dia (BRASIL, 2017). Por isso, pode-se dizer que muitos dos saberes que orientam a prática pedagógica são apreendidos, mobilizados e ressignificados pelo professor em programas e projetos de formação continuada. E que, segundo Bezerra (2017, p.104), “se constituem em tessituras que orientam e condicionam a prática educativa”.

Ainda de acordo com autor acima citado, os saberes docentes interferem, interagem ou são ressignificados com os saberes e condutas da experiência docente ao longo da sua atuação profissional cotidiana através da prática pedagógica. Ao se materializar por meio de uma interação vivenciada por professores e alunos mediada por saberes, conhecimentos e práticas sob a ordem curricular e institucional, a educação escolar constitui-se como uma das formas privilegiadas de encontro dos indivíduos com o acervo cultural acumulado das sociedades humanas (BEZERRA, 2017).

A prática educativa se dá na interação professor e aluno, através da mediação de saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Neste sentido, as estratégias de ensino presentes no ato pedagógico, deve ter a intenção de desenvolver e consolidar competências e habilidades inerentes à Educação Infantil. Assim, a BNCC (BRASIL, 2017) define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos

e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC (BRASIL, 2017) indica que as decisões pedagógicas tomadas pela escola em seu currículo escolar/ proposta pedagógica, presentes no Projeto Político Pedagógico – PPP, devem orientar também as ações do professor que, por meio do processo de ensino-aprendizagem deve promover o desenvolvimento de competências

Dentre as características que demonstram as especificidades do saber docente, Tardif (2014) descreve: são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados.

De certa forma, os saberes docentes espelham uma gama variada de conhecimentos com diferentes características e implicações sobre a prática em sala de aula. O que o docente ensina, pautado pelos seus objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos, assume a condição de prática educativa quando explicita a intencionalidade da sua ação, mediada pelas suas experiências e saberes (BEZERRA, 2017).

Nesse sentido, a prática docente permite ao professor momentos de ressignificação de diversos saberes e conhecimentos, adquiridos em variadas circunstâncias como: na sua vida cotidiana, no contexto de sua atuação como profissional docente, em cursos de graduação, formações continuadas dentre outras. Assim, a prática pedagógica acontece no contexto sociocultural, no âmbito da prática educativa, e faz parte da constituição dos saberes docentes. Como já descrito anteriormente, a escola, como espaço de atuação profissional e de formação continuada, interfere nos saberes do professor, mas em seu cotidiano reelabora-os e dá novos sentidos, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas.

Portanto, considera-se que o professor mobilize os conhecimentos/saberes necessários à compreensão do ensino como prática social e desenvolva competências capazes de investigar sua prática pedagógica. A partir dela pode constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) descreve em seus estudos que a identidade profissional docente se constitui em um processo de construção do sujeito historicamente situado e de forma continuada. Ainda, de acordo com a autora, uma identidade profissional se constrói da significação social da profissão, isto é, no contexto das práticas sociais.

Reafirma-se que é no cotidiano da sala de aula, em sua prática, que o professor articula e mobiliza variados tipos de saberes. Então, pode-se compreender que a prática docente, isto

é, as ações intencionais do professor no contexto do processo de ensinar e aprender em sala de aula contribuem para a reelaboração e constituição de novos saberes.

Em seus estudos, Tardif (2014) descreve que os saberes dos professores no exercício da docência são mobilizados, utilizados e produzidos por eles quando desenvolvem suas tarefas cotidianas. Logo, os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos à docência. Diante do exposto, é possível compreender que os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica, ao subsidiar no processo de ressignificação da prática.

Esses saberes são provenientes das experiências, teorias, formações e/ou construídos no dia a dia da ação docente em sala de aula. Assim, pode-se compreender que os saberes docentes podem ser transformados em conhecimentos pedagógicos através da relação entre teoria e prática, mobilizados para enfrentar as situações de conflitos do cotidiano escolar e no processo da formação profissional e pessoal do professor.

4.1 Mobilização dos saberes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil

Os saberes docentes têm um caráter subjetivo e, por vezes, assumem formas diferenciadas e ainda requerem reflexões acerca de sua construção pelos professores. Esse aspecto que faz com que a conceitualização acerca da categoria teórica saberes ainda se revele incipiente no contexto da literatura pertinente.

Nesse sentido, na intenção de contextualizar este estudo, apresenta-se a seguir o quadro 4, acerca da constituição dos saberes docentes e suas especificidades na perspectiva de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2006).

Quadro 4 - Saberes docentes na perspectiva de Tardif, Pimenta e Gauthier

A constituição dos saberes docentes e suas especificidades - perspectiva de Tardif (2014)	
Saberes da formação profissional	<ul style="list-style-type: none">- Provém das ciências da educação e da ideologia pedagógica- Transmitem-se pelas instituições de formação de professores.- O contato com estes saberes acontece, sobretudo ao decorrer da formação inicial ou continuada dos professores.- Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrina ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.- Há a articulação entre os saberes pedagógicos com as ciências da educação.
Saberes disciplinares	<ul style="list-style-type: none">- Saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária.- Integram à prática docente por meio da formação inicial e continuada.- Provêm da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes
Saberes curriculares	Referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar e estão presentes nos programas escolares.

Saberes experienciais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. - São saberes específicos, a partir do trabalho cotidiano dos professores. - Derivam da experiência e são por essa validados. - Incorporam-se à experiência dos sujeitos e grupos sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-se. - Podem ser chamados de saberes práticos.
Os saberes docentes segundo Pimenta (2012)	
Saberes da experiência	- Produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela e outrem.
Saberes do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe. - Arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria, reflexão, capacidade de produzir novas formas de existência e humanização.
Saberes pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc. (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); - Inclui os saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). Ter didática e saber ensinar.
Os saberes Docentes na perspectiva de Gauthier (2006)	
Das Ciências da educação	- Compreende a relação entre o saber profissional específico e a ação pedagógica.
Disciplinares	- Refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas.
Experienciais	- Refere-se à vivência do professor
Curriculares	- Relacionados à transformação da disciplina em programa de ensino;
Da ação pedagógica	- Saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula
Da tradição pedagógica	- Compreende o saber dar aula, adaptado e modificado pelo saber experiencial.

Fonte: elaborado pela autora com base em estudos de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2006).

O quadro acima demonstra que o professor mobiliza em sua prática diferentes saberes que, segundo Macenhan (2015), não têm origem apenas na formação inicial e continuada, mas em variados contextos da vida cotidiana, como das práticas pedagógicas em sala de aula. Ainda, para autora supracitada, os saberes docentes originam-se tanto dos cursos de formação de professores (seja inicial ou continuada) quanto de suas experiências pessoais e profissionais. Assim, esses saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática.

Segundo Gonçalves (2016), na Educação Infantil, o processo de construção de saberes implica aprendizagens diversas, sendo produzidos e mobilizados a partir da prática, da experiência dos professores em situações que englobam diferentes posturas, no sentido de atender as peculiaridades e necessidades das crianças.

Nesse sentido, reforça-se a importância da valorização da atuação e da formação continuada dos professores, seja ela em rede ou centrada na escola na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Assim, permitindo a ressignificação do saber professoral, pois os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica.

Segundo Macenhan (2015), os saberes docentes advêm de diferentes momentos da vida profissional. Ainda segunda a autora, o período de formação inicial é crucial para que o futuro professor tenha contato com o conhecimento específico da profissão, ou seja, aquilo que diferencia a docência das demais ocupações. “[...] a formação inicial e continuada contribuirá para o movimento e a transformação dos saberes do professor. As experiências e os valores pertencentes aos sujeitos também estarão presentes na constituição dos seus saberes. (MACENHAN, 2015, p.54).

A atuação do professor em sala de aula permite-lhe repensar seus saberes e esses são expressos na sua prática. Acredita-se que o movimento reflexivo sobre e na prática seja uma condição indissociável, por meio da qual a prática interfere na constituição dos saberes e, ao mesmo tempo, adquire características distintas a cada instante.

Portanto, a docência, como profissão autônoma, necessita de conhecimentos específicos por parte dos que a exercem. Logo, os saberes necessários à atuação docente, segundo Macenhan (2015), dependem de diversos elementos: a caminhada escolar do professor na qualidade de aluno, os cursos de formação inicial e continuada, os conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica, entre outros.

Assim, o saber docente associa-se à construção e mobilização de diversos saberes articulados e pensados pelo professor no contexto educacional. O professor é um profissional que detém diversos saberes na sua ação docente, relacionados com a sua identidade, sua experiência de vida, com a sua história profissional e com suas relações com o contexto escolar.

Para Gonçalves (2016), o saber do professor é gerado também na ação docente, na prática escolar, principalmente, dentro da sala de aula. Ao mesmo tempo em que se vai construindo essa prática, surgem novos conhecimentos, novas experiências, que se incorporam e se transformam em saberes docentes.

Tardif e Lessard (2014) explicam que o saber dos professores se constitui em suas experiências de vida social e profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e outros presentes no âmbito da escola. Saberes que vão se consolidando desde a formação inicial do professor, a partir da sua trajetória de vida enquanto aluno e que se tornam plurais à medida que os professores têm as suas experiências no âmbito das instituições formadoras, nos currículos apresentados e nas práticas vividas no contexto escolar.

Pontua-se que os saberes são esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, e categorias, produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas entre outros), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2014).

Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

No âmbito dessas considerações, Gonçalves (2016) nos lembra que:

[...] o professor da Educação Infantil lança mão de diversos saberes relevantes para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade. São conhecimentos oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, de sua experiência no Estágio Curricular, de sua experiência na prática pedagógica. Saberes que o professor constrói quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças, um saber próprio do professor de Educação Infantil. Saberes que os docentes necessitam para lhes deixar a par do desenvolvimento infantil e conhecer as perspectivas de apoio e de auxílio nesse processo (GONÇALVES, 2016, p. 47).

Diante do exposto, pode-se afirmar que os saberes são plurais, como afirmam Tardif e Lessard (2014) e se originam de diversas fontes de natureza e especificidades diferentes, de modo que o professor, ao longo da sua profissionalização docente, desenvolve saberes para atender as necessidades do cotidiano escolar, saberes que são, especialmente, utilizados na sua prática docente.

Portanto, pode-se dizer da necessidade de se buscar a compreensão acerca de uma importante relação entre os saberes docentes e a forma plural de entendê-los, como assim explica Gauthier (2006, p. 28), quando esclarece que: “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Portanto, para esses autores acima citados, os saberes docentes têm origem e fontes diversas. O professor possui uma ampla variedade de saberes que, no exercício da docência, são mobilizados diante de algumas situações problemáticas no cotidiano da sala de aula. Para

esses estudiosos, não basta ter apenas conhecimento do conteúdo da disciplina para ensinar é necessário à mobilização de outros saberes.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) acrescenta que

[...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes da formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir do seu próprio fazer (PIMENTA, 2012, p. 28).

Pensar no exercício da docência é pensar, também, na formação do professor. Nesse aspecto, Gonçalves (2016) explica que os saberes construídos e mobilizados significam reconhecer a existência de uma base de conhecimentos para o ensino da profissão. Assim, os saberes docentes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, o que implica dizer que a relação dos docentes com os saberes vai além da função de transmissão do conhecimento.

A partir desse entendimento, pode-se afirmar que, na prática pedagógica, o professor integra diversos saberes e, dessa prática, surgem diversas fontes de saberes docentes no contexto Educação Infantil.

Pode-se observar, no quadro 4 acima apresentado, que Pimenta (2012) apresenta três modalidades de saberes docentes necessários à docência e que contribui para a construção da identidade profissional do professor. A autora pontua que os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores, etc. (PIMENTA, 2012).

Concebe-se que os saberes apontados por Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014) apresentam aspectos semelhantes. As classificações apresentadas por esses autores contemplam pontos de aproximação e sugerem possíveis relações entre as categorias. Observa-se que, acerca dos saberes disciplinares, Gauthier e Tardif concordam que são saberes produzidos por cientistas e pesquisadores, selecionados através de disciplinas nos cursos de formação de professores e correspondem a diversos campos do conhecimento.

Para Gauthier “[...] o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (1998, p.29). Os autores mencionados apresentam os diferentes saberes construídos e mobilizados pelo professor na prática pedagógica,

identificando suas características e valorizando o componente experiência. Os saberes experienciais são identificados na classificação dos três autores, produzidos pelos professores no cotidiano da sua profissão docente.

Tardif (2014, p. 54) destaca a importância dos saberes da experiência: “[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”.

Nesse sentido, os saberes da experiência não são, segundo Tardif (2014), como os demais; embora contenha elementos dos demais, esses são retraduzidos, reelaborados e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Na visão desse autor, os saberes experienciais são incorporados na experiência individual e coletiva do professor.

Portanto, no cotidiano da profissão, são necessárias habilidades, improvisação e capacidade de interpretação na tomada de decisões diante das situações ou problemas apresentados. É a partir de situações concretas que os professores constroem e legitimam esses saberes que se expressam na forma de saber-fazer e saber-ser.

Pimenta (2012, p. 21) destaca que os docentes têm adquirido saberes sobre o que é ser professor antes de chegarem à formação inicial, como fruto de vivência como aluno ou de situações que envolvem o ato de ensinar, “[...] experiência que lhes possibilita dizer quais os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar”. Todavia, é por meio do saber da experiência que o professor se apropria dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais e os incorpora à sua profissão, uma forma de convalidá-los, depois de submetidos à prática.

Percebe-se que a competência é um saber-fazer disponível na memória do professor, já que ele não teria como mobilizar teorias complexas para agir diante das necessidades da sala de aula. Campos (2012) esclarece que é na tarefa de ser docente que o professor constrói a sua própria humanidade, visto a atuação em situações reais e imprevisíveis, que requerem desse profissional várias competências.

Portanto, os saberes docentes são, de fato, fundamentais para o ensino. A relação com o saber inclui algumas concepções adquiridas na formação inicial que se fundamentam em conceitos e que são desenvolvidas de forma dinâmica no contexto escolar. É na prática do dia a dia da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação.

Assim, o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a prática docente constrói-se, pois, no cotidiano da ação docente, onde estão presentes diversos modos de práticas, necessárias ao trabalho do professor, para o enfrentamento dos desafios cotidianos, que abrangem um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente, com base em concepções de sociedade, aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2017).

Segundo Azzi (2012), o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho, chamado de saber pedagógico, possibilita a interação com seus alunos, na sala de aula, no contexto a escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Portanto, considerar a atividade como expressão do saber pedagógico e este, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, é dizer que o trabalho docente é uma prática social. Prática essa que se faz no cotiando dos sujeitos nela envolvidos, e que nela se constituem como seres humanos.

4.2 Práticas pedagógicas na Educação Infantil e suas especificidades

As especificidades da Educação Infantil necessitam ser compreendidas pelos profissionais que atuam nessa etapa de ensino. A concepção de criança como sujeito de direitos e necessidades precisa pautar sua ação em atividades de educar e cuidar. O educar e o cuidar são processos indissociáveis no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010):

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfínteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. (BRASIL, 2010, p. 88-89).

Essa concepção do educar e cuidar cria novas possibilidades para a Educação Infantil e requer novas atitudes por parte dos professores. Nessa primeira etapa da Educação Básica, as

práticas educativas devem ser pensadas de forma a propiciar às crianças cuidar de si mesmas, de outras crianças e dos adultos que convivem em seu ambiente, desenvolvendo sua autonomia e independência.

A BNCC (BRASIL, 2017) define que as instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola) devem se constituir em ambientes de aprendizagem nos quais as crianças sejam acolhidas, educadas e cuidadas e construam conhecimentos significativos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que as rodeia, por meio de experiências que lhes proporcionem diversas interações, partilhas e descobertas. Logo, as intencionalidades das práticas pedagógicas devem visar as especificidades desta etapa de ensino, caracterizada por inúmeras peculiaridades.

No contexto da Educação Infantil, a prática pedagógica é compreendida como uma prática social complexa, que abrange práticas formativas e acontece em diferentes espaços da escola, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. É desenvolvida, de modo especial, na sala de aula, na interação professor-aluno no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de experiência: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 27). Para tanto, é necessário que o planejamento seja elaborado a partir de reflexões que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitam e devem contemplar práticas que propiciem a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos”, como disposto nas no artigo 9º, inciso II nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 27).

É imprescindível que o professor acolha as necessidades, os desejos e as manifestações das crianças, suas histórias de vida, a realidade de suas famílias e o contexto no qual estão inseridas. Elas precisam ser vistas como produtoras de cultura, como aquelas que inventam o mundo, com uma história de cultura a ser partilhada. Isso implica em planejar o cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seus modos de se expressar por meio de diferentes linguagens, movimentos e produções (KRAMER; BARBOSA, 2016).

A ação docente dá sentido e garante condições para a prática pedagógica, o que requer dizer que o professor deve estar comprometido com uma prática que atenda às especificidades da Educação Infantil. De acordo com suas experiências e aprendizagens, o professor vivencia

situações no processo de ensinar e aprender, em que se dá a construção de novos saberes, num processo contínuo de fazer e refazer. Assim, “esse processo de formação e atuação permite ao profissional retomar questões que considera importantes e reconhecer que sua prática reflete sua história, suas experiências de vida, de forma não isolada” (GONÇALVES, 2016, p. 40).

Segundo Brito (2006, p. 03), é “nas situações da prática marcadas por incertezas ou conflitos que o professor é levado a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação”. Todavia, a compreensão que surge é de que a prática possibilita compreender melhor os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam no contexto da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais adquiridos ao longo de sua história de vida.

Nesse sentido, a reflexão deve acontecer a partir de uma perspectiva formativa, de forma coerente e concreta. Gonçalves (2016, p. 40) explicita que “[...] na Educação Infantil, a ausência dessa reflexão sobre o trabalho pedagógico pode inviabilizar a construção de práticas necessárias ao desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, afetivos e sociais”.

Portanto, refletir sobre e na prática é um processo que deve ser contínuo, permitindo melhoria do trabalho docente. Para Sacristán (1999, p. 74), “a prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”. A prática pedagógica contém experiência histórica das ações e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente. É compreendida como uma atividade estruturada na qual o professor amplia e transforma o conhecimento.

Na Educação Infantil, a prática pedagógica, atividade sociocultural e histórica, é realizada em um processo de trabalho planejado com crianças de zero a cinco anos de idade. Nesse contexto, os professores precisam de um saber fazer que possibilite o desenvolvimento das capacidades infantis a partir do acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural (GONÇALVES, 2016).

O professor assume de forma contextualizada um conjunto de ações fundamentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, em conformidade com as DCNEI (BRASIL, 2010), no intuito de construir a autonomia das crianças para o enfrentamento de situações de conflitos e para se locomoverem pelo ambiente com autonomia e, assim, melhor explorar o mundo. As DCNEI (BRASIL, 2010) definem que as instituições de Educação Infantil devem promover, em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais,

afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Diante disso, o professor tem um papel importante, devendo criar condições para que a criança aprenda em situações orientadas, assim como nas brincadeiras. E “precisa ter um olhar que coloque em destaque as relações entre dois aspectos da ação educativa com crianças: educar e cuidar” (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

Considerando as especificidades do currículo da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017), pautada nas DCNEI (BRASIL, 2010), reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e propõe uma nova forma de organização curricular, destacando cinco campos de experiência e seis direitos de aprendizagem. Eles têm como foco garantir que a criança construa gradativamente conhecimentos, de acordo com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por faixa etária.

Assim, compreende-se que as interações e brincadeiras como eixos estruturantes mantêm intrínseca relação entre o educar e o cuidar, o que é muito importante para definir práticas pedagógicas mediadas pelo professor em uma instituição de ensino infantil, visto que essa prática é uma atividade que objetiva organizar situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, garantindo à criança uma postura crítica e reflexiva para a atuação na sociedade.

Para isso, “o profissional deve ter conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade” (GOMES, 2013, p.51). Ademais, é preciso ter consciência do significado do seu trabalho para desenvolver práticas que concretizem a verdadeira finalidade do trabalho docente na Educação infantil. A prática docente deve atender às reais necessidades da criança, com criatividade e flexibilidade, considerando as singularidades dessa etapa da vida, respeitando suas diferenças. As rotinas adequadas são condição importante para viabilizar o planejamento didático e possibilitar que elas se desenvolvam na vivência de atividades diversas, como jogos e brincadeiras.

Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, ao “criar condições para que a criança seja o sujeito dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, a protagonista da sua história vivendo um processo de investigação, experiências e descobertas” (RISTOW, 2015, p. 30). Isso significa favorecer possibilidades para que ela fale, faça escolhas, investigue, contribua, aprenda e possa compartilhar, com o professor e com o grupo, seus saberes e experiências. Para tanto, é preciso valorizar o potencial que as crianças têm, permitindo que se expressem e revelem muito do que são e do que necessitam.

É fundamental conhecer o que é do interesse das crianças e investir nisso, com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize as relações sociais que elas, desde bem pequenas, estabelecem com os professores e com as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Neste contexto, Tacca pontua (2006, p. 102):

[...] A qualidade da Educação infantil e as possibilidades de melhoria podem ser vistas como princípios inspiradores e norteadores da prática pedagógica do professor, ajudando-o, também, a criar estratégias de ensino-aprendizagem mais envolventes e desafiadoras para as crianças, bem como capazes de, em um só tempo e espaço, respeitar coisas como: singular e o plural, as identidades e as diversidades.

Partindo-se dessa concepção, é possível compreender que a qualidade na Educação Infantil deve servir de inspiração para a melhoria do trabalho docente e que quanto mais o professor compreender sobre sua relação com a criança, melhor será a sua ação, na qual as funções de cuidar e educar serão compreendidos como uma prática social organizada e planejada.

Quanto à organização e planejamento das atividades, o professor desenvolve um importante papel na investigação dos processos de significação das crianças, principalmente na escolha das atividades promotoras de desenvolvimento. O docente deve ter a habilidade de criar condições para que as aprendizagens ocorram, tanto nas brincadeiras livres como nas situações orientadas (OLIVEIRA, 2012).

Portanto, é importante que o planejamento esteja adequado a situações que favoreçam o desenvolvimento de competências para o autocuidado e para o aprendizado das regras sociais. O educador pode, portanto, planejar atividades pedagógicas que desenvolvam conceitos que as crianças estão constituindo, adequadas às suas possibilidades reais e potenciais.

Para isso, as atividades pedagógicas necessitam ser planejadas e avaliadas constantemente. Na tarefa de organização, o professor precisa considerar a brincadeira e as interações como fundamentais, através das quais a criança em idade pré-escolar reorganiza seus conhecimentos e se desenvolve. A brincadeira é uma atividade pedagógica que não proporciona apenas alegria e prazer, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de socialização, desafiando a criança a buscar soluções para problemas com entusiasmo. Nesse sentido, é importante que, na prática pedagógica, sejam consideradas as formas privilegiadas de promoção de seu desenvolvimento, de acordo com suas possibilidades e especificidades, em cada momento de seu processo de formação humana. É fundamental, pois, que o professor instigue a criança em sua curiosidade e em seu desejo de aprender e agir sobre o mundo (SALLES; FARIA, 2012).

Nessa perspectiva, compreende-se que o brincar é uma ação pedagógica que estimula a aprendizagem e traz resultados concretos, pois permite a inclusão da criança nas ações desenvolvidas. A intervenção do professor é necessária e conveniente para favorecer a interação afetiva, indispensável para desenvolver o conhecimento. A ação docente deve incluir uma forma específica de como lidar com as crianças no dia a dia e em situações especiais. Assim entendida, a concepção de Educação infantil se caracteriza por um olhar mais atento para as diferenças entre adultos e crianças, tornando a educação um fator de grande importância (GONÇALVES, 2016).

As especificidades da Educação infantil colocam a prática docente diante do seguinte desafio: “as crianças têm o direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora” (OLIVEIRA, 2012, p. 71). Por isso, é necessário que o professor estabeleça rotinas adequadas como condição importante para viabilizar sua prática pedagógica.

A rotina exige um planejamento com intencionalidade educativa e, em função da faixa etária da criança, requer programação de atividades individuais e coletivas coordenadas pelo professor, razão por que entendemos importante ressaltar que, durante esse processo, a rotina constitui condição para que ocorra a internalização de tais procedimentos, que devem ser introduzidos aos poucos para que as aprendizagens sejam, de fato, efetivas.

Nesse aspecto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) traz sugestões, críticas e referências para a organização do tempo na Educação Infantil, mostrando que “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (BRASIL, 1998, p. 73).

Logo, na prática pedagógica na Educação infantil, o tempo deve ser construído pelo educador, levando em consideração a realidade do aluno, bem como seus gostos e suas necessidades. Por se tratar de alunos iniciantes no convívio escolar, surgem situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares.

É da natureza do trabalho docente buscar estratégias para o desenvolvimento da criança, exigindo do educador infantil a capacidade de saber o que fazer e como fazer, trabalhando com os saberes da prática, conhecendo diferentes formas de trabalho, para que possa selecionar as mais adequadas ao seu grupo de crianças em cada situação de ensino e de aprendizagem. Considerados esses pressupostos, vamos à descrição do percurso metodológico adotado para a presente pesquisa.

5 CAMINHOS DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

O desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada teve por objetivo central compreender os saberes docentes que as professoras de Educação Infantil mobilizam no processo de ressignificação de sua prática pedagógica, quando inseridas em um Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola. Com tal propósito, quanto à forma de abordar o problema, delinea-se como um estudo de cunho qualitativo.

A escolha por trabalhar a pesquisa de abordagem qualitativa levou em conta o fato de que ela permite aos pesquisadores orientar seus caminhos mediante interações com os pesquisados. De acordo com Minayo (2010), a mesma envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupando-se mais com o processo do que com o produto e procurando estudar a realidade em seu contexto natural.

Nesse sentido, Ludke e André (2015) esclarecem que o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Tem como objetivo compreender melhor o comportamento e a experiência humana, pois assegura o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que foi investigada. Possibilita a observação detalhada do contexto em que está situada a problemática levantada, assim como a descrição dos dados coletados, não descartando aspectos que serão importantes para a análise.

Sob o ponto de vista dos objetivos, a pesquisa proposta apresenta caráter descritivo, uma vez que as informações obtidas serão registradas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem haver manipulação e interferência pessoal (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Destaca-se, como anteriormente explicitado, que o interesse desta pesquisadora pelo tema em questão vem de sua trajetória como alfabetizadora e professora da Educação Infantil, já que atua como professora na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT há 25 anos. Ainda, por participar anualmente dos encontros de formações do Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola, tanto na escola do Ensino Fundamental como na unidade de Educação infantil.

Dessas experiências, surgiu a inquietude de saber as contribuições dessas formações para a aprendizagem de novos saberes docentes, averiguando se esses conhecimentos e experiências aprendidas contribuem para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula, bem como para a atualização profissional docente.

Cientes da responsabilidade ética, ressalta-se que a pesquisa foi desenvolvida em consonância aos princípios éticos descritos na Resolução 466/12 – CNS/MS e Resolução

510/2016, de forma Projeto de Pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP) da Universidade Integrada da Região do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), obtendo aprovação sob o Parecer Consubstanciado (CAAE: 39034220.0.0000.53520) (Anexo 1).

5.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

O município de Rondonópolis-MT possui, na zona urbana, 12 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). No Quadro 5, abaixo, apresentamos o quadro de docentes (efetivas e contratadas) de cada uma delas:

Quadro 5 – Número de Professoras⁷ por UMEI - Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT

UMEIs	Número de Professoras Efetivas	Número total de Professoras Contratadas	Número total de Professoras
Unidade Municipal de Educação Infantil Ivan Santos Arruda – Parque Universitário	02	01	03
Unidade Municipal de Educação Infantil Jonas Nunes – Vila Canãa	02	03	05
Unidade Municipal de Educação Infantil Charmene Rosa da Silva – Jardim Nilmara	07	01	08
Unidade Municipal de Educação Infantil João de Paula M. de Souza – Conjunto São José II	06	02	08
Unidade Municipal de Educação Infantil Jéssica Adriana Lima Ferreira – Jardim Atlântico	08	02	08
Unidade Municipal de Educação Infantil Natália Máximo de Lima – Vila Rosely	05	05	10
Unidade Municipal de Educação Infantil Luiz Henrique Dias Bulhões - Bairro Jardim Participação II	08	03	11
Unidade Municipal de Educação Infantil Gabriel de Oliveira - Vila Planalto	09	04	13
Unidade Municipal de Educação Infantil Márcia Gleibe R. Clara Couto – Jardim Liberdade	13	01	14
Unidade Municipal de Educação Infantil Pequenos Brilhantes - Cidade Alta	13	02	15
Unidade Municipal de Educação Infantil José dos Reis Sales – Parque São Jorge	14	04	18
Unidade Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato – Jardim Gramado	20	07	27

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados das UMEIs (2020).

⁷ Como já apontado na Introdução, nossa referência às Professoras se dá tendo em vista que o quadro docente é composto somente por mulheres.

Nas UMEIs, as turmas são organizadas por grupos etários, conforme orientação da BNCC (BRASIL, 2017), ou seja: Grupo “bebês” (zero a 1 ano e 6 meses), grupo de “crianças bem pequenas” (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e grupo de “crianças pequenas”, atendendo crianças de (4 anos a 5 anos e 11 meses).

As instituições garantem o atendimento das crianças no horário diurno, em período integral, de segunda a sexta feira, das 6h às 18h. Todas as unidades possuem o seu Regimento Interno, o Projeto Político Pedagógico - PPP e o Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, que tem como objetivo primordial garantir a formação dos/as professores/as em serviço.

Ressalta-se que as UMEIs possuem sua equipe gestora composta por um diretor e coordenadores pedagógicos. O diretor da unidade é escolhido pela comunidade escolar através do voto em forma de eleição direta. Tem um mandato de dois anos, e uma recondução ao cargo mediante o voto da comunidade escolar por mais dois anos (princípios da gestão democrática).

Quanto à estrutura física, ressaltamos que todas possuem em suas dependências: salas de aulas, sala de professores, sala para secretaria, sala para equipe diretiva (diretor/coordenador pedagógico), brinquedoteca, lactário, cozinha, parque de areia, almoxarifado, banheiros internos e externos, piscina infantil, depósito para materiais de limpeza, parque infantil, refeitório, biblioteca, lavanderia e berçário.

Diante dessa estrutura da Rede, como lócus da pesquisa, definiu-se por três UMEIS, classificadas em uma de pequeno porte, uma de médio porte e uma de grande porte, considerando o tamanho da unidade e a capacidade de oferta de atendimentos às crianças.

Todas as professoras das três UMEIs selecionadas foram convidadas para participarem como voluntárias na pesquisa, tendo como critérios de inclusão:

- Ser efetiva e fazer parte do quadro de docentes das unidades;
- Estar atuando em sala de aula;
- Ter participado assiduamente do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola em suas unidades de ensino, em 2019 e 2020;
- Aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Como já explicitado anteriormente, a formação continuada na escola na rede é garantida em lei, pois faz parte da carga horária de trabalho do/a professor/a. Assim, constitui-se em direito e dever de todos os profissionais da educação. É importante esclarecer que, devido à Pandemia do Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas no início de março do ano 2020, e retornaram em maio, através do ensino remoto. Os encontros de formações no contexto do

Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola das escolas rede municipal aconteceram de modo virtual, através da Plataforma *google meet*, com início mês de maio de 2020 e encerramento no dia 22 de dezembro de 2020.

A pesquisa foi desenvolvida com três professoras por Unidade, perfazendo num total de nove professoras que se tornaram interlocutoras deste estudo. Ressalta-se que, para assegurar o anonimato das interlocutoras, foram atribuídos a elas nomes de flores. O Quadro 6 especifica o perfil de cada uma delas.

Quadro 6 – Caracterização das professoras interlocutoras/sujeitos da pesquisa

Interlocutoras	Idade (anos)	Formação acadêmica	Situação funcional	Tempo de atuação no Magistério (anos)	Tempo de atuação na Ed. Infantil (anos)	Tempo de atuação na UMEI (anos)
Alecrim	33	Lic. Plena Pedagogia + Esp. Libras e Sistema Braille	Efetiva	2	2	2
Alfazema	32	Lic. Plena em Pedagogia + Esp. Psicopedagogia	Efetiva	6	6	5
Jasmim	50	Lic. Plena em Letras + Esp. Em Planejamento Educacional	Efetiva	27	27	27
Lírio	47	Lic. Plena em Pedagogia + Esp. Psicopedagogia	Efetiva	23	15	15
Macadâmia	45	Lic. Plena em Pedagogia + Esp. Neuroaprendizagem e prática pedagógica	Efetiva	4	4	4
Margarida	46	Lic. plena em Letras + Esp. Em Planejamento Educacional	Efetiva	27	27	27
Rosa	33	Lic. Plena em Pedagogia + Esp. Psicopedagogia	Efetiva	4	4	4
Salvia	41	Lic. Plena em Pedagogia + Esp. Psicopedagogia	Efetiva	16	16	4
Violeta	55	Lic. plena em Pedagogia + Espec. Em Metodologia do Ensino Superior	Efetiva	32	24	20

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelas interlocutoras (2020).

5.2 Coleta da materialidade empírica

Para a coleta de dados nesta pesquisa, foi empregada a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas. A entrevista é uma técnica narrativa importante quando se precisa investigar práticas, valores e crenças que não estejam bem explicitados em uma determinada área do conhecimento. Segundo Minayo (2010), a entrevista apresenta-se como uma estratégia usada em trabalhos de campo, que permite a coleta de informações pertinentes para atender ao objetivo da pesquisa.

Ainda para Minayo (2010, p. 64), na entrevista semiestruturada “[...] o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada [...]”. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada utilizada oportunizou aos interlocutores narrarem sobre as contribuições da formação continuada na perspectiva da mobilização e ressignificação dos saberes docentes para prática pedagógica no cotidiano escolar da Educação Infantil. Ainda, possibilitou ao pesquisador ter um contato mais direto com o interlocutor, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca do tema.

No contexto desta investigação, as entrevistas foram realizadas ancoradas em um roteiro (Apêndice 1) com dez itens, organizados a partir dos objetivos específicos da pesquisa, como apresentamos no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Transversalidade dos objetivos com perguntas da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ROTEIRO DE PERGUNTAS
Averiguar como se dá a participação das professoras nos encontros de formação e as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos.	Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação? Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos? Como você gostaria que esses encontros fossem realizados?
Descrever os desafios experienciados pelas professoras com sua inserção no Projeto de Formação Continuada Centrada na escola.	Que desafios você enfrenta ao participar das atividades do projeto de formação continuada centrada na escola? Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?
Identificar os saberes mobilizados para responder aos desafios experienciados no decorrer do processo formativo.	Que conhecimentos/saberes você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente? Quais os principais atributos de um/a professor/a para trabalhar com Educação Infantil?

Pontuar a compreensão das professoras sobre os saberes presentes na prática docente.	Quais conhecimentos/saberes você considera indispensáveis para atuar na Educação Infantil? Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre Educação Infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?
Refletir sobre a possibilidade de ressignificação da prática pedagógica em sala de aula.	Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação possibilitou-lhe a ressignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Ocorreram dois encontros, o primeiro encontro virtual e o segundo presencial, para a realização de cada uma das entrevistas. Esses encontros foram definidos e organizados de acordo com a proposta da pesquisa e com o objetivo de manter interações entre pesquisadora e sujeitos de modo a contribuir com as interlocutoras para melhor compressão sobre o caminhar da pesquisa e possíveis diálogos e reflexão sobre a temática em estudo.

O encontro virtual aconteceu através da Plataforma google *meet* para socialização do projeto e possíveis esclarecimentos/orientações sobre a entrevista, em datas previamente definida com as interlocutoras da pesquisa.

Pontua-se que a entrevista semiestruturada ocorreu de modo presencial. Ressalta-se que o encontro presencial obedeceu a todos os protocolos de segurança de prevenção e disseminação do (Covid -19), considerando o momento de pandemia do novo coronavírus. Através de um grupo no WhatsApp, foi marcada a entrevista com cada professora. O horário da entrevista foi agendado de acordo a disponibilidade das interlocutoras, e as gravações ocorreram no Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, em sua unidade de trabalho.

A escolha pelos encontros justificou-se por abrirmos espaço para que as participantes estabelecessem um momento de diálogo, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar. Para Warschauer (2001):

Esses diálogos abrem possibilidades inusitadas. Diálogos entre o que precisamos e o que queremos fazer, entre os vários personagens que habitam em nós, entre os imaginários e o racional. Conversas com o outro que é sempre diferente, conversas entre os antagonismos que fazem parte da realidade (WARSCHAUER, 2001, p. 82).

Nos encontros, o diálogo pressupôs um exercício de escuta e de fala, considerando que as colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, expressando suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto.

5.3 Organização e análise de dados

Após a coleta de todos os dados necessários para dar respostas às nossas indagações, debruçamo-nos nas análises de dados, com base nos estudos dos autores especializados na temática em questão. Lüdke e André (2015) explicam que analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Nas pesquisas de abordagem qualitativa, a análise está presente em vários estágios da investigação. Desde o início do estudo, fazemos uso de procedimentos analíticos, quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.

Assim, toma-se então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que está sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório. Na pesquisa qualitativa, a análise de dados tem como objetivo conduzir o pesquisador a uma descrição sistemática das informações recolhidas, a fim de reinterpretar mensagens e compreender seus significados.

Para a análise dos dados coletados neste trabalho, optou-se pela técnica da Análise de Conteúdo. Para Bardin (2011, p. 47),

[...] o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa fase da pesquisa, por intermédio desse percurso analítico, buscamos respostas para as questões levantadas ao longo do estudo. Para tanto, foram utilizados os dados produzidos e coletados nas entrevistas gravadas com as interlocutoras. Assim, os dados foram organizados e sistematizados de acordo com o que se pretendeu compreender/apreender na pesquisa, a partir de Eixos de Análise (por categorias).

Bardin (2011) indica que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais: *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Pautamos a organização e análise de dados nessas etapas, como segue:

A *primeira fase, a pré-análise*, é considerada a fase de organização. Aqui, juntaram-se todos os dados coletados nas entrevistas junto às interlocutoras. Os áudios foram transcritos e posteriormente a pesquisadora realizou minuciosas leituras, com objetivo de selecionar as informações a serem analisadas.

O passo posterior, embasado na *exploração do material e tratamento dos resultados*, foi construir as categorias de análise, de modo a fazer o entrelaçamento com os objetivos propostos. Foram definidos e utilizados na análise quatro eixos/categorias: Eixo 1 – A participação das professoras nos encontros de formação. Eixo 2 – Os desafios experienciados pelas professoras. Eixo 3 – Um olhar sobre os saberes. Eixo 4 – O ressignificar das práticas pedagógicas. Aqui, já num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias foram se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

Para Bardin (2011), as categorias devem possuir certas qualidades, como: exclusão mútua, cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade, pois para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise.

A terceira fase do processo de Análise do Conteúdo é denominada tratamento dos resultados – *inferência e interpretação*. Com os resultados brutos em mãos, a partir dos eixos/categorias, a pesquisadora procurou torná-los significativos e válidos, dando respostas aos objetivos delineados para o estudo. Os resultados estão descritos no próximo capítulo.

6 OS SABERES DOCENTES E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, analisamos os quatro eixos/categorias definidos a partir dos dados coletados junto às interlocutoras, na pesquisa de campo, sendo eles: a participação das professoras nos encontros de formação; os desafios experienciados pelas professoras; o olhar sobre os saberes; e o ressignificar das práticas pedagógicas.

6.1 A participação das professoras nos encontros de formação

Discorre-se nesta seção sobre como se dá a participação das professoras nos encontros de formação e as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos. Apresenta-se a análise acerca da manifestação das interlocutoras em relação a sua inserção como participantes do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, bem como das estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos (anteriores à pandemia e durante a pandemia), elencando sugestões para a realização dos encontros do referido Projeto.

Pontua-se que, ao pensar a formação continuada para a etapa da Educação Infantil, seguindo o que preconizam os documentos que orientam o trabalho na Rede Municipal aqui em estudo, é imprescindível que se pense a partir de suas próprias demandas, definindo prioridades, focos de ação, modalidades de formação e interesses gerais. As escolhas necessitam ser éticas: sustentadas a partir de demandas reais, que revelam compromisso e seriedade com o trabalho infantil; criticidade sobre a condição profissional; atualização de conhecimentos científicos, tecnológicos, metodológicos, normativos e gerais, próprios do cuidar - educar na creche e na pré-escola; meios de garantir a cidadania de criança/bebê e a propagação da defesa dos direitos da criança (RONDONÓPOLIS, 2016).

A Formação Continuada Centrada na Escola é desenvolvida na escola da Educação Infantil (UMEI) que se faz locus privilegiado da formação, pois garante o atendimento de demandas locais, de especificidades próprias de cada realidade escolar. Assim, espera-se que ela tenha lugar no dia a dia da escola, realizada por meio de discussões, reflexões, vivências formativas dirigidas e cooperadas, trocas de experiências e saberes, demonstrações, estudos dirigidos e orientados, (re)construção coletiva de materiais e espaços que dignifiquem o trabalho com as crianças, bebês e suas famílias, dando-lhes centralidade.

Quanto à participação das professoras nos encontros de formação, pode-se observar nas respostas de todas as interlocutoras que ela se dá através dos encontros de formação realizados

semanalmente, com 2h de duração, de modo presencial no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC.

Como já explicitado anteriormente neste estudo, na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, são garantidas ao professor em sua carga horária de trabalho duas horas semanais para a formação continuada em serviço. Para isso, cada unidade de ensino tem construído o seu projeto de formação. Esse é elaborado segundo orientações da SEMED, mas sem um formato rígido, de modo a atender as singularidades da formação em cada escola/UMEI.

A professora Margarida (2021) explicita as condições dadas, como também a importância do processo formativo proposto:

A participação das professoras nos encontros de formação acontece no local de trabalho, dentro da carga horária semanal onde é destinada 2 horas ao Projeto de formação continuada na escola no Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Acontece de forma harmoniosa, entendendo a importância do aprendizado dos educadores para sua prática no cotidiano escolar.

Em relação à jornada de trabalho do professor da Educação Infantil e Fundamental, a Lei complementar nº 228, de 28 de março de 2016, que reestrutura o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis - MT., em seu artigo 19, §2º preceitua que,

II - Os docentes do Ensino Fundamental, com jornada de trabalho de 30 horas semanais, que atuam no ensino fundamental, desenvolverão 10 (dez) horas/atividade em um único turno, dispostas em 06 (seis) horas semanais de HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) e 02 (duas) horas aula semanais de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) no horário definido pelo grupo, e, no mínimo, 02 (duas) horas/aulas semanais de apoio pedagógico para trabalho com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem; (Redação dada pela Lei Complementar nº 232/2016). (RONDONÓPOLIS, 2016b).

No contexto escolar aqui em análise, os encaminhamentos relativos à formação continuada são de competências do coordenador pedagógico; devem se fazer presentes nos Horários de Trabalho Coletivo na escola; e o Projeto Político Pedagógico - PPP é o documento principal de expressão de concepção, formas de encaminhamentos das ações e avaliação desta formação, tão necessária aos profissionais da Educação infantil. (RONDONÓPOLIS/MT, 2016a).

O grupo expressa que o desenvolvimento assim ocorre, como podemos observar nas manifestações:

A HTPC é pensada e planejada pela coordenação da unidade, visando sanar as necessidades formativas dos professores da unidade. A participação se dá interagindo com perguntas e respostas e às vezes com tarefas (ROSA, 2021).

Na nossa unidade a participação é de 100% das professoras tanto efetivas como as contratadas. Temos não apenas um comprometimento com a formação, mas também há o envolvimento de todos, juntos discutimos os temas a serem estudados. Desde que cheguei nessa unidade percebi uma grande preocupação por parte das coordenadoras em propor formações que vão de encontro com as necessidades formativas das professoras para que cada vez mais estejamos preparadas para ofertar um ensino de qualidade (MACADÂMIA, 2021).

Os professores se reúnem todos juntos para os estudos, tem a coordenadora pedagógica como mediadora do grupo (JASMIM, 2021).

A formação continuada aqui almejada expressa uma conscientização na busca de mudanças e, por formar-se no próprio ambiente de trabalho “é uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p. 18). A participação de todos os professores expressa o comprometimento do grupo com o processo.

Era escolhido um dia da semana em que todos os professores juntamente, com a coordenadora pedagógica, reuniam e participávamos juntos (JASMIM, 2021).

As estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos eram estudos de textos, e temas acerca da Educação Infantil em forma de palestras ministradas por palestrantes vindos de outras instituições. Buscamos estudar as formas de comportamento das crianças e a adaptação, conhecer e praticar a BNCC no dia a dia (LÍRIO, 2021).

Como relatado pelas professoras, os encontros de formação acontecem na unidade escolar, em horário definido pelo grupo sempre no HTPC, e percebe-se o compromisso das docentes em participarem das formações. Entretanto, por mais que essa carga horária para esteja assegurada nos contratos de trabalho, encontramos algumas dificuldades narradas pelas interlocutoras da pesquisa:

Um dos grandes desafios é em relação ao horário, que se estende após a jornada de trabalho para quem trabalha no período matutino e início de trabalho para quem trabalha no período vespertino, uma vez que a jornada de trabalho diário é de 6hs (VIOLETA, 2021).

[...] [observo dificuldade] em instituir uma prática de formação sem que haja as mudanças relativas ao horário de trabalho. Na Educação Infantil, o horário de trabalho do professor tem suas especificidades, dificultando, a meu ver, os momentos de formação coletiva no contexto da HTPC. Vejo que o horário definido para os encontros de formação no horário das 11:30 às 13:30 com duas horas semanais, como era proposto antes do tempo pandêmico, dificulta o trabalho de formação coletiva do grupo de professores da unidade (MARGARIDA, 2021).

Nos anos anteriores [à pandemia], por ser no horário intermediário, a dificuldade era para conciliar o horário da formação, pois tinha outro vínculo empregatício no horário

oposto e, para conseguir sair da sala a tempo, pois algumas vezes as crianças estavam mais agitadas e não conseguiam dormir logo, e ficar só uma responsável em sala, nessas condições é complicado (SÁVIA, 2021).

A partir do relato das interlocutoras, averiguou-se que, em tempo de pandemia, foi assegurado aos profissionais docentes o direito da formação continuada, que devido aos protocolos de biossegurança foram realizados de forma remota, via online utilizando de plataformas virtuais como o Google Meet, Zoom, e também o uso do aplicativo WhatsApp, quando inseridas nos grupos de formação da escola com objetivo de socializar atividades, manter a comunicação e interação dentre outras atividades. Os relatos a seguir descrevem, nas vozes das professoras entrevistadas, essas estratégias utilizadas:

Como o ano de 2020 foi de forma remota, não tive dificuldades em participar. (SALVIA, 2021).

Em tempos de pandemia, os encontros de formações foram realizados de forma remota. Primeiramente foi criado um grupo através do aplicativo do celular WhatsApp [...] para recados e interações entre Coordenadora Pedagógica, Professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. Foram realizados os encontros semanalmente [...] através do aplicativo Google Meet. (ALECRIM, 2021).

As formações em tempo de pandemia ocorreram de forma virtual, com estudos de textos enviados pela coordenadora via e-mail onde fazíamos a com devolutiva através do aplicativo WhatsApp. (MARGARIDA, 2121)

Por causa da pandemia, não foi possível realizar os encontros presenciais. Os encontros ocorreram online pelo aplicativo zoom com temas relevantes às práticas docentes. (SÁVIA, 2021).

Os encontros foram online. Os textos foram enviados via e-mail, eram lidos e depois compartilhados. Não havendo dificuldades de partilhar os encontros. (JASMIM, 2021).

Todas as interlocutoras enfatizaram o uso dos aparatos tecnológicos para formação online em tempo de pandemia como grandes aliados para garantir a formação dos professores. Nesse sentido, Feitosa (2019, p.51) afirma que “as tecnologias digitais consolidaram seu papel de importância na sociedade contemporânea com alcance considerado vital para as contínuas transformações que se processam no abastecimento das novas realidades”.

Por outro lado, as professoras também descrevem, com seus relatos, diferentes dificuldades que tiveram em utilizar as ferramentas digitais. Algumas referenciaram as condições materiais, como a disponibilidade e estabilidade da internet:

Em alguns momentos, foram sugeridas reuniões online para discussões referentes ao PPP, entre outros, porém não deu muito certo, pois a internet de algumas pessoas falhava muito, dificultando assim a interação. (ROSA, 2021).

O único problema para participar dos encontros online era a instabilidade da internet, mas fora isso não houve nenhum problema para participar das reuniões ou devolutiva das atividades. (ALFAZEMA, 2021)

[...] pois muitas das vezes perdíamos a conexão com a internet e isso impossibilitou um melhor aproveitamento do tempo que tínhamos disponível para as formações. (MACADÂMIA, 2021).

Como observado, problemas alheios à vontade, relacionados à internet, em alguns momentos se tornaram empecilhos para algumas professoras participarem com eficiência dos encontros de formação, mesmo assim, mantiveram firme o compromisso. Nesse sentido, ficou demonstrado nos relatos das interlocutoras que tanto professores e as instituições de ensino de Educação infantil que se fizeram lócus da pesquisa (neste caso são as UMEIs) tiveram o compromisso em organizar e garantir o desenvolvimento do processo de Formação continuada.

É importante demarcar o significado de viabilizar os encontros, para além de uma questão “técnica ou operacional”, na voz da professora:

O trabalho de formação continuada é colaborativo e demanda momentos de reflexão, partilha e tomada de decisão conjunta. Entretanto, muitas vezes, os professores não dispõem desse tempo ou apenas de uma pequena parcela por tais condições de trabalho, que fragilizam essas propostas que privilegiam a formação centrada no próprio local de trabalho com seus pares. (MARGARIDA, 2021).

Algumas interlocutoras relataram que as maiores dificuldades que o grupo teve foram provocadas pela falta de domínio das tecnologias digitais:

Tivemos algumas dificuldades principalmente para lidar como o meio digital. (LÍRIO, 2021).

A dificuldade, inicialmente, foi em como utilizar o aplicativo Google Meet, como colocar na tela para visualizar mais pessoas, como ativar o áudio, mas depois de se familiarizar com o aplicativo foi bem fácil. (ALECRIM, 2021).

Em alguns momentos foram sugeridas reuniões online para discussões referentes ao PPP, entre outros, porém não deu muito certo, pois a internet de algumas pessoas falhava muito, dificultando assim a interação. (ROSA, 2021).

O que se percebe é que nem todos os professores possuem competências para o trabalho com as tecnologias digitais. O fato sinaliza para uma nova demanda, voltada a assegurar o domínio dessas ferramentas por parte dos docentes de todos os níveis de ensino.

A tecnologia utilizada de forma significativa pode enriquecer e transformar a vida de professores e alunos. Conforme afirma Moran (2013, 93), “O desafio do professor e dos alunos é apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos para enriquecer seus estudos, e tornarem-se sujeitos autônomos construtores de suas produções. Para isso, deve-se buscar a integração das tecnologias digitais às práticas educacionais no ambiente escolar, tendo como objeto de estudo

a formação continuada de professores diante das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) articulando-se às discussões teóricas e práticas (FEITOSA, 2019).

Tanto a formação continuada como a prática pedagógica serão enriquecidas com o uso das tecnologias. Para tanto, a escola precisa superar as dificuldades e entender as tecnologias de informação e comunicação como elementos relevantes no mundo contemporâneo ao ampliar o acesso à formação e, como consequência, gerando uma nova reflexão sobre a prática pedagógica.

Como já dissemos, a pandemia da Covid-19 provocou mudanças abruptas nas estratégias da organização dos encontros de formação aqui em análise. Adequações emergenciais tiveram de ser feitas, de modo a garantir e dar continuidade ao trabalho junto aos professores da Educação infantil:

Antes, as reuniões eram pautadas em temas específicos para a Educação Infantil, algumas vezes com palestrantes vindos de outras instituições educacionais. Durante a pandemia, foram utilizados textos voltados à realidade do momento com temas voltados ao novo modo de ensinar, ou seja, ensino remoto aos cuidados com o nosso corpo e nossa mente. (ALFAZEMA, 2021).

Durante a pandemia, assistimos lives, vídeos, lemos muitos textos com temáticas sobre o ensino remoto na Educação Infantil, como gravar vídeos para crianças muito pequenas. (LÍRIO, 2021).

Averiguou-se, pelos relatos, que a formação on-line trouxe contribuições tanto para a formação continuada como para a prática em sala de aula. Como pontua Feitosa (2019, p. 95), “por possibilitar apropriar-se de novas competências para atuar como mediador do ensino aprendizagem”.

Em contraponto, a formação on-line traz novas formas de relação entre as pessoas, como pontua a interlocutora Violeta (2021). Ela descreve a preocupação com a ausência do contato direto com as colegas:

Antes da pandemia, os textos eram lidos e discutidos em grupo, e havia troca de experiências e de saberes etc. Durante a pandemia, não houve discussões e nem tão pouco uma reflexão acerca dos textos estudados, pois esses textos eram enviados por e-mail e a devolutiva era feita à coordenadora pedagógica, através do aplicativo WhatsApp no grupo de professores que integravam o projeto de formação continuada da unidade.

Observa-se que a interlocutora indica a ausência da interatividade e da troca experiências entre os pares nos encontros de formações durante a pandemia, por fazer o uso de aparatos virtuais. O mesmo é compartilhado pelas professoras Margarida e Violeta:

Havia [antes da pandemia] interações entre os participantes e as discussões eram bem calorosas com muitas contribuições para a inovação das práticas pedagógicas. Durante

a pandemia, os estudos foram virtuais, de forma mais reservada, ou seja, individual, porém conduzido pela coordenadora pedagógica. (MARGARIDA, 2021).

No meu entendimento ficou falho, por não ter interação com os demais companheiros de trabalho, bem como a falta de troca de experiência. (VIOLETA, 2021).

A troca de experiência oportuniza aos professores a construção de saberes. Os saberes da experiência, como diz Tardif (2014, p. 50), “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”.

É fundamental demarcarmos a transformação das relações nos grupos nos modelos presencial e on-line e o fato de que cada sujeito avalia essa mudança de forma distinta. Nesses tempos de pandemia, todos nós passamos por profundas transformações mobilizadas por novas formas de conviver com nossos pares, demarcadamente, mantendo distâncias físicas e sociais. O tempo permitirá estudos mais profundos sobre o tema, por distintos profissionais.

Por fim, ao avaliar o percurso formativo desenvolvido, as professoras deixaram sugestões de como o processo pode ser melhorado. Relatamos aqui algumas contribuições:

Que houvesse trocas de experiências vivenciadas em sala de aula. Realização de oficinas, além dos estudos teóricos. (JASMIM, 2021).

Sugiro temas que abrangem as dificuldades do professor em trabalhar com crianças com deficiências. Envolver todos os professores para os objetivos comuns da formação. Fazer uma pesquisa dos interesses, dúvidas e anseios dos professores e gestores. Elaborar coletivamente os combinados do grupo, como: Participação, metodologia do trabalho, uso do celular. Enfim, estruturar uma boa proposta de formação que venha atender as necessidades de formação dos professores da unidade. Propor momentos de leituras, fazer uso do caderno de registro dos encontros, oferecer sugestões de brincadeiras, jogos, música, e momentos de trocas de experiências. Diálogo com prática (diálogo entre os envolvidos, troca de experiência, fazendo a reflexão constante sobre a prática). Pesquisa (a prática docente deve ser fonte contínua de pesquisa do professor). A autoavaliação (como foi sua participação? Se trouxe mudanças na prática?) (VIOLETA, 2021).

[...] sugiro que deva também ser utilizado [o encontro] para ouvir as demandas dos professores e compreender de fato como estão ocorrendo os processos de apropriação de conhecimentos e saberes pelos participantes do grupo, pois isso significa redirecionar as ações de formação, além de obter valiosas informações que poderão transformar em mudanças e melhorias no contexto do Projeto de formação continuada na unidade escolar. (MARGARIDA, 2021).

Minha sugestão para melhorar ainda mais é promover encontros mais dinâmicos com a participação de profissionais que atuassem em outras áreas, como por exemplo, psicólogos, médicos, fisioterapeutas entre outros que pudessem agregar novos olhares para um atendimento de qualidade às crianças e seus familiares. (MACADÂMIA, 2021).

[...] atividades práticas realizadas em sala de aula ou propostas de atividades que foram enviadas para os pais desenvolverem com as crianças, ou seja relatos de experiências que foram interessantes para auxiliar as outras professoras que as vezes tem dificuldades. (ALECRIM, 2021).

Essas formações com estudos de textos e também documentos que regem a educação são necessários, mas também que sejam intercaladas com palestras e oficinas de confecção de materiais pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. (SÁVIA, 2021).

Sobre os relatos das interlocutoras em relação às sugestões de como gostaria que os encontros fossem realizados, foi possível observar que as respostas das professoras foram variadas. Diante do exposto, pode-se afirmar que as sugestões propostas por elas pedem por uma organização mais coletiva, o que pode contribuir para melhoria dos momentos de formação. Assim, a equipe gestora, principalmente o coordenador pedagógico que é responsável pelo desenvolvimento das ações do projeto, deve ouvir e, se possível, acatar as sugestões das participantes para propor mudanças.

Queremos, então, reiterar que consideramos a formação continuada de professores da Educação Infantil imprescindível dentro das unidades escolares, mediante o conhecimento significativo e a reflexão na ação e sobre a ação pedagógica, possibilitando a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos/saberes necessários ao trabalho docente. Essa precisa ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos (LIMA, 2018).

Assim, é fundamental a participação dos professores nos processos de Formação Continuada Centrada na Escola, aquele que acontece no “chão da escola”. Segundo Imbernón (2006,

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma no lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escolar. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnico pré-determinadas pelos órgãos superiores (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

Para que essa formação aconteça, é fundamental a elaboração no coletivo da escola de um projeto que atenda a todos os anseios formativos dos profissionais docentes da unidade. Um processo de escuta e de reflexão, que considere o “chão da escola” em suas distintas dimensões, como espaço cuja materialidade pode se constituir como uma sala física da escola ou uma sala no Google Meet, por exemplo. O que mobiliza é o desejo coletivo de “estar junto”.

6.2 As transformações na prática pedagógica experienciadas pelas professoras

Para realizar a análise neste eixo, selecionamos relatos que apresentam *as transformações na prática pedagógica experienciadas pelas professoras quando inseridas no Projeto de Formação Centrada na Escola*. Ancoradas nas principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação Infantil, promovemos uma reflexão sobre os conhecimentos/saberes que as professoras consideram necessários para “responder” às mudanças na prática docente.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem importância relevante na vida escolar da criança, na medida em que ela constrói o mundo a partir de significados e de representações de si e dos outros em processos dialéticos.

A BNCC (2017), explicita que na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A Educação Infantil é a única etapa da Educação Básica que não é denominada de “ensino”, o que demonstra uma mudança de concepção acerca do lugar da Educação Infantil na Educação Básica. Reconhece-se que nessa etapa não se “ensina” às crianças, visto que se parte de processos interacionistas para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento. Ou seja, na Educação Infantil, os conhecimentos não são transmitidos, mas acontecem a partir dos eixos norteadores trazidos pelas DCNEI, e reforçados pela BNCC, que considera as interações e as brincadeiras eixos estruturantes, por meio dos quais ocorrem as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o professor assume atribuições específicas para atuar nessa etapa de ensino. Quando indagadas acerca dessas características, as professoras assim se posicionaram:

[...] Primeiro, gostar de criança. Deve ter criatividade, ter compromisso com o seu trabalho, gostar de brincar, ser comunicativa, saber planejar, avaliar suas práticas acima de tudo respeitar as singularidades de cada criança. Pois a Educação Infantil tem sua especificidade. Além do cuidado também tem a necessidade de educar a criança. (JASMIM, 2021).

[...] primeira característica é gostar de criança, pois o universo da Educação Infantil é trabalhar com as crianças em desenvolvimento. Deve também ter uma boa interação,

ser criativo, comunicativo. Gostar de brincar, estabelecer um trabalho conjunto com outros profissionais da unidade de modo integrado e relacionar o ato de educar e ensinar de maneira responsável, reconhecendo a criança como um ser social em processo de desenvolvimento integral. Isto é nos aspectos: emocional, físico, afetivo, cognitivo etc. (MARGARIDA, 2021).

[...] as principais características de um professor da Educação Infantil seriam: afetividade, criatividade, ser dinâmico, comunicativo, colaborador, observador, ter pensamento crítico, interesse em buscar novos conhecimentos e preparar as propostas com carinho. (ALECRIM, 2021).

Gostar de crianças, ter paciência e tranquilidade. Saber respeitar os momentos de cada criança. (ALFAZEMA, 2021).

Em primeiro lugar, tem que gostar muito do que faz. Ter consciência da rotina diferenciada do ensino, mais livres e com atividades lúdicas, com momentos organizados conforme a realidade de cada criança. (VIOLETA, 2021).

Observa-se que a característica de um professor da Educação Infantil mais evidenciada é gostar de crianças. Gostar de crianças é também viver o universo infantil através das interações e brincadeiras. Logo, o professor também tem que gostar de brincar. O brincar é expressão legítima por meio da qual se inter cruzam múltiplas linguagens reveladas em pensamento e movimento que explicitam autonomia, argumentação, criação, direitos dentre tantas outras premissas constituintes do ser criança, articulados em expressão e linguagem e como ação promotora de aprendizagem (PARÁ, 2018).

É importante salientar que o reconhecimento do brincar, da brincadeira e das atividades lúdicas na prática pedagógica com as crianças vem ao encontro do que estabelece as DCNEI (BRASIL, 2009). Destaca-se também o relato de Lírio (2021), que indicia o cuidado e o olhar para a singularidade da criança:

Cuidar e ensinar as crianças de maneira responsável, reconhecendo a criança como um ser global, saber ouvi-las, ter paciência e sabedoria para lidar com as diversas situações, respeitando suas singularidades. (LÍRIO, 2021).

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) ressalta práticas pedagógicas que possibilitem a autonomia da criança para que ela desenvolva suas potencialidades, criatividade. Dessa forma, induzindo a descobertas de tal modo que seja ela própria a construtora de sua personalidade, de sua cidadania:

[...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento [...]. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e variadas. (BRASIL, 1998 a, p. 30).

Ancoradas nas características que as interlocutoras consideram ser imprescindíveis para ser professor da Educação Infantil, colocamos em tela o processo formativo desses profissionais, na constância de superar paradigmas que insistem em simplificá-lo. A formação continuada de professores no ambiente de trabalho deve acontecer numa perspectiva inter/multicultural, o que possibilita uma reflexão da diversidade cultural no espaço escolar, lugar de pessoas diversas e diferentes com uma complexidade específica, contribuindo para o desenvolvimento de práticas críticas, reflexivas e emancipatórias.

A Educação Infantil requer uma formação profissional complexa, tal como o público a quem é dirigida. A este respeito, pensar o processo formativo desse profissional perpassa por reconhecer, como salienta Cruz (1996), a importância da formação inicial, como o momento imprescindível para conhecer e aprofundar o conhecimento sobre a área, e da formação continuada, como processo posterior à formação inicial, no qual se obtém o suporte à prática pedagógica, além de profissionalizar o professor em seu próprio ambiente de trabalho.

Nesse sentido, Imbernón (2010) esclarece que a formação deve levar em conta que, mais do que atualizar um professor e ensiná-lo, precisa criar as condições para que os docentes teorizem sobre o processo e ressignifiquem a sua prática.

Compreendendo a instituição de Educação Infantil como espaço rico de oportunidades para aprendizagem docente, compreendemos também que a formação continuada nesse espaço promove diferentes transformações. Um dos aspectos relevantes e positivos da formação continuada expresso pelas interlocutoras é referente a essas mudanças “provocadas” (utilizando o termo empregado por Margarida e Alecrim, nos trechos transcritos na sequência) em sua prática, como relatam:

A formação continuada, querendo ou não, traz mudanças nas práticas pedagógicas. É neste sentido que as temáticas dos textos a serem estudados são sugeridas por nós professoras tendo em vistas as necessidades formativas dos docentes da unidade. (JASMIM, 2021).

A formação “provoca” sim, mudanças no ser professor, pois a aquisição de novos conhecimentos possibilita a práxis pedagógica na medida em que fundamenta e contextualiza o processo de aprender a ensinar e aprender a ser professor. (MARGARIDA, 2021).

Cada tema de formação é pensado na melhoria da educação e no aprimoramento do professor. Cada ensinamento ajuda na melhoria do nosso trabalho. (ROSA, 2021).

Observando as narrativas das interlocutoras, podemos inferir que a formação continuada qualificou o aprendizado profissional e provocou mudanças em sua prática docente. Esses dados são relevantes, pois demonstram a contribuição da formação para o desenvolvimento de

práticas pedagógicas exitosas que visem garantir o aprendizado das crianças, a construção de novos saberes e a ressignificação da prática.

Observemos o relato de Alecrim (2021), ao afirmar o que a formação “provoca” em sua prática:

[...] uma série de mudanças no perfil profissional, onde destaca-se a importância da construção de uma prática reflexiva que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do educador, bem como uma posição ativa do educando, desmitificando a concepção de que o professor é um mero transmissor, renovando sua identidade enquanto profissional. E estas mudanças de fato só serão possíveis se houver explícito neste ato a reflexão crítica da própria prática.

Outra exposição importante é de Macadâmia (2021):

Quando nos colocamos na condição de aprendizes e de agentes transformadores a partir dos conhecimentos adquiridos nos momentos de formação, há uma nítida mudança em nossa prática. [...] particularmente sinto-me instigada a refletir sobre sua práxis a cada momento formativo, pois me possibilita ter um novo olhar e descobertas para o meu fazer pedagógico.

A formação continuada precisa ser um processo contínuo, que possibilita ao professor ser capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora. Por isso, é fundamental a sua participação em projetos de formação continuada desenvolvidos tanto pela escola como pela Rede de Educação à qual está vinculado. Os conhecimentos/saberes apreendidos e mobilizados interferem de modo positivo nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, como enfatizam as professoras:

É “sempre bom estudar e se atualizar”. Cada dia encontramos novos desafios. É nas formações muitas vezes encontramos meios teóricos ou de experiências vividas por outros professores que nos ajudam a superar esses desafios (SÁVIA, 2021).

[...] Porém, essa aprendizagem não deve ser restringir aos momentos de formação continuada, mas sim precisa se fortalecer ao longo da vida profissional docente, a partir da avaliação de seus próprios desempenhos e da procura permanente de melhoria de suas práticas pedagógicas. (MARGARIDA, 2021).

A formação continuada tem possibilidades de mobilizar “mudanças” no fazer docente, como também contribuir para o desenvolvimento profissional, que consiste num processo que ocorre durante toda a vida de um professor. Expressa também uma conscientização na busca de mudanças. Formar-se no próprio ambiente de trabalho “é uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p. 18).

Portanto, garantir o direito à formação continuada nas instituições de Educação Infantil é cada vez mais necessário, pois imprime qualidade no desenvolvimento humano de professores

e alunos, e toda a comunidade escolar. As interlocutoras demonstram a importância da formação continuada no ambiente de trabalho, que tem apresentado resultados concretos e eficazes na qualificação desse profissional, como relatam:

[...] as formações são voltadas para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula. Cabe a cada um de nós usar de forma coerente e eficaz em nosso dia - dia, resultando em boas práticas pedagógicas significativas para nossas crianças. (ALFAZEMA, 2021).

Contribui para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido na sala de aula. (VIOLETA, 2021).

Assim, compreende-se que é na escola, por meio da formação que ocorre no coletivo dos professores, que o conhecimento é disseminado, pois é o local de exercício da docência.

A partir do diálogo com as professoras, pode-se afirmar que a formação continuada tem sim o intuito e a possibilidade de provocar mudança no “ser professor” e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica, como descreve Lírio (2021):

Quando o estudo provoca e incomoda, o professor acaba saindo da sua zona de conforto e busca, através de estudo, pesquisa, troca experiências com os colegas e faz o que for preciso para melhorar o desenvolvimento das crianças.

Sair da zona de conforto é uma narrativa que expressa a mobilização de conhecimentos/saberes que consideram necessários para “responder” aos desafios às mudanças que devem ocorrer na prática docente. Por isso, no âmbito da formação continuada de professores da Educação Infantil, os saberes da docência são marcados pelo contexto profissional, nos significados e sentidos presentes na relação que cada professor estabelece com sua prática, na construção de um trabalho docente inovador em sala de aula.

É no contexto da formação continuada e nas práticas pedagógicas que se consolida o saber fazer docente, a partir das necessidades e desafios do cotidiano escolar, como expresso nos relatos da interlocutora Jasmim (2021). Ela afirma:

[...] os desafios dos professores da Educação infantil são frequentes no cotidiano do fazer pedagógico em sala de aula. Considero que todos os saberes são importantes para responder os desafios e as mudanças. Para mim um completa ao outro como por exemplo: precisamos do saber das experiências, do saber pedagógico, dos saberes teóricos, dentre outros, pois eles constituem os saberes da profissão ser professor.

Em seus relatos, as interlocutoras indicam a mobilização de um conjunto de saberes necessários à prática pedagógica na Educação Infantil. Saberes provenientes de fontes diversas como os da formação, das disciplinas, do currículo da instituição de ensino e da experiência. Eles se entrelaçam na ação docente com o objetivo de desenvolver, organizar e resolver diferentes situações do cotidiano escolar, inclusive, no redirecionamento da prática pedagógica,

como expressa Violeta (2021), que chama a atenção para as mudanças geradas pela pandemia da Covid-19 no espaço da Educação Infantil:

[...] Com a chegada da pandemia, houve a necessidade de inovação em relação as novas tecnologias, como a criação de grupos de WhatsApp por turma para a comunicação com os pais de alunos e professores, produção de vídeos, etc. Na verdade, a apropriação de saberes e habilidades para o uso das TDIC.

As interlocutoras explicitam que todos os saberes são necessários para enfrentar os desafios do momento e também surgidos nas práticas pedagógicas. É o que indica Margarida (2021), ao afirmar que,

[...] para o enfrentamento dos desafios, necessários é necessária a mobilização dos conhecimentos relacionados ao trabalho docente como: saber pedagógico, saber da experiência, conhecimentos do fazer pedagógico na Educação infantil, como cuidar e o e educar nesta etapa de ensino dentre outros.

Para Imbernón (2004), o conhecimento profissional do professor se consolida na formação continuada, onde relaciona sua prática aos saberes adquiridos, tanto na formação inicial como ao longo da sua experiência. As interlocutoras demonstram pelos relatos que a formação continuada se constitui como fonte de aprendizagem de conhecimentos/saberes, que são mobilizados para o enfrentamento dos desafios da docência.

Nesse sentido, pode-se compreender que a formação oferecida pela UMEI, através do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, é importante para a prática pedagógica das professoras por dar suporte ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades na Educação Infantil. Os diversos saberes, como relatados pelas professoras, adquiridos na formação continuada, são mobilizados para a efetivação da prática docente.

6.3 Um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelas professoras

Nesta seção, debruçamo-nos sobre a compreensão das professoras acerca dos conhecimentos/saberes apreendidos e mobilizados no desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Segundo Macenhan (2015 p.139), “consciente das particularidades da docência, o professor mobiliza, na prática pedagógica, saberes advindos das características pessoais, da experiência profissional e da formação específica”. Logo, o profissional docente encontra-se em constante processo de modificação, já que atuar em sala de aula impõe obstáculos, os quais impedem o simples repetir das ações.

Pimenta (2012, p. 32) pontua que “a formação é na verdade autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto suas experiências práticas,

cotidianamente vivenciados nos contextos escolares”. A autora expressa que é neste confronto e num processo coletivo de formação, de trocas de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, ou seja, aqueles que constantemente refletem-se na e sobre a prática.

A prática pedagógica na Educação Infantil é pautada em um saber-fazer que valorize as relações que as crianças estabelecem com os professores e com as outras crianças, propiciando brincar e aprender a conviver com novas linguagens de forma autônoma em diferentes situações de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor deve ser capaz de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, valores, atitudes e habilidades necessárias para o desenvolvimento integral da criança. Isso nos remete a compreender que os professores precisam mobilizar uma série de saberes para poder ensinar e ser competente na ação docente, como explicita a interlocutora Jasmim (2021), ao expressar sobre os conhecimentos/saberes que considera importantes e necessários para atuar na Educação Infantil:

Teorias e concepções sobre o desenvolvimento da criança. O saber pedagógico, os saberes do cuidar na infância, conhecer os princípios norteadores de uma proposta pedagógica da Educação infantil. As metodologias de trabalho na educação infantil, leis e documentos oficiais do governo federal em relação as políticas educacionais para Educação infantil (RCNEI, DCNEI) e também, conhecer a BNCC no que diz respeito a Educação Infantil dentre outros documentos.

Assim, pode-se afirmar que, na ação docente, o professor deve reconhecer que a sua prática está pautada no desafio de promover outras maneiras de ensinar para o fazer aprender. Para Gauthier (2006, p. 17), “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. O autor faz referência ao ofício feito de saberes e admite a existência de diversos conhecimentos próprios do ensino. Os saberes apontados por Gauthier (2006) são reafirmados em Tardif (2014, p. 54) ao destacar que o saber docente é heterogêneo, formado de “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Para esse autor, a prática docente integra diferentes saberes e, assim, define que o saber do professor é um saber plural que não se reduz à transmissão de conhecimento. No cotidiano da sala de aula, na Educação Infantil, esses saberes são mobilizados em diversas situações de ensino/aprendizagem.

São diversos os conhecimentos/saberes que são articulados para exercício da prática pedagógica que as interlocutoras consideram importantes para atuar na Educação Infantil:

Organizar e dirigir situações de aprendizagens, conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, trabalhar em equipe,

participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, envolver os alunos em sua aprendizagem. Conhecimentos das leis e parâmetros que regem a Educação infantil através da BNCC. (VIOLETA, 2021).

Conhecer os campos de experiências e os seis direitos de aprendizagens propostos pela BNCC. (ALFAZEMA, 2021).

Saberes da docência mesmo, teorias para intercalar com a prática, ser criativo, ser observador, ser dinâmico. (SÁVIA, 2021).

Em seus relatos, as interlocutoras destacam os diversos conhecimentos/saberes que devem ser apreendidos pelo professor da Educação Infantil e apontam a mobilização de um conjunto de saberes que são oriundos de fontes diversas como os da formação, das disciplinas, do currículo da instituição de ensino e da experiência, que se entrelaçam na ação docente com o objetivo de desenvolver, organizar e resolver diferentes situações no cotidiano escolar, inclusive, no redirecionamento da prática pedagógica.

Foi observado por esta pesquisadora, na expressão das interlocutoras diferenças de concepções quando referem aos saberes e campos de experiências a serem desenvolvidos com as crianças por meio das interações e brincadeiras ao utilizarem o termo conteúdos como se observa no relato de Violeta (2021). Já Macadâmia (2021), utiliza a expressão experiências de aprendizagens. Os termos campos de experiências, ou experiências de aprendizagens são termos apresentados pela BNCC (2017) ao tratar da etapa da Educação Infantil. Neste sentido, pode-se pontuar o quanto a formação centrada na escola pode criar condições de possibilidades para o crescimento profissional no coletivo do grupo.

Macadâmia (2021), ao fazer referência à formação continuada como fonte dos saberes da formação profissional e dos pedagógicos que são mobilizados na prática docente, responsável em proporcionar autonomia na construção da identidade das crianças bem pequenas, expressa:

Bom, como diz Freire, ninguém se torna professor numa terça-feira às quatro horas da tarde. Tem que se constituir professor, e isso dá com comprometimento com a profissão escolhida, com a consciência da necessidade da formação continuada, ter clareza de sua responsabilidade em proporcionar autonomia na construção da identidade das crianças bem pequenas. (MACADÂMIA, 2021).

A interlocutora esclarece que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada servem para o desenvolvimento das suas atividades com as crianças em sala de aula. Lírio (2021) acrescenta a importância do saber da mediação da organização do trabalho pedagógico, ao explicitar que:

[...] O professor para mediar a aprendizagem das crianças deve desenvolver competências, saberes que permitam entender como se processa a educação da criança, e assim, propor situações de aprendizagem planejadas evitando a improvisação. Para tanto, deve investir em sua formação continuada. (LÍRIO, 2021).

Alecrim (2021) pontua que:

Os conhecimentos/saberes que a considera indispensáveis para atuar na Educação Infantil é saber ouvir as crianças, desenvolvendo a autonomia de cada uma, juntamente com o cuidar, educar e o brincar estabelecendo vínculos afetivos com o professor respeitando as diferenças, como por exemplo: algumas crianças são mais quietas e outras mais agitadas. Também o espaço à onde se educa também é importante (ALECRIM, 2021).

Observou-se a presença, nos relatos das interlocutoras, de um conjunto amplo de conhecimentos e saberes indispensáveis para a atuação do professor na Educação infantil. Nesse sentido, Gauthier (2006), Pimenta (2012) e Tardif (2014) pontuam com especificidades, como é apresentado no Quadro 4, os saberes necessários para docência. Gauthier (2006) apresenta os saberes: das Ciências da Educação, os disciplinares, curriculares, da ação pedagógica e da tradição pedagógica. Já Pimenta (2012) descreve os saberes da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos. Tardif (2014) explicita os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e saberes experienciais.

Estes autores compreendem que os saberes docentes são provenientes das experiências, teorias, formações e/ou construídos no dia a dia da ação docente em sala de aula. Eles são necessários para o exercício da profissão docente e podem ser transformados em conhecimentos pedagógicos através da relação entre teoria e prática, mobilizados para enfrentar as diferentes situações da ação pedagógica no cotidiano escolar e no processo da formação e desenvolvimento profissional docente.

Nessa direção, os depoimentos das professoras pontuam uma gama de conhecimentos e saberes relacionados à prática docente na Educação infantil como podem ser vistos nos depoimentos de Lírio, Violeta e Alecrim, transcritos anteriormente. A professora Violeta complementa, afirmando que, além dos conhecimentos/ saberes, o professor da Educação Infantil também deve desenvolver competências profissionais como

[...] saber organizar e dirigir situações de aprendizagens, conhecer conteúdos ser ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, trilhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, envolver os alunos em sua aprendizagem. Conhecimentos das leis e parâmetros que regem a Educação infantil através da BNCC. (VIOLETA, 2021).

Observa-se, então, que na prática pedagógica na Educação Infantil as professoras usam diferentes saberes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com as

crianças. Eles são mobilizados e construídos ao longo da sua carreira docente e em diversas situações do trabalho docente, ou seja, no campo das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Silva (2009) destaca que as circunstâncias do cotidiano mobilizam os saberes do professor e oportunizam situações de reelaboração. Portanto, a prática pedagógica e a formação docente são espaços de aprendizagem.

Ficou evidenciada nos relatos das interlocutoras a articulação de diversos conhecimentos/saberes com a atuação profissional docente na Educação Infantil. Os saberes da formação profissional, curriculares e da experiência ajudam a planejar e desenvolver as atividades nesse contexto. As articulações evidenciadas nas narrativas das professoras apontam uma gama de conhecimentos/saberes e capacidades que consideram ser fundamentais para atuação docente na Educação Infantil. Nesse sentido, a interlocutora Margarida considera cinco capacidades importantes que o professor deve possuir para atuar na Educação Infantil:

Capacidade de se comunicar e interagir; ser criativo; colaborativo; ter o pensamento crítico e reflexivo; e capacidade de inovação, isto é estar aberto para o novo, as mudanças e transformações. (MARGARIDA, 2021).

Pimenta (2012, p. 29) afirma que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. A prática pedagógica oportuniza a mobilização e articulação de saberes para ensinar, tais como, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais e pedagógicos. Para Tardif (2014), as articulações que os professores fazem com os saberes na prática docente demonstram a sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição da sua prática.

Diante da análise apresentada, conclui-se a compreensão que as professoras fazem sobre os saberes docentes mobilizados na prática docente. São conhecimentos, saberes, competência e habilidades necessárias para o trabalho docente, de modo a favorecer a melhoria e ressignificação da prática pedagógica na Educação infantil. Portanto, é fundamental que, no processo de formação continuada de professores, a aprendizagem e mobilização de saberes subsidiam o professor a desenvolver em sala de aula práticas pedagógicas exitosas que favoreçam as aprendizagens das crianças.

As interlocutoras também expressaram suas opiniões acerca de temas contemporâneos que julgam importantes e deram destaque a autores que conhecem e leem.

No contexto de um Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, é proposto ao grupo de professores os estudos de temáticas que visem contribuir na superação das

necessidades formativas. A formação continuada é uma importante ferramenta nesse processo, por ser um espaço de estudos, debates e de reflexões.

Nesse sentido, as temáticas a serem estudadas devem vir ao encontro das necessidades formativas do professor, no presente caso da Educação Infantil, que deve estar sempre comprometido com uma prática que atenda as especificidades da criança no processo de ensino-aprendizagem e aos temas do educar e do cuidar. Deve incluir temas como o desenvolvimento infantil e os instrumentos que possam auxiliar nesse processo, como a organização do espaço e tempo e outros fatores que influenciam nas atividades desenvolvidas, para promover a aprendizagem da criança. O educar, em parceria com o cuidar, prepara a criança para o seu desenvolvimento integral e para a vida (GONÇALVES, 2016).

Em relação aos temas que consideram importantes, as interlocutoras apontaram documentos oficiais que orientam e normatizam o trabalho docente e a prática pedagógica na Educação Infantil, como a BNCC, por considerarem um documento de relevância, como relatou Jasmim (2021):

Na atualidade considero importante estudarmos o documento BNCC, pois traz novos enfoques sobre a construção da proposta pedagógica da etapa Educação Infantil. (JASMIM, 2021).

A professora Sália também destaca a importância de estudar e conhecer a BNCC e afirma:

[...] ter conhecimento sempre dos documentos oficiais que regem a Educação infantil. Ultimamente tem se falado muito, e estudado a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que orienta como desenvolver o trabalho nas diversas etapas da Educação no Brasil. (SÁVIA, 2021).

Dentre os temas de relevância, foram apontados: as diversas linguagens na Educação Infantil, a educação da primeira infância, o trabalho do professor na Educação Infantil. A professora Margarida faz algumas sugestões de leituras nessa direção:

As diversas linguagens na Educação infantil; A educação da primeira infância. Reggio Emilia; Caroliyn Edwrds, Lella Gandini e George Forman. O Trabalho do professor na Educação infantil de Zilma Ramos de Oliveira e Damaris Maranhão. (MARGARIDA, 2021).

Já Alecrim (2021) sugeriu como temas de formações: o brincar na Educação infantil, a importância da ludicidade na Educação Infantil e Currículo na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, fala-se a todo momento de avaliação, pois é assim que nos orientamos para poder oferecer propostas que promovam o desenvolvimento. Dentro desse tema li o livro brincar na Educação infantil - Tizuko Morchida. A importância

da ludicidade na Educação infantil- Vera Lúcia da Encarnação Bacelar
Currículo na Educação infantil - Fátima Salles /Vitória Faria. (ALECRIM, 2021).

A professora Lírio (2021) sugere ofertas formativas voltadas à literatura infantil e a interlocutora Macadâmia (2021) destacou a importância de temáticas relacionadas à Educação inclusiva, avaliação e elaboração dos relatórios descritivos, além de novas metodologias para atender às crianças com deficiência e transtornos global de aprendizagens.

Destaco aqui a literatura na Educação Infantil porque é capaz de o conhecimento de si e do mundo, incentivando curiosidade, a exploração, o encantamento, questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação mundo físico e social que são objetivos elencados como eixo do currículo nas práticas pedagógicas da Educação infantil. Dos autores que leio no âmbito da literatura infantil cito: Ruth Rocha (Bom dia todas as cores; O reizinho mandão), Eric Carle (Lagarta comilona), Alexandre Rampazo (Chapeuzinho vermelho) entre outros. (LÍRIO, 2021).

Educação inclusiva, avaliação e elaboração dos relatórios descritivos, novas metodologias para atender a demanda de crianças com deficiência e transtornos de aprendizagens. Leio sobre esses temas com frequência. Dentre os autores, leio obras de Paulo Freire e Jussara Hoffmann. (MACADÂMIA, 2021).

Observou-se que os temas apontados são de grande importância para o trabalho docente na Educação Infantil, pois os conhecimentos teóricos devem dar sustentação às práticas, na tessitura da práxis pedagógica.

As obras e autores mencionados são conhecidos pelos professores por estarem na área da educação e são pertinentes à Educação Infantil. Em destaque, podemos citar: Paulo Freire, Vygotsky, Maria Montessori, Jhon Dewey, Jean Piaget dentre outros (citados pela professora Jasmim); Tizuko Mochila, Vera Lúcia da Encarnação Bacelar, Fátima Salles /Vitória Faria. (citados por Alecrim); Paulo Freire e Jussara Hoffmann ((citados pela professora Macadâmia), dentre outros.

As temáticas apontadas mostram a preocupação das docentes em compreender as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, que se pautam em atividades de educar e cuidar. Esses são processos indissociáveis no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

6.4 O ressignificar da prática pedagógica

Neste eixo, faz-se a análise dos relatos das interlocutoras que demonstram que os conhecimentos/saberes apreendidos e mobilizados no processo de formação possibilitou a ressignificação da prática pedagógica. Começamos pelo que destacou a Margarida (2021):

Os conhecimentos aprendidos nas formações me ajudaram muito em minha prática para melhorar e aperfeiçoar nas propostas em sala de aula como em inovações de ideia e criatividade para melhorar, transmitir conhecimentos para as crianças.

A ressignificação da prática pedagógica é importante na busca de uma ação docente comprometida com o desenvolvimento global infantil e com o ensino humanizado (SAITO; OLIVEIRA, 2018). Assim, compreende-se que ressignificar a prática pedagógica na Educação Infantil é dotar essas unidades de ensino de sentidos, vivências e experiências significativas, reencantar-se e reconstituir saberes e fazeres dentro do cuidar e educar. Nessa perspectiva, a professora Sávvia, esclarece que:

Somos seres inacabados. E sempre a cada dia aprendemos algo novo que ajuda a ressignificar nossa prática. As vezes a mesma informação nos traz conhecimento novo. Até mesmo pela forma que a recebemos no momento, pois, a cada minuto que passa embora mantenhamos a essência, nos tornamos pessoas novas. (SÁVIA, 2021).

Mais uma vez, destaca-se que a formação continuada deve garantir aos professores a participação em suas unidades de trabalho, possibilitando a transformação da ação docente. É necessário compreender a necessidade de oportunizar aos profissionais que já atuam na Educação Infantil uma formação continuada sólida e de qualidade que considere a sua prática docente e a reflexão crítica sobre a sua ação.

Como se observou, na prática pedagógica na Educação Infantil os professores usam diferentes saberes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com as crianças. Segundo Tardif (2014), esses saberes são apreendidos, mobilizados e construídos ao longo da sua carreira docente e em diversas situações inerentes ao processo ensino-aprendizagem, que se consolidam em estratégias de ensino, no sentido de desenvolver a criança na perspectiva do cuidar e educar, e em situações problemas do dia a dia em unidades /escolas de Educação Infantil.

Assim, os professores participam de formações, especificamente a Formação Continuada Centrada na Escola, foco deste estudo, com o objetivo de apreender e mobilizar conhecimentos/ saberes, vivenciar trocas de experiências, interagir com os pares, no intuito de se desenvolverem profissionalmente. Logo, esse processo pode contribuir para elaborar estratégias de ensino, com vistas a planejar melhor as aulas, proporcionar o desenvolvimento de atividades significativas e adequadas para a criança aprender e se desenvolver. A professora Macadâmia pontua que:

Os conhecimentos/saberes ora discutidos e apropriados através das formações têm contribuídos para melhorar a minha prática pedagógica em sala de aula. A formação continuada é de extrema importância para o aperfeiçoamento profissional do docente, pois possibilita ao professor se atualizar constantemente na busca de soluções para os

problemas que insurgem no dia a dia, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A resignificação da prática pedagógica se dá partir do momento que atribuo novo significado ao meu fazer docente tendo como objetivo promover aprendizagens significativas para a criança no contexto do universo infantil. (MACADÂMIA, 2021).

É através da apropriação de conhecimentos e mobilização de saberes que o professor tem a possibilidade de resignificar sua prática pedagógica. Segundo Gonçalves (2019, p. 88), “Os professores mobilizam seus saberes teóricos e práticos na ação docente, adequando-os a situações-problema vivenciadas pelos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem.” Assim, desenvolvendo habilidades, valores e atitudes pertinentes à prática docente.

A construção e mobilização dos saberes acontece de muitas formas, em diversos momentos da prática pedagógica e na ação docente. Na prática pedagógica, os professores, pelo que destacam as interlocutoras deste trabalho, conseguem adquirir experiências e consolidar formas de desenvolver a atividade docente de modo significativo e inovador. Logo, o processo formativo continuado tem grande importância para a aprendizagem e articulação de novos saberes, com vistas a resignificação das práticas pedagógicas nas unidades de Educação Infantil. Em suas narrativas, elas demarcam essas situações, em diversos momentos de suas falas:

Estamos em constante formação. O professor pensante tem sua prática aprimorada a cada ano buscando atualizar a sua prática. (ROSA, 2021).

A minha prática docente está em constante mudança, os alunos mudam, trocamos de sala, as idades vão variando à medida que lotamos em salas diferentes e assim vamos resignificando nossa prática, estudando novas formas de atrair a atenção das crianças. (ALFAZEMA, 2021).

Sim. O professor é um mediador de novas conquistas e precisa sempre oferecer diversas possibilidades educacionais para que a criança descubra suas potencialidades. Não basta apenas ter conhecimento de materiais e técnicas a serem aplicadas no fazer pedagógico, mas ter sensibilidade, motivação, para ajudar a criança a encontrar o caminho de descobertas e compreensão do mundo para que ela possa construir sua própria identidade e humanizar de maneira lúdica, colorida e educativa. Esse trabalho exige dos professores estudos teóricos e práticas adequadas à formação e construção da personalidade e do conhecimento históricos social. (LÍRIO, 2021).

Diante dos relatos acima descritos, observou-se que as professoras pontuaram contribuições da formação continuada para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula, e explicitam que os conhecimentos/saberes apreendidos e mobilizados no processo de formação possibilitou-lhes a resignificação de suas práticas. É o que descreve Alecrim, quando relata que os conhecimentos apreendidos nas formações ajudaram em muito em sua prática para

melhorar e aperfeiçoar as propostas de aprendizagem em sala de aula com inovações, ideias e criatividade para melhor, transmitir conhecimentos para as crianças. Pode-se constatar esta afirmação na fala de Violeta e Jasmim, quando relatam que os conhecimentos/saberes ora discutidos e apropriados através nas formações têm contribuído para melhorar a sua prática pedagógica em sala de aula.

Sim. Os conhecimentos apreendidos nas formações me ajudaram muito em prática para melhorar e aperfeiçoar nas propostas em sala de aula como em inovações de ideia e criatividade para melhorar, transmitir conhecimentos para as crianças. (ALECRIM, 2021).

[...] a formação continuada é de extrema importância para o aperfeiçoamento profissional do docente, pois possibilita ao professor se atualizar constantemente na busca de soluções para os problemas que insurgem no dia a dia, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A ressignificação da prática pedagógica se dá partir do momento que atribuo novo significado ao meu fazer docente tendo como objetivo promover aprendizagens significativas para a criança no contexto do universo infantil. (VIOLETA, 2021).

A formação continuada na unidade serve para troca de experiências, aquisição de conhecimentos e saberes docentes necessários para a melhoria da prática pedagógica. Os saberes relacionados ao cuidar e educar presente na BNCC, contribuíram de modo significativo na ressignificação da minha prática ao direcionar o trabalho pedagógico no sentido de planejar na perspectiva do cuidar, ensinar e educar considerando que a criança é um ser em pleno desenvolvimento. (JASMIM, 2021).

Por fim, pode-se pontuar que ressignificar a prática pedagógica resulta em reconhecer o processo pedagógico com algo dinâmico que precisa ser redimensionado a cada momento. O professor também apreende e mobiliza saberes através do seu trabalho pedagógico, principalmente pela interação entre professor-aluno nas vivências proporcionado pelo processo de ensinar e aprender.

Os saberes possuem modos de se integrar na prática docente, nesse sentido, são heterogêneos e evoluem ao longo da carreira profissional dos professores, sendo mobilizados em função de contextos variáveis da prática docente. Para Brito (2006), o professor pode gerar novos conhecimentos, articulando a sua prática pedagógica às várias dimensões da prática educativa, numa relação dinâmica com alunos em diversas situações de aprendizagem, ressignificando essa prática. A ressignificação do trabalho docente se faz também pela ação e pela reflexão sobre e nessa prática, a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos no próprio contexto, marcando a relação entre eles, numa interação comunicativa.

É importante destacar que a ressignificação também favorece uma melhor compreensão do trabalho com as crianças, propiciando a construção de um ambiente cooperativo entre professor e aluno, em uma relação empática, na qual os saberes são respeitados e o ambiente se

torna promissor à troca de experiências e à busca por soluções com aprendizagens significativas pautadas nos princípios do cuidar e educar na Educação Infantil.

Assim, podemos afirmar que a formação de professores no contexto do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola da RME de Rondonópolis-MT, tem contribuído com os professores para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras nas UMEIs, de modo a contemplar as crianças da Educação Infantil com experiências de aprendizagens a partir das interações e brincadeiras, eixos estruturantes, por meio dos quais ocorrem as práticas pedagógicas. E isto, faz a diferença no trabalho pedagógico nesta etapa de ensino.

Diante dos quatro eixos de análise apresentados neste capítulo, foi possível compreender a importância da Formação Continuada Centrada na Escola, que é garantida aos professores das Unidades Municipais de Educação infantil - UMEI, da RME no município de Rondonópolis/MT, por constituir-se em espaço de apreensão e mobilização de conhecimentos/saberes que são vivenciados pelos professores. Assim, dando novo sentido às atividades escolares e ressignificando as práticas pedagógicas em sala de aula na Educação Infantil. Entende-se, também, a relevância deste espaço para construir, mobilizar e consolidar saberes docentes, e atividades que contemplam todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento da criança, no âmbito de cuidar e educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação Continuada Centrada na Escola, por acontecer no ambiente de trabalho, constitui-se em um dos espaços legítimos para aprendizagens formação dos professores. Possibilita interações e vivências significativas entre os pares, com trocas de experiências sobre as práticas em sala de aula, no caso aqui em análise, especificamente da Educação Infantil. É neste espaço de formação que os professores têm a oportunidade de aprender e reaprender conhecimentos e ressignificar saberes que, mobilizados, contribuem para a ressignificação da prática pedagógica.

A formação continuada deve ser considerada como atividade essencial ao trabalho docente, e deve oferecer suporte à prática pedagógica, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, promovendo a construção do conhecimento, como processo contínuo.

Assim, coaduna-se com Martiniak (2015, p. 52), ao afirmar que “é neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, que a formação continuada se torna um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica”. De acordo com a complexidade e a necessidade do trabalho docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências do dia a dia.

Reafirma-se que o presente estudo, de abordagem qualitativa, voltou-se para as contribuições da formação continuada para professores/as da Educação Infantil no âmbito do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola para a construção novas práticas educativas e da ressignificação dos saberes em Unidades Municipal de Educação Infantil de Rondonópolis, Mato Grosso. O objetivo delineado foi o de compreender os saberes docentes que as professoras de Educação Infantil mobilizam no processo de ressignificação de sua prática pedagógica, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola. Este estudo justificou-se em vista da importância em buscar saber se as formações oferecidas pelas unidades de ensino têm realmente contribuído para a busca de novos saberes docentes na perspectiva da melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

A prática pedagógica na Educação Infantil exige responsabilidade e compromisso social, tendo em vista que a criança aprende e se desenvolve construindo-se como sujeito sociocultural, nas relações que estabelece com o mundo à sua volta. Portanto, é fundamental que os docentes reflitam sobre seu fazer docente e, de forma consciente, proponham experiências para as crianças na perspectiva do cuidar e educar. Essa etapa da Educação Básica

é a base inicial do processo educativo, que deve proporcionar à criança desenvolver-se integralmente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O trabalho docente nessa etapa de ensino depende não apenas dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas, também, das observações diárias que o professor faz de seu próprio trabalho, dos alunos, da escola, da sociedade, bem como da reflexão sobre a sua prática educativa. Deve ter como suporte diferentes saberes envolvidos no processo de desenvolvimento da criança e, nesse sentido, apontam-se os saberes pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os saberes da experiência, que se incorporam à prática pedagógica, proporcionando ao professor mais clareza e segurança na ação docente e na sua trajetória profissional (GONÇALVES, 2016).

Essa forma de agir diante dos saberes possibilita ao professor estar preparado para o enfrentamento da diversidade de situações do trabalho docente engajado no desenvolvimento integral da criança. Assim, no exercício da docência, os professores mobilizam, constroem e ressignificam saberes no cotidiano da sua função educativa, vivendo situações concretas nas quais se fazem necessárias as capacidades de interpretar, de improvisar e decidir qual a melhor estratégia para solucionar uma situação apresentada na prática pedagógica. Os saberes docentes são adquiridos na formação inicial, formação continuada e na prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico, em suas turmas, em situações diversas do dia a dia na escola, em sua própria história ao longo de sua vida.

Evidencia-se, pela análise feita nesta pesquisa, que a Formação Continuada Centrada na Escola contribui de modo significativo para a construção e melhoria na prática pedagógica da Educação Infantil. Os saberes apreendidos e ressignificados auxiliam o professor a estruturar e refazer seu fazer docente, assim como suas relações com as crianças no processo ensino-aprendizagem, mobilizando conhecimentos, competências, crenças e valores. Desse modo, o professor tem a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre essa etapa do desenvolvimento humano, sobre o saber ensinar e ser capaz de avaliar suas atitudes para a construção do conhecimento e do saber fazer docente, com a ressignificação da prática pedagógica.

Como já descrito neste estudo, a análise dos dados coletados juntos às interlocutoras da pesquisa foi feita em quatro categorias/eixos: Eixo 1 – A participação das professoras nos encontros de formação no Projeto de Formação Continuada Centrada na escola. Eixo 2 – Os desafios experienciados pelas professoras quando inseridas no projeto de formação. Eixo 3 – Um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelas professoras. Eixo 4 – O ressignificar das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Em relação à participação das professoras nos encontros de formação do projeto, as interlocutoras evidenciaram o compromisso que têm em participar, seja de forma presencial ou virtual, pois consideram de grande importância as contribuições da formação continuada para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na especificidade da Educação Infantil. Observou-se que existe aspecto a ser melhorado no contexto do Projeto de formação, quando se trata da questão do horário da realização dos encontros, principalmente quando acontecem ao término da jornada de trabalho do período matutino, pois muitas das vezes não oportuniza a participação de todas as professoras devido a necessidade de cuidar das crianças devido a troca de servidores para o trabalho do vespertino. Neste sentido, sugerimos que a equipe gestora, proponha um horário para os encontros de formação que contemple a participação de todas as professoras, uma vez que o direito a formação é para todos os docentes.

Já no eixo 2, os desafios experienciados pelas professoras quando inseridas no projeto de formação, ficou evidenciado pelos relatos que eles existem, sim. São diversos, porém não impedem de participarem do projeto de formação, considerando que essa se constitui em direito do professor na RME aqui em análise. Esses desafios são eventuais, como mostram nos relatos das interlocutoras, que se bem administrados pelo participante e pela escola serão superados.

No eixo 3, um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelas professoras, os relatos referendaram que, no processo de formação, os saberes que são apreendidos e mobilizados possibilitam dar um novo sentido à prática pedagógica, sendo os principais aqueles relacionados ao cuidar e ao brincar. Falam também de saberes da formação profissional, pedagógicos, curriculares, disciplinares e da experiência, todos com importante contribuição para a prática pedagógica.

O ressignificar das práticas pedagógicas na Educação Infantil, eixo 4, é aquele em que os relatos das professoras interlocutoras demonstram e afirmam que os conhecimentos/saberes apreendidos e mobilizados no processo de formação possibilitou a ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Diante dos dados produzidos e analisados, é possível compreender que a formação continuada contribui com os professores na construção de novos saberes, a partir de estudos de temáticas e documentos oficiais que regem a Educação Infantil, como (DCNEI, RCNEI, BNCC dentre outros), nas trocas de experiência entre pares, nas conversas e quando observam professores mais experientes em diversas situações do cotidiano. Toda essa gama de conhecimentos, as diversas trocas de experiências e informações são acumuladas e vão sendo transformadas no processo de construção de novos saberes, que também são mobilizados nas

práticas pedagógicas, possibilitam às professoras melhor conduzir situações diversas do dia a dia na sala de aula.

Enfatiza-se que as reflexões aqui contidas sinalizam para outras investigações que podem discutir e compreender a importância do processo formativo contínuo do professor no contexto escolar. Assim, indicamos temas como: A formação continuada e a reconstrução da identidade do professor nos pós pandemia; a prática pedagógica e os campos de experiências na Educação Infantil como sugestão para pesquisa futuras, além das possibilidades de ampliar este estudo através da continuidade de uma pesquisa em estudos mais avançados.

Enfim, compreende-se que a Formação Continuada Centrada na Escola oportuniza o desenvolvimento profissional e se constitui em um espaço para aprender conhecimentos, ressignificar saberes docentes para o exercício profissional na prática pedagógica.

Ressaltamos que o estudo oportunizou conhecer as contribuições e importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, na medida em que assegura ao professor da Educação Infantil novas aprendizagens, desenvolvimento de competências e mobilização de novos saberes docentes que nortearão o trabalho pedagógico com as crianças.

Outro aspecto de grande relevância foi exercer o papel de pesquisadora. Tornar-se mestra tem um papel significativo na vida da autora deste trabalho, favorecendo, nesse processo, a aquisição de conhecimentos/saberes e vivências e aprimorando ainda mais o ser e fazer docente na Educação Infantil. Espera-se, assim, que os resultados da pesquisa possam contribuir para o abrir portas e janelas a um novo olhar sobre a formação continuada do professor no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo: Paulus, 2011.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: Saberes pedagógicos e atividades docentes*. Selma Garrido Pimenta (org.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 39-67.

BARBOSA, Áureo José; BARBOSA, Marta Cristina; CUNHA, Maria Rita. A escola como espaço de formação permanente do professor. *In: Anais do II Seminário de formação do Cefapro: avaliação e formação continuada no contexto da pandemia*. Rondonópolis-MT, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. *In: Currículo e linguagem na educação infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BARBOSA, Marta Cristina; FELIPE, José Marcos. Formação contínua centrada na escola: construção e ressignificação dos saberes docentes. **Anais do XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo e Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação**. Campus Frederico Westphalen, RS, 2020.

BARBOSA, Marta Cristina. A Construção dos Saberes Docentes e a Prática pedagógica na Educação Infantil. **Anais do XXVI Seminário Institucional de Iniciação Científica (SIIC), XXIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação e XVIII Seminário de Extensão**. URI. Campus Frederico Westphalen, RS, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina BR, 2011.

BEZERRA, José Ricardo Lima. A prática educativa a partir dos seus saberes: refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.3, n.1, p.103-120, 2017. UFPE.

BRASIL, Lei nº 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 06 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Ministério da Educação. Brasília. DF. MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 set. 2020.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento *et al.*. Percepções docentes e práticas de ensino de Ciências e Biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 153-171, 2020.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 5976, abr.2001.

CANARIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CARVALHO, Ademar de lima. **A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico** *In*: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste. Cuiabá. EdUFMT. 2006. p. 179-191 3.v.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 26 fev. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

FEITOSA, Girlene. **Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem**. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ag, 2002.

FIGUEIREDO, Aurenny Gomes Coelho. **A escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor**. Dissertação de mestrado – Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa; GUTHS, Henrique. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. **Comunicações**, Piracicaba, v. 9, n. 1, p.71-85, 13 mar. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2001.

GANDINI, Lella.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. *In:* GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação. Sísifo**, 2009. p.7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 13 Mar. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** – Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí-RS: Unijui, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n. 4, p. 65-71, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso: 20 ago. 2020.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues. **Prática pedagógica na Educação infantil e a construção de saberes docentes.** 2016, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Z. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** [Reimpr.] Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MACENHAN, Camila. **Saberes e práticas docentes na educação infantil.** Curitiba, PR. 2015.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas: educação infantil**. Coordenação Ana Rita de Almeida Pires [et al.]. São Luís, 2018.

MARTINIAK, Vera Lúcia. Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 52-60.

MARTINS, Ronei Ximenes. Covid-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 07 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova escola**. Edição, 142, 01 de maio, 2001. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. acesso em: 02 mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. O papel do professor diante dos novos contextos: aprendizagem não é saber muito. **Carta Educação**. Educação. Publicado em 27 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/> Acesso: 26 fev. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RONDONÓPOLIS, MT. Secretaria Municipal de Administração. Prefeitura Municipal de Rondonópolis. **Decreto Municipal nº 6.100 de 21 de dezembro de 2009**. Rondonópolis: SAD, 2009.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Políticas de Formação Continuada**. (Org.): Margarete Fátima Pauleto, Marisa Inês Brescovici Araújo. Rondonópolis, MT: SEMED, 2016a.

RONDONÓPOLIS. **Lei complementar nº 228, de 28 de março de 2016**. Reestrutura o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis - MT. Rondonópolis: SAD, 2016b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-complementar/2016/22/228/lei-complementar-n-228-2016-reestrutura-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-dos-profissionais-da-educacao-infantil-e-fundamental-do-municipio-de-rondonopolis-mt>. Acesso em 09 ago. 2021.

RONDONÓPOLIS. Unidade Municipal de Educação Infantil Luiz Henrique Dias Bulhões. **Projeto Político Pedagógico 2020**. Rondonópolis, MT: SEMED, 2020a.

RONDONÓPOLIS. Unidade Municipal de Educação Infantil Luiz Henrique Dias Bulhões. **Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola 2020**. Rondonópolis, MT: SEMED, 2020b.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. **Rev. Cient. Schola**. Colégio Militar de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, julho 2020. Disponível em: Artigo - Das aulas presenciais às aulas remotas; as abrutadas mudanças impulsionados na docencia.pdf Acesso em: 15 mar. 2021.

SACRISTÁN, Gimeno Perez Gómez. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SALLES, Fátima.; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente** – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando (org.). **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. Gestão Escolar e Tecnologia, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2WwuJYz>. Acesso em: 23 abr. 2021.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICE 01 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES



PPGEDU
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI
Mestrado e Doutorado

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- a) Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?
- b) Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos?
- c) Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados.
- d) Que desafios que a professora enfrenta ao participar das atividades do projeto de formação continuada centra na escola?
- e) Que mudanças que essa formação “provoca” em sua prática?
- f) Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?
- g) Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com Educação Infantil?
- h) Quais conhecimentos/saberes você considera indispensáveis para atuar na Educação Infantil?
- i) Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre Educação Infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?
- j) Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação que lhe possibilitou a resignificação de sua prática docente. Se sim, de que forma?

APÊNDICE 02 - DADOS COLETADOS ATRAVÉS DE ENTREVISTAS

Dados coletados através de entrevista semiestruturada junto as interlocutoras

Interlocutora - Jasmim	
Pergunta	Resposta
A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?	Os professores se reúnem todos juntos para os estudos, tem a coordenadora pedagógica como mediadora do grupo.
B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formações em sua UMEI?	Os encontros foram online. Os textos foram enviados via e-mail, eram lidos e depois compartilhados. Não havendo dificuldades de partilhar os encontros.
C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	Anterior a pandemia a sempre foi Formação presencial. Era escolhido um dia da semana onde todos os professores juntamente com a coordenadora pedagógica reuniam e participávamos juntos. Na pandemia, os textos eram enviados via e-mail e fazíamos as leituras individuais.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	Que houvesse trocas de experiências vivenciadas em sala de aula. Realização de oficinas, além dos estudos teóricos.
E. Que desafios a professora enfrenta ao participar das atividades do Projeto de formação continuada centrada na escola?	Os desafios foram de buscar um novo aprendizado para ser implementado nas práticas pedagógicas em sala de aula.
F. Que mudança essa formação “provoca” em sua prática?	A formação continuada querendo ou não traz mudanças nas práticas pedagógicas. É neste sentido que as temáticas dos textos a serem estudados são sugeridos por nós professoras tendo em vistas as necessidades formativas dos docentes da unidade.
G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?	Os desafios dos professores da Educação infantil são frequentes no cotidiano do fazer pedagógico em sala de aula. Considero que todos os saberes são importantes para responder os desafios e as mudanças. Para mim um completa ao outro como por exemplo: precisamos do saber das experiências, do saber pedagógico, dos saberes teóricos, dentre outros, pois eles constituem os saberes da profissão ser professor.
H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?	Primeiro, gostar de criança. Deve ter criatividade, ter compromisso com o seu trabalho, gostar de brincar, ser comunicativa, saber planejar, avaliar suas práticas acima de tudo respeitar as singularidades de cada criança. Pois a Educação infantil tem sua especificidade. Além do cuidado também tem a necessidade de educar a criança.
I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?	Teorias e concepções sobre o desenvolvimento da criança. O saber pedagógico, os saberes do cuidar na infância, conhecer os princípios norteadores de uma proposta pedagógica da Educação infantil. As metodologias de trabalho na educação infantil, leis e documentos oficiais do governo federal em relação as políticas educacionais para Educação infantil (RCNEI, DCNEI) e também conhecer a BNCC no que diz respeito a Educação infantil dentre outros documentos.
J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?	Na atualidade considero importante estudarmos o documento BNCC, pois traz novos enfoque sobre a construção da proposta pedagógica da etapa Educação infantil. Destaco também temas relacionados ao brincar na Educação infantil. Dentre os autores que conhece

	devido as leituras já realizadas cito: Paulo Freire, Vygotsky, Maria Montessori, Jhon Dewey, Jean Piaget dentre outros.
K. Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação que lhe possibilitou a ressignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?	Sim. A formação continuada na unidade serve para troca de experiências, aquisição de conhecimentos e saberes docentes necessários para a melhoria da prática pedagógica. Os saberes relacionados ao cuidar e educar presente na BNCC, contribuíram de modo significativo na ressignificação da minha prática ao direcionar o trabalho pedagógico no sentido de planejar na perspectiva do cuidar, ensinar e educar considerando que a criança é um ser em pleno desenvolvimento.
Interlocutora - Violeta	
Perguntas	Respostas
A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?	Através dos encontros semanais da HTPC das 10:30 às 13:30 horas. É neste horário que acontecem os nossos encontros de formação continuada
B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formações em sua UMEI?	Neste período de pandemia a formação foi realizada através dos textos enviados por e-mail pela coordenadora para leitura individual. Após a leitura, a devolutiva era feita por meio do aplicativo WhatsApp do grupo de trabalho. Houve dificuldades. No meu entendimento ficou falho, por não ter interação com os demais companheiro de trabalhos bem como a falta de troca de experiência.
C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	Antes da pandemia, os textos eram lidos e discutidos em grupo, e havia troca de experiências e de saberes etc. Durante a pandemia não houve discussões e nem tão pouco uma reflexão acerca dos textos estudados, pois esses textos eram enviados por e-mail e a devolutiva era feita a coordenadora pedagógica através do aplicativo WhatsApp no grupo de professores que integravam o projeto de formação continuada da unidade.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	Sugiro temas que abrangem as dificuldades do professor em trabalhar com crianças com deficiências. Envolver todos os professores para os objetivos comuns da formação. Fazer uma pesquisa dos interesses, dúvidas e anseios dos professores e gestores. Elaborar coletivamente os combinados do grupo como: Participação, metodologia do trabalho, uso do celular. Enfim, estruturar uma boa proposta de formação que venha atender as necessidades de formação dos professores da unidade. Propor momentos de leituras, fazer uso do caderno de registro dos encontros, oferecer sugestões de brincadeiras, jogos, música, e momentos de trocas de experiências. Diálogo com prática (diálogo entre os envolvidos, troca de experiência, fazendo a reflexão constante sobre a prática). Pesquisa (a prática docente deve ser fonte contínua de pesquisa do professor), A autoavaliação (como foi sua participação? Se trouxe mudanças na prática?

<p>E. Que desafios a professora enfrenta ao participar das atividades do Projeto de formação continuada centrada na escola?</p>	<p>Um dos grandes desafios é em relação ao horário, que se estende após a jornada de trabalho para quem trabalha no período matutino e início de trabalho para quem trabalha no período vespertino, uma vez que a jornada de trabalho diário são de 6hs.</p>
<p>F. Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?</p>	<p>Contribui para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido na sala de aula.</p>
<p>G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?</p>	<p>Com a chegada da pandemia houve a necessidade de inovação em relação as novas tecnologias, como a criação de grupos de WhatsApp por turma para a comunicação com os pais de alunos e professores, produção de vídeos, etc. Na verdade, a apropriação de saberes e habilidades para o uso das TDIC.</p>
<p>H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?</p>	<p>Em primeiro lugar tem que gostar muito do que faz. Ter consciência da rotina diferenciada do ensino, mais livres e com atividades lúdicas, com momentos organizados conforme a realidade de cada criança. Organização do tempo e do espaço precisa ser planejado. Estudar sempre, ter interesse em novas metodologias, ou seja, está sempre atualizado. Ser didático, afetivo, amigo. Buscar constantemente aprender sobre o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo, criando oportunidades para ela manifestar suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, sus relações sociais e a imaginação.</p>
<p>I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?</p>	<p>Organizar e dirigir situações de aprendizagens, conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, envolver os alunos em sua aprendizagem. Conhecimentos das leis e parâmetros que regem a Educação infantil através da BNCC.</p>
<p>J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?</p>	<p>Direito da criança e do adolescente, Educação alimentar e nutricional, Ciência e tecnologia, Educação especial, Direitos humanos, Racismo, Ideologia de gênero. Autores: Maria Malta Campos, Rita Coelho, Jean Piaget, Vygotsky, Paulo Fochi, Luiz Miguel, Jaqueline Pasuch.</p>
<p>K. Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação lhe possibilitou a resignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?</p>	<p>Sim, os conhecimentos/saberes ora discutidos e apropriados através das formações têm contribuídos para melhorar a minha prática pedagógica em sala de aula. A formação continuada é de extrema importância para o aperfeiçoamento profissional do docente, pois possibilita ao professor se atualizar constantemente na busca de soluções para os problemas que insurgem no dia a dia, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A resignificação da prática pedagógica se dá partir do momento que atribuo novo significado ao meu fazer docente tendo como objetivo promover aprendizagens significativas para a criança no contexto do universo infantil</p>

Interlocutora - Margarida	
Perguntas	Respostas
A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?	A participação das professoras nos encontros de formação acontece no local de trabalho, dentro da carga horária semanal onde é destinada 2 horas ao Projeto de formação continuada na escola no Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Acontece de forma harmoniosa, entendendo a importância do aprendizado dos educadores para sua prática no cotidiano escolar.
B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formações em sua UMEI?	As formações em tempo de pandemia ocorreram de forma virtual, com estudos de textos enviados pela coordenadora via e-mail onde fazíamos a com devolutiva através do aplicativo WhatsApp.
C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	Anteriormente a Pandemia os encontros de estudos eram presenciais, com duração de 2h e realizados nos horários definidos pelo grupo e forma coletiva com todas as professoras da unidade e aconteciam no Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Havia interações entre os participantes e as discussões eram bem calorosas com muitas contribuições para a inovação das práticas pedagógicas. Durante a pandemia os estudos foram virtuais, de forma mais reservada., ou seja, individual, porém conduzido pela coordenadora pedagógica.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	Os encontros de formação são importantes balizadores para a formação do professor da Educação infantil, principalmente em relação aos aspectos dos saberes pedagógicos essenciais a prática pedagógica na escola. Contudo, o espaço também é riquíssimo para a formação da equipe gestora. Sendo assim, sugiro que deva também ser utilizado para ouvir as demandas dos professores e compreender de fato como estão ocorrendo os processos de apropriação de conhecimentos e saberes pelos participantes do grupo, pois isso significa redirecionar as ações de formação, além de obter valiosas informações que poderão transformar em mudanças e melhorias no contexto do Projeto de formação continuada na unidade escolar.
E. Que desafios a professora enfrenta ao participar das atividades do Projeto de formação continuada centrada na escola?	Os desafios enfrentados ao participar das atividades do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola, estão relacionadas em instituir uma prática de formação sem que haja as mudanças relativas ao horário de trabalho. Na Educação infantil o horário de trabalho do professor tem suas especificidades, dificultando ao meu ver os momentos de formação coletiva no contexto da HTPC. Vejo que o horário definido para os encontros de formação no horário das 11:30 às 13:30 com duas vezes por semana como era proposto antes do tempo pandêmico dificulta o trabalho de formação coletiva do grupo de professores da unidade. O trabalho de formação continuada é colaborativo e demanda momentos de reflexão, partilha e tomada de decisão conjunta.

	Entretanto, muitas vezes, os professores não dispõem desse tempo ou apenas de uma pequena parcela por tais condições de trabalho, que fragilizam essas propostas que privilegiam a formação centrada no próprio local de trabalho com seus pares.
F. Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?	A formação “provoca” sim, mudanças no ser professor, pois a aquisição de novos conhecimentos possibilita a práxis pedagógica na medida em que fundamenta e contextualiza o processo de aprender a ensinar e aprender a ser professor. Porém, essa aprendizagem não deve ser restringir aos momentos de formação continuada, mas sim precisa se fortalecer ao longo da vida profissional docente, a partir da avaliação de seus próprios desempenhos e da procura permanente de melhoria de suas práticas pedagógicas.
G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?	Conhecimentos relacionados ao trabalho docente como: saber pedagógico, saber da experiência, conhecimentos do fazer pedagógico na Educação infantil, como cuidar e o e educar nesta etapa de ensino dentre outros.
H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?	Primeira característica é gostar de criança, pois o universo da Educação infantil é trabalhar com as crianças em desenvolvimento. Deve também ter uma boa interação, ser criativo, comunicativo. Gostar de brincar, estabelecer um trabalho conjunto com outros profissionais da unidade de modo integrado e relacionar o ato de educar e ensinar de maneira responsável, reconhecendo a criança como um ser social em processo de desenvolvimento integral. Isto é nos aspectos: emocional, físico, afetivo, cognitivo etc.
I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?	Considero cinco: a) capacidade de se comunicar e interagir; b) ser criativo; c) colaborativo; d) ter o pensamento crítico e reflexivo; e) capacidade de inovação, isto é estar aberto para o novo, as mudanças e transformações.
J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre Educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?	As diversas linguagens na Educação infantil; A educação da primeira infância. Reggio Emília; Caroliyn Edwrds, Lella Gandini e George Forman. O Trabalho do professor na Educação infantil de Zilma Ramos de Oliveira e Damaris Maranhão.
Coconhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação lhe possibilitou a ressignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?	Sim. Os conhecimentos /saberes aprendidos e mobilizados no processo de formação possibilitou a ressignificação de minha prática docente, pois houve uma provocação no meu fazer pedagógico em sala de aula. Me estimulou a planejar com um olhar sensível, considerando as necessidades de cada criança. Provocou em mim, a necessidade de estar cada vez mais perto de cada criança, compreendendo os seus gestos, suas atitudes seus sentimentos. Fui capaz de planejar e dar vida aos saberes a serem ensinados em sala de aula respeitando a individualidade de cada criança, cuidando, educando e ensinando de forma contextualizada e lúdica, ou seja, mediando o processo de aprendizagem infantil.

Interlocutora - Rosa	
Perguntas	Respostas
A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?	A HTPC é pensada e planejada pela coordenação da unidade visando sanar as necessidades formativas dos professores da unidade. A participação se dá interagindo com perguntas e respostas e as vezes com tarefas.
B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formações em sua UMEI?	HTPC, ocorreram de forma online, com assuntos relacionados à pandemia. A coordenadora enviava o tema e as professoras respondiam e entregavam até o final do dia. Em alguns momentos foram sugeridas reuniões online para discussões referentes ao PPP, entre outros, porém não deu muito certo, pois a internet de algumas pessoas falhava muito, dificultando assim a interação.
C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	Foi decidido que os professores fizessem a leitura de alguns artigos e o feedback entregue a coordenação.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	No momento não temos outras opções de encontro, devido ao distanciamento por conta da pandemia a não ser a formação online.
E. Que desafios a professora enfrenta ao participar das atividades do Projeto de formação continuada centrada na escola?	A dificuldade do professor é a quantidade de documentos exigidos para formação de um professor.
F. Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?	Cada tema de formação é pensado na melhoria da educação e no aprimoramento do professor. Cada ensinamento ajuda na melhoria do nosso trabalho.
G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?	Deve-se ter o conhecimento sobre a BNCC e conhecimento específico de cada área, para ter um bom aproveitamento e um bom trabalho.
H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?	Primeiramente o professor tem de gostar de criança e entender as práticas docentes, buscando sempre o desenvolvimento gradativo da criança.
I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?	A BNCC, que é um documento atualizado e fácil de entender.
J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?	É importante saber neste atual momento sobre a BNCC e o trabalho do professor na Educação infantil, Autores: Zilma Ramos, Vygotsky, Paulo Freire dentre outros.
K. Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação lhe possibilitou a ressignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?	Estamos em constante formação. O professor pensante tem sua prática aprimorada a cada ano buscando atualizar a sua prática.
Interlocutora - Alfazema	
Perguntas	Respostas
A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?	A participação dos professores nos encontros de formações se dava de modo presencial, e ocorriam uma vez por semana, na terça-feira entre 11:00 às 13:00.
B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formações em sua UMEI?	Durante este período que se estendeu a pandemia os encontros de HTPC se deram por meio de textos ou vídeos postados por WhatsApp as 6 horas da manhã com prazo para devolutivas entre as 17:30 até as 18horas. Quando tinha a necessidade de

	fazer encontros online, estes eram realizados. O único problema para participar dos encontros online era a instabilidade da internet, mas fora isso não houve nenhum problema para participar das reuniões ou devolutiva das atividades.
C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	Antes as reuniões eram pautadas em temas específicos para a Educação infantil algumas vezes com palestrantes vindo de outras instituições educacionais. Durante a pandemia foram utilizados textos voltados a realidade do momento com temas voltados ao novo modo de ensinar, ou seja, ensino remoto aos cuidados com o nosso corpo e nossa mente.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	Creio que para o momento foi a melhor forma encontrada para cumprir com as exigências da Semed.
E. Que desafios a professora enfrenta ao participar das atividades do Projeto de formação continuada centrada na escola?	A formação voltada para a escola é sempre pautada nas necessidades formativas do quadro docente, pois leva em conta a realidade de cada contexto, dos professores em uma sala com várias crianças com realidade e vivencias diferentes.
F. Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?	As formações são voltadas para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula. Cabe a cada um de nós usar de forma coerente e eficaz em nosso dia - dia, resultando em boas práticas pedagógicas significativas para nossas crianças.
G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?	Conhecimento específico que adquirimos em sala de aula onde vamos aprimorando a nossa prática e saberes pedagógicos e didáticos, o que torna possível lidar com diferentes situações em sala de aula e fora dela, no caso das aulas remotas.
H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?	Gostar de crianças, ter paciência e tranquilidade. Saber respeitar os momentos de cada criança.
I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?	Conhecer os campos de experiencias e os seis direitos de aprendizagens propostos pela BNCC.
J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?	No momento é importante ler e compreender a BNCC, brinquedos e brincadeiras na Educação infantil e buscar temas atuais relacionados ao ensino remoto.
K. Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação lhe possibilitou a ressignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?	A minha prática docente está em constante mudança, os alunos mudam, trocamos de sala, as idades vão variando à medida que lotamos em salas diferentes e assim vamos ressignificando nossa prática, estudando novas formas de atrair a atenção das crianças.
Interlocutora - Lírio	
Perguntas	Respostas
A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?	A participação se dava de modo presencial. Os encontros de formação na HTPC se davam semanalmente, com duas horas semanais. A coordenadora planejava as formações e coordenava os estudos nestes momentos.
B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formações em sua UMEI?	Em tempos de pandemia as formações ocorreram via internet através das redes sociais e aplicativos.

	Tivemos algumas dificuldades principalmente para lidar como o meio digital.
C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	As estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior pandemia foram estudos de textos, e temas acerca da Educação infantil em forma de palestras ministradas por palestrantes vindo de outras instituições. Buscamos estudar as formas de comportamento das crianças e a adaptação. conhecer e praticar a BNCC no dia a dia. Durante a pandemia assistimos lives, vídeos, lemos muitos textos com temáticas sobre o ensino remoto na Educação infantil, como gravar vídeos para crianças muito pequenas.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	Através das redes sociais e /ou aplicativos. acredito que tem muito aproveitamento, em particular eu tive o ano passado 2020.
E. Que desafios a professora enfrenta ao participar das atividades do Projeto de formação continuada centrada na escola?	Para que a educação seja de qualidade é necessário que o professor como principal responsável pelo processo educativo, esteja constantemente aprimorando seus conhecimentos nos avanços e inovações. As vezes se torna cansativo, condições de trabalho precárias e desvalorização profissional. A formação é direito de todos os professores é um dos principais passos por uma educação pública de qualidade. O desafio por uma educação de qualidade é grande, principalmente quando falamos em Educação infantil, apesar dos avanços consideráveis nas políticas públicas de formação, ainda não refletem significativamente na prática pedagógica. Precisamos melhorar ainda mais.
F. Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?	Quando o estudo te provoca e te incomoda, o professor acaba saindo da sua zona de conforto e busca através de estudo, pesquisa, troca experiências com os colegas e faz o que for preciso para melhorar o desenvolvimento das crianças.
G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?	Os novos desafios vêm instigando os professores a buscar aperfeiçoamento, novos saberes e estratégias para a prática pedagógica na educação infantil. As mudanças requerem profissionais competentes, atualizados que estejam preparados para atuar com os diferentes problemas, pois na Educação infantil não é somente o cuidar, mais também educar.
H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?	Ter uma boa interação, estabelecer um trabalho conjunto com os colegas e demais profissionais de trabalho. Cuidar e ensinar as crianças de maneira responsável, reconhecendo a criança como um ser global, saber ouvi-las, ter paciência e sabedoria para lidar com as diversas situações, respeitando suas singularidades.
I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?	O professor da educação infantil exerce o papel de mediador para que as crianças apropriem de conhecimentos mais elaborados, a partir da vivência de seu meio social, das intervenções didáticas, de situações de aprendizagem por meio do brincar. A organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor deve contemplar os cuidados necessários para que a criança aproprie

	dos conhecimentos físicos, emocional, social e cognitivo. O professor para mediar a aprendizagem das crianças deve desenvolver competências, saberes que permitam entender como se processa a educação da criança, e assim, propor situações de aprendizagem planejadas evitando a improvisação. Para tanto, deve investir em sua formação continuada.
J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?	Destaco aqui a literatura na Educação infantil porque é capaz de promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando curiosidade, a exploração, o encantamento, questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação mundo físico e social que são objetivos elencados como eixo do currículo nas práticas pedagógicas da Educação infantil. Dos autores que leio no âmbito da literatura infantil cito: Ruth Rocha (Bom dia todas as cores; O reizinho mandão), Eric Carle (Lagarta comilona), Alexandre Rampazo (Chapeuzinho vermelho) entre outros.
K. Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação lhe possibilitou a resignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?	Sim. O professor é um mediador de novas conquistas e precisa sempre oferecer diversas possibilidades educacionais para que a criança descubra suas potencialidades. Não basta apenas ter conhecimento de materiais e técnicas a serem aplicadas no fazer pedagógico, mas ter sensibilidade, motivação, para ajudar a criança a encontrar o caminho de descobertas e compreensão do mundo para que ela possa construir sua própria identidade e humanizar de maneira lúdica, colorida e educativa. Esse trabalho exige dos professores estudos teóricos e práticas adequadas à formação e construção da personalidade e do conhecimento históricos social.
Interlocutora - Macadâmia	
Perguntas	Respostas
A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?	Na nossa unidade a participação é de 100% das professoras tanto efetivas como as contratadas. Temos não apenas um comprometimento com a formação, mas também há o envolvimento de todos, juntos discutimos os temas a serem estudados. Desde que cheguei nessa unidade percebi uma grande preocupação por parte das coordenadoras em propor formações que vão de encontro com as necessidades formativas das professoras para que cada vez mais estejamos preparadas para ofertar um ensino de qualidade.
B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formações em sua UMEI?	Então, como é sabido por todos, a pandemia chegou de surpresa e encontrou todo mundo despreparado para essa nova realidade. Em nossa unidade houve grande esforço por parte das coordenadoras em dar continuidade as formações. Para isso, foi testado várias plataformas digitais para encontros de formações remota, tendo escolhido o Zoom por oferecer os recursos necessários para os momentos de HTPC. Foi Criado também um grupo no WhatsApp onde nos

	eram passados os textos para a leitura prévia, links para a formação. Usamos o grupo para tirar dúvidas sobre as formações, seja de HTP ou HTPC. As maiores dificuldades que tivemos foi pela falta de domínio com as tecnologias digitais, pois muitas das vezes perdíamos a conexão com a internet e isso impossibilitou um melhor aproveitamento do tempo que tínhamos disponível para as formações.
C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	Bom, houve a necessidade de uma adequação nesse período de pandemia, mas no meu ponto de vista, a única diferença entre o antes e depois da pandemia é questão de as formações serem presenciais mesmo. Por exemplo: antes da pandemia as palestras sobre um tema específico eram feitas aqui na unidade, e depois da pandemia esses encontros aconteciam por meio de lives e também usamos com mais frequência o app WhatsApp para a troca de informações e sugestões de livros, artigos, lives e outras fontes para os momentos de estudo individual e coletivo.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	Nos anos anteriores, um ponto negativo para realizar os encontros de HTP e HTPC era a sala que utilizávamos para esses momentos. Para esse ano de 2021, conseguimos reorganizar os espaços aqui da unidade e com isso foi possível mudar o local de formação para uma sala maior e confortável sendo possível acomodar todos os docentes e assistentes. Minha sugestão para melhorar ainda mais e promover encontros mais dinâmicos com a participação de profissionais que atuassem em outras áreas, como por exemplo, psicólogos, médicos, fisioterapeutas entre outros que pudessem agregar novos olhares para um atendimento de qualidade às crianças e seus familiares.
E. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	Minha sugestão para melhorar ainda mais e promover encontros mais dinâmicos com a participação de profissionais que atuassem em outras áreas, como por exemplo, psicólogos, médicos, fisioterapeutas entre outros que pudessem agregar novos olhares para um atendimento de qualidade às crianças e seus familiares.
F. Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?	Quando colocamos na condição de aprendizes e de agentes transformadores a partir dos conhecimentos adquiridos nos momentos de formação, há uma nítida mudança em nossa prática, eu particularmente me sinto instigada a refletir minha práxis a cada momento formativo, pois me possibilita ter um novo olhar e descobertas para o meu fazer pedagógico.
G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?	Penso eu, que os conhecimentos adquiridos nas experiências de vida do ser docente, dos conhecimentos teóricos, pois são eles que embasam a nossa prática, dos conhecimentos específicos da área de atuação.

<p>H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?</p>	<p>Bom como diz Freire, ninguém se torna professor numa terça-feira as quatro horas da tarde. Tem que se constituir professor, e isso dá com comprometimento com a profissão escolhida, com a consciência da necessidade da formação continuada, ter clareza de sua responsabilidade em proporcionar autonomia na construção da identidade das crianças bem pequenas.</p>
<p>I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?</p>	<p>Bom como diz Freire, ninguém se torna professor numa terça-feira as quatro horas da tarde. Tem que se constituir professor, e isso dá com comprometimento com a profissão escolhida, com a consciência da necessidade da formação continuada, ter clareza de sua responsabilidade em proporcionar autonomia na construção da identidade das crianças bem pequenas.</p>
<p>J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?</p>	<p>Educação inclusiva, avaliação e elaboração dos relatórios descritivos, novas metodologias para atender a demanda de crianças com deficiência e transtornos de aprendizagem. Leio sobre esses temas com frequência. Dentre os autores, leio obras de Paulo Freire e Jussara Hoffmann.</p>
<p>K. Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação lhe possibilitou a resignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?</p>	<p>Com certeza, como Freire diz: somos seres inacabados. por isso temos o poder de mudar, de nos transformar e de transformar o mundo, então posso afirmar a partir desse conceito que estamos constantemente nesse processo de aprendizagem dos conhecimentos e saberes, seja através das formações individuais, coletivas e de experiências vividas que me possibilita refletir e resignificar a minha prática pedagógica.</p>
<p>Interlocutora - Alecrim</p>	
<p>Perguntas</p>	<p>Respostas</p>
<p>A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?</p>	<p>A participação das professoras nos encontros de formações se dá no ambiente da escola através de um dia da semana na qual foi discutido pelo grupo ficando decidido na segunda feira das 17:30 às 19:00 com a orientação das coordenadoras pedagógicas, onde discutimos assuntos relacionados a educação como leitura de textos, palestras, discussões em grupo passando a promover momentos de criação de significados compartilhados capazes de ensinar boas práticas educacionais que dêem sentido para o trabalho com as crianças.</p>
<p>B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formações em sua UMEI?</p>	<p>Em tempos de pandemia os encontros de formações foram realizados de forma remota. Primeiramente foi criado um grupo através do aplicativo do celular WhatsApp com o nome HTPC Monteiro Lobato para recados e interações das professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. Foram realizados os encontros quinzenalmente, as terças-feiras às 15:00 através do aplicativo Google Meet. A dificuldade inicialmente foi em como utilizar o aplicativo Google Meet como colocar na tela para visualizar mais pessoas, como ativar o áudio, mas depois de se familiarizar com o aplicativo foi bem fácil.</p>

C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	As estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos antes da pandemia foi encontros na escola e durante pandemia os encontros aconteceram de forma remota através do aplicativo Google Meet e pelo grupo d Whats App.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	A sugestão que daria para esses encontros seria atividades práticas realizadas em sala de aula ou propostas de atividades que foram enviadas para os pais desenvolverem com as crianças, ou seja relatos de experiências que foram interessantes para auxiliar as outras professoras que as vezes tem dificuldades.
E. Que desafios a professora enfrenta ao participar das atividades do Projeto de formação continuada centrada na escola?	Não tenho desafios, pois sempre me programo para o dia da formação e estou sempre disponível para aprender.
F. Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?	As mudanças que essa formação “provoca” em minha prática seria uma série de mudanças no meu perfil profissional, onde destaca-se a importância da construção de uma prática reflexiva que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do educador, bem como uma posição ativa do educando, desmitificando a concepção de que o professor é um mero transmissor, renovando sua identidade enquanto profissional. E estas mudanças de fato só serão possíveis, se houver explicito neste ato a reflexão crítica da própria prática.
G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?	Primeiramente o professor tem que querer mudanças. E após as orientações dadas nas formações buscar inovar a sua prática pedagógica sempre que precisar buscar orientações na coordenação pedagógica ou até mesmos com outras professoras.
H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?	As principais características de um professor da Educação infantil seria: afetividade, criatividade, ser dinâmico, comunicativo, colaborador, observador, ter pensamento crítico, interesse em buscar novos conhecimentos e preparar as propostas com carinho.
I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?	Os conhecimentos/saberes que considero indispensáveis para atuar na Educação infantil é saber ouvir as crianças, desenvolvendo a autonomia de cada uma das crianças juntamente com o cuidar, educar e o brincar estabelecendo vínculos afetivos com o professor respeitando as diferenças, como por exemplo: algumas crianças são mais quietas e outras mais agitadas. Também o espaço aonde se educa também é importante.
J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre Educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?	O brincar na Educação infantil - Tizuko Morchida A importância da ludicidade na Educação infantil - Vera Lúcia da Encarnação Bacelar Currículo na Educação infantil - Fátima Salles /Vitória Faria.
K. Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação lhe possibilitou a ressignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?	Os conhecimentos aprendidos nas formações me ajudaram muito em minha prática para melhorar e aperfeiçoar nas propostas em sala de aula como em inovações de idéia e criatividade para melhorar, transmitir conhecimentos para as crianças.

Interlocutora - Sávia	
Perguntas	Respostas
A. Como se dá a participação das professoras nos encontros de formação?	Os professores se reúnem coletivamente, e as coordenadoras planejam o encontro com temas já sugeridos anteriormente ou que acham importante trabalhar. No decorrer da formação vão tirando dúvidas ou acrescentando algo.
B. Em tempos de pandemia, (2020), como ocorreram as formaoes em sua UMEI?	Por causa da pandemia não foi possível realizar os encontros presenciais. Os encontros ocorreram online pelo aplicativo zoom com temas relevantes às práticas docentes. O momento pandêmico, nos obrigou a adequarmos e aprender a realizar o trabalho remoto. Nesse ano de 2021, já discutimos em grupo e ficou decidido que a HTPC, acontecerá das 18:00 às 20:30 com temas já previamente sugeridos pelos professores.
C. Quais as estratégias utilizadas pelo grupo na realização dos estudos anterior a pandemia e durante a pandemia?	Nos anos anteriores as HTPC aconteciam nas terças feiras no horário intermediário das 11:00 às 13:00 com textos impressos, palestras. Uso da data show com vídeos e slides referentes ao tema trabalhado no encontro. No ano de 2020, decidimos em grupo que ocorreria nas segundas feiras no período das 17:30 às 20:00. No entanto por causa da pandemia não foi possível os encontros presenciais, com isso os encontros ocorreram online pelo aplicativo zoom.
D. Faça sugestões de como você gostaria que esses encontros fossem realizados?	Essas formaoes com estudos de textos e também documentos que regem a educação são necessários, mas também que sejam intercaladas com palestras e oficinas de confecção de materiais pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.
E. Que desafios a professora enfrenta ao participar das atividades do Projeto de formação continuada centrada na escola?	Como o ano de 2020 foi de forma remota não tive dificuldades em participar. Nos anos anteriores por ser no horário intermediário a dificuldade era para conciliar o horário, da formação, pois tinha outro vínculo empregatício no horário oposto e também para conseguir sair da sala a tempo, pois algumas vezes as crianças estavam mais agitadas e não conseguiam dormir logo, e ficar so uma responsável em sala nessas condioes é complicado.
F. Que mudanças essa formação “provoca” em sua prática?	Sempre é bom estudar e se atualizar. Cada dia encontramos novos desafios. E nas formaoes muitas vezes encontramos meios teóricos ou de experiências vividas por outros professores que nos ajudam a superar esses desafios.
G. Que conhecimentos/saberes que você considera necessários para “responder” a esses desafios e a essas mudanças na prática docente?	A teoria e a prática devem andar juntos já que uma complementa a outra, e também a troca de experiências entre os pares contribuem muito para que desenvolvamos uma boa prática docente.
H. Quais as principais características de um/a professor/a para trabalhar com a Educação infantil?	Primeiramente tem que gostar de ler e pesquisar para propor coisas novas, ter uma ótima saúde física porque trabalho requer estar sempre em movimento, gostar da profissão, pois assim realizará um bom trabalho.
I. Quais conhecimentos/saberes você considera importante para atuar na Educação infantil?	Saberes da docência mesmo, teorias para intercalar com a prática, ser criativo, ser observador, ser dinâmico.

<p>J. Que temas contemporâneos você julga importante de estudar sobre educação infantil? Que autores você conhece/lê sobre os temas?</p>	<p>Ter conhecimento sempre dos documentos oficiais que regem a Educação infantil. Ultimamente tem se falado muito, e estudado a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que orienta como desenvolver o trabalho nas diversas etapas da educação no Brasil. Na Educação infantil fala-se a todo momento de avaliação, pois é assim que nos orientamos para poder oferecer propostas que promovam o desenvolvimento. Dentro desse tema li o livro “Avaliação e Educação infantil - um olhar sensível e reflexivo sobre a criança - autora Jussara Hoffmann. Leitura sobre como trabalhar de forma inclusiva nas diversas especificidades que encontramos em sala. Tenho sempre feito diversas leituras de autores/teóricos que e tratam da Educação infantil e desenvolvimento infantil como: Levi Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire. Ler é a base do educador.</p>
<p>K. Os conhecimentos/saberes aprendidos e mobilizados pela professora no processo de formação lhe possibilitou a ressignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?</p>	<p>Sim. Somos seres inacabados. E sempre a cada dia aprendemos algo novo que nos ajuda a ressignificar nossa prática. As vezes a mesma informação nos traz conhecimento novo. Até mesmo pela forma que a recebemos no momento, pois, a cada minuto que passa embora mantenhamos a essência, nos tornamos pessoas novas.</p>

Fonte: Dados da pesquisa - Caderno de campo da pesquisadora (2021).