



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA  
COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**MÁRCIA GOMES DOS SANTOS SILVA**

**ASUNCIÓN, PARAGUAY**

**2022**

MÁRCIA GOMES DOS SANTOS SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese apresentada a Universidad Autónoma de Asunción  
como requisito parcial para obtenção do título de Doutora  
em Ciências da Educação.

Tutor: Prof. Dr. Luis Ortíz Jiménez

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2022

Silva, M.G.S. 2022. **A formação continuada de professores da Educação Infantil e o impacto na prática pedagógica.** Márcia Gomes dos Santos Silva. Asunción, Paraguay.

Tutor: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez.

Tese acadêmica de Doutorado em Ciências da Educação – UAA.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Infantil; Prática pedagógica

MÁRCIA GOMES DOS SANTOS SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

Asunción, Paraguay

2022

Dedico este trabalho à minha querida mãe (in  
memoriam), por ter compartilhado comigo  
momentos de alegria, entusiasmo, ansiedade e  
dificuldades. Pelo incentivo e encorajamento na  
trajetória para a concretização desse sonho.  
Por tudo que sempre foi em minha vida.  
Por saber me amar...

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela graça e presença constante em minha vida, que me capacita e fortalece para realização deste sonho.

Ao meu esposo Hércules Melo, pela paciência e compreensão em relação aos momentos em que precisei estar ausente, pelos esforços para que eu pudesse prosseguir nos estudos. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos meus filhos Héricles Emanuel e Nícollas Haniel, pelo carinho, dedicação e, sobretudo, pelo amor dedicado nos momentos em que mais precisei. Amo vocês!

Ao meu irmão Marcelo José, a Tia Cida e toda minha família pelo apoio e acolhida no momento em que mais precisei para continuar essa jornada sem a presença física da minha mãe.

Ao professor e orientador Dr. Luiz Ortiz, pela contribuição significativa, pela disponibilidade, atenção e principalmente pela sua generosidade em compartilhar todo o seu conhecimento comigo.

A todos os meus professores que durante o curso trouxeram grandes contribuições para a minha formação acadêmica.

Aos colegas do curso de doutorado, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Em especial Euzimar, Regis, Janildo, Sacajima e Paulo, que sempre estiveram presentes durante essa formação, e para além desse curso, foram partes importantes de minha vida pessoal e profissional, acompanhando e dialogando sobre nossos dramas e alegrias desse momento.

À Maria de Fátima, Efigênia e Cleonice Ferraz que compartilharam bons momentos nessa trajetória, que se fizeram presentes também na formação de doutorado, sempre dispostas a ajudar na solução de algumas dúvidas ou mesmo para apenas conversar sobre o percurso. Minha gratidão pelo apoio, carinho e amizade.

Aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa, pela maneira atenciosa com a qual fui recebida e pelas valiosas contribuições com este trabalho, sem as quais não seria possível de ser realizado.

Em nome de Taíses Araújo estendo minha gratidão a todas as colegas da equipe técnica pedagógica do município de Mogeiro com quem partilhei experiências profissionais desafiadoras e de muita conquista.

E, por fim, não menos importante, aos que não foram citados, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho e conclusão de mais uma etapa.

Meus sinceros agradecimentos!

Os caminhos da sabedoria  
são caminhos agradáveis,  
e todas as suas veredas são paz.  
Provérbios 3:17

## SUMÁRIO

RESUMO .....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT .....	xii
LISTA DE QUADROS .....	xiii
LISTA DE TABELAS .....	xiv
LISTA DE GRÁFICOS.....	xv
LISTA DE IMAGENS .....	xvi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	18
1. O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	23
1.1. Reflexões sobre as concepções de infância e os primeiros passos da Educação Infantil .....	24
1.2. Avanços e desafios no atendimento das crianças de 0 a 5 anos .....	33
1.3. Considerações sobre a Educação Infantil na contemporaneidade .....	43
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	48
2.1. A formação inicial dos professores da Educação Infantil.....	51
2.2. A construção da identidade dos profissionais que atuam com crianças .....	57
2.3. A formação continuada: articulação entre teoria e prática.....	61
3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA O BANCO DE TESES DA CAPES NOS ANOS 2017 – 2020? .....	66
4. METODOLOGÍA .....	80
4.1. O Problema de Investigação.....	81
4.2. Os Objetivos da Investigação .....	82
4.2.1. Objetivo Geral .....	82
4.2.2. Objetivos Específicos .....	82
4.3. O Local da Investigação .....	83
4.4. Desenho da Investigação.....	86
4.5. Técnica para Coleta de Dados .....	87
4.5.1. Participantes da pesquisa.....	90
4.5.2. Adequação dos instrumentos aos objetivos da pesquisa.....	91

A formação continuada dos professores da Educação Infantil...ix	
4.5.3. Validação dos instrumentos de coleta de dados .....	92
4.6. Procedimentos de Pesquisa .....	93
4.7. Técnica de Análise de Dados .....	94
5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	95
5.1. Dados sociodemográficos.....	95
5.1.1 Perfil dos professores .....	96
5.1.2 Perfil dos gestores e coordenador pedagógico.....	99
5.2. Objetivo 1 - Analisar as concepções dos docentes sobre a infância.....	99
5.3. Objetivo 2 - Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro - PB .....	105
5.4. Objetivo 3 – Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores .....	117
5.5 Objetivo 4 - Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica .....	120
CONCLUSÕES.....	125
RECOMENDAÇÕES .....	129
REFERÊNCIAS .....	132
APÊNDICES .....	138
ANEXO .....	148

## RESUMO

Esta pesquisa surgiu das inquietações acerca da qualidade do atendimento oferecido as crianças que frequentam a Educação Infantil na rede municipal de ensino, no município de Mogeiro – PB e da necessidade de investigar quais os impactos que a formação continuada oferecida pela rede tem causado na prática pedagógica dos professores. Os objetivos da investigação foram: i) Geral: Analisar o impacto da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em Mogeiro na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil; ii) Específicos: Analisar as concepções dos docentes sobre a infância; Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro - PB; Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores; Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Tomamos como caminho metodológico a abordagem qualitativa, pautada pelos instrumentos de coletas de dados, a observação e a entrevista, necessários para as análises. A pesquisa foi realizada com professores, gestores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino em Mogeiro-PB, que atendem a Educação Infantil e são os sujeitos do processo de formação continuada. A partir dos dados analisados consideramos que a Formação Continuada tem causado um impacto positivo na prática pedagógica e contribuído de forma significativa na melhoria do atendimento a criança, pois se constitui num espaço importante de reflexão, reelaboração e transformação do fazer pedagógico. Contudo é nítido que o processo precisa ser contínuo, haja visto que ainda existem muitos desafios a serem superados no sentido de garantir os direitos da criança e a promoção do seu desenvolvimento integral.

**Palavras chaves:** Formação Continuada, Educação Infantil, Prática Pedagógica

## RESUMEN

Esta investigación surgió de la preocupación por la calidad de la atención que se ofrece a los niños que asisten a la Educación Infantil en el sistema escolar municipal, en el municipio de Mogeiro - PB, y de la necesidad de investigar qué impactos tiene la educación permanente ofrecida por la red. causado en la práctica pedagógica de los docentes. Los objetivos de la investigación fueron: i) Generales: Analizar el impacto de la educación permanente ofrecida por el sistema escolar municipal de Mogeiro en la práctica pedagógica de los docentes de Educación Infantil; ii) Específicos: Analizar las concepciones de los docentes sobre la niñez; Describir cómo se desarrolla la formación continua de los profesores de Educación Infantil en Mogeiro - PB; Identificar las dificultades encontradas en el contexto pedagógico para comprender la necesidad de formación permanente de los docentes; Verificar si los estudios de formación continua de los docentes han contribuido a la mejora de la práctica pedagógica. Tomamos el enfoque cualitativo como enfoque metodológico, guiado por instrumentos de recolección de datos, observación y entrevista, necesarios para los análisis. La investigación fue realizada con docentes, gestores y coordinadores pedagógicos de la red municipal de educación de Mogeiro-PB, que frecuentan la Educación Infantil y son sujetos del proceso de formación permanente. Con base en los datos analizados, consideramos que la Educación Continua ha tenido un impacto positivo en la práctica pedagógica y ha contribuido significativamente a la mejora de la atención al niño, ya que constituye un importante espacio de reflexión, reelaboración y transformación de la práctica pedagógica. Sin embargo, es claro que el proceso debe ser continuo, dado que aún quedan muchos desafíos por superar para garantizar los derechos de la niñez y promover su desarrollo integral.

**Palabras clave:** Educación Continua, Educación Infantil, Práctica Pedagógica.

## ABSTRACT

This research arose from concerns about the quality of care that is offered to children who attend Early Childhood Education in the municipal school system, in the municipality of Mogeiro - PB and the need to investigate what impacts the continuing education offered by the network has caused on the teachers' pedagogical practice. The research objectives were: i) General: To analyze the impact of continuing education offered by the municipal school system in Mogeiro on the pedagogical practice of Early Childhood Education teachers; ii) Specific: To analyze the teachers' conceptions about childhood; To describe how is developed the continuing education of Early Childhood Education teachers in Mogeiro - PB; Identify the difficulties encountered in the pedagogical context to understand the need for continuing education of teachers; To verify if the studies of continuing education of teachers have contributed to the improvement of pedagogical practice. We took the qualitative approach as a methodological approach, guided by data collection instruments, observation, and interviews, necessary for the analyses. The research was performed with teachers, managers, and pedagogical coordinators of the municipal education network in Mogeiro - PB, who attend Early Childhood Education and are subjects of the continuing education process. Based on the analyzed data, we consider that Continuing Education has had a positive impact on pedagogical practice and has contributed significantly to the improvement of child care, as it constitutes an important space for reflection, re-elaboration, and transformation of pedagogical practice. However, the process needs to be continuous, given that there are still many challenges to be overcome to guarantee children's rights and promote their integral development.

**Keywords:** Continuing education, early childhood education, pedagogical practice.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Síntese das produções científicas (Teses – 2017)	67
QUADRO 2 – Síntese das produções científicas (Teses – 2018)	70
QUADRO 3 – Síntese das produções científicas (Teses – 2019)	73
QUADRO 4 – Síntese das produções científicas (Teses – 2020)	76

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Quantitativo de crianças na Educação Infantil.	85
TABELA 2 – A observação participante e seus elementos de análise	89
TABELA 3 – Sujeitos / Participantes da Pesquisa	90
TABELA 4 – Instrumentos para coletas de dados e objetivos	91
TABELA 5 – Temáticas abordadas na formação continuada	111

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Idade dos professores participantes da pesquisa	96
GRÁFICO 2 – Formação Acadêmica dos Professores	97
GRÁFICO 3 – Tempo de atuação na Educação Infantil	98

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 03 – Localização de Mogeiro no Estado da Paraíba	83
IMAGEM 02 – A cidade de Mogeiro vista da serra da Guararema	84
IMAGEM 03 – Encontro sistemático da Equipe Técnica Pedagógica	106
IMAGEM 04 – Momentos de diálogo com professores e a família	109
IMAGEM 05 – Encontro de Formação Continuada da Educação Infantil	110
IMAGEM 06 – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo	111
IMAGEM 07 – Formação continuada com Equipe Multidisciplinar	113
IMAGEM 08 – Formação continuada sobre Flexibilização Curricular	114

## LISTA DE ABREVIATURAS

APA	American Psychology Association
APC	Apoio Pedagógico Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação

## INTRODUÇÃO

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista.<sup>1</sup>

Esta investigação que traz como temática central a formação continuada dos professores da Educação Infantil surge de inquietações ligadas à minha trajetória profissional e ao entendimento de que o trabalho com crianças deve ser realizado de forma consciente e fundamentada, a partir da compreensão de que crianças são sujeitos ativos, criativos, em desenvolvimento e detentores de direitos.

Iniciei minha atuação como docente muito cedo numa escola privada e por seis anos trabalhei como alfabetizadora de crianças, a ligação com a Educação Infantil surge anos depois, mais precisamente em 2013 quando assumi a coordenação pedagógica do município de Mogeiro -PB e passei a ser responsável pela formação e acompanhamento dos profissionais que trabalham com crianças. Neste mesmo período ingressei no mestrado e comecei a investigar de forma mais profunda esta etapa.

Ao concluir o mestrado em 2016 tive a oportunidade de ingressar no ensino superior e atuar como professora substituta no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba –UEPB, desta feita trabalhei com a área de Fundamentos da Educação Infantil e na supervisão do Estágio Supervisionado, também na Educação Infantil. Assim, pude ao mesmo tempo, acompanhar estudantes em formação inicial na universidade e professores na formação continuada no município. Diante disto começam a surgir inquietações sobre a construção da identidade deste profissional e a necessidade de aprofundar os estudos sobre seu formativo e qual o impacto na prática pedagógica.

---

<sup>1</sup> (Kramer, 2007, p.15)

A presente tese intitulada “A formação continuada dos professores da educação infantil e o impacto na prática pedagógica”, pretende investigar como se desenvolve a formação continuada no município de Mogéiro – PB e quais os impactos na prática pedagógica. Esta pesquisa não tem como finalidade simplesmente cumprir um requisito do doutorado, mas se torna significativa na medida em que se torna uma oportunidade de reflexão e diálogo visando contribuir com o os docentes da Educação Infantil e com o desenvolvimento das crianças.

Gatti e Barreto (2009) ilustram o crescente interesse de pesquisadores pela formação continuada que tem como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço do conhecimento, da mudança no campo das tecnologias, dos rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Em busca da qualidade do ensino, os investimentos realizados exigem cada vez mais o aperfeiçoamento da prática docente.

Este estudo vem, pois, ao encontro da necessidade de dar voz a uma série de indagações acerca da educação infantil, da criança, dos professores e, em especial, da formação continuada de professores para a educação de crianças pequenas no município de Mogéiro, Paraíba - Brasil. Algumas destas perguntas ecoam com mais intensidade: qual é a especificidade desta educação infantil? Qual ou quais concepções de infância encontram-se atreladas às orientações oficiais e também aos indicativos originários da produção teórica brasileira na área? Como tais concepções concretizam-se nas pedagogias que fundamentam a prática dos professores na creche e na pré-escola?

No entanto, a principal delas que vem direcionar a investigação é: Qual a relação entre a formação continuada dos professores da Educação Infantil e a prática pedagógica na infância?

Diante das questões problematizadoras traçamos como objetivo geral: Analisar o impacto da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em Mogeiro- PB, na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

E como objetivos específicos:

Analisar as concepções dos docentes sobre a infância;

Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro - PB;

Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores;

Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Para isso foi realizada uma pesquisa descritiva, interpretativa, de enfoque qualitativo e desenho não experimental, pois o interesse maior é a análise e compreensão de como se dá o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil e o impacto dessa formação na prática pedagógica dos professores que atendem as crianças de 0 a 5 anos.

Para que fosse possível alcançar a resposta ao problema de pesquisa foi preciso utilizar como técnica de coleta de dados a observação da formação continuada e a entrevista aos sujeitos que fazem parte do processo formativo. Foram entrevistadas, quinze professoras, sete gestores e a coordenadora pedagógica que compõe a equipe técnica da secretaria e é responsável pela formação e acompanhamento dos professores da Educação Infantil.

Tendo em vista a necessidade de profissionais devidamente habilitados para atuarem na Educação Infantil, pois esta é uma etapa fundamental na vida escolar do indivíduo, o presente trabalho se torna relevante pois traz à tona como tema norteador: “A importância da formação continuada de professoras da Educação Infantil e sua relação com a prática pedagógica na infância”, e busca revelar em que medida o nível e natureza da

formação de professoras que atuam na Educação Infantil compromete a aprendizagem das crianças que são atendidas por essas profissionais.

Como suporte teórico foram consultados documentos orientadores oficiais e autores que defendem a infância, a criança e a qualidade do atendimento na Educação Infantil e autores que investigam sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com crianças. Dentre eles destacamos: Kramer (2005), Oliveira (2011), Ariés (2011), Imbernón (2010), Zabalza (1998), Gatti e Barreto (2009), Gomes (2013), Ostetto (2012) e outros que trazem contribuições importantes sobre a temática.

O presente estudo ficou organizado em cinco capítulos:

O primeiro capítulo apresenta o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, incluindo as reflexões sobre as concepções de infância, os avanços e os desafios do atendimento das crianças de 0 a 5 anos e conclui trazendo considerações acerca da Educação Infantil na contemporaneidade.

Ampliando a questão teórica o segundo capítulo aborda elementos da formação de professores da Educação Infantil, incluindo diretrizes para os cursos de formação, desafios da formação inicial, aspectos da construção da identidade dos profissionais e a possibilidade de articulação entre teoria e prática na formação continuada.

No terceiro capítulo desvelamos o banco de teses da CAPES nos anos de 2017 a 2021 com o objetivo de identificar o que vem se estudando na área e quais as pesquisas que mais se aproximam da nossa proposta, verificando sua pertinência e relevância e contextualizando o local de pesquisa, seus sujeitos, percurso metodológico e resultados obtidos.

No quarto capítulo são traçados os passos metodológicos: a descrição do objeto de estudo, o local da investigação, as características da pesquisa, as técnicas e procedimentos para a coleta de dados, os procedimentos de pesquisa e a técnica de análise de dados.

A discussão e análise dos resultados é apresentada no capítulo cinco, que inclui dados sociodemográficos, os perfis dos sujeitos de pesquisa e a interpretação das informações que são processadas de acordo com cada objetivo.

Por fim tecemos as conclusões referentes aos resultados do estudo, algumas reflexões sobre a formação continuada e sua relação com a prática pedagógica. Após as considerações finais apontamos algumas sugestões e possibilidades de difusão do trabalho que tem a intenção de contribuir com a qualidade da formação do professor e se tornar mais um escrito em defesa de um atendimento que garanta os direitos das crianças. Neste capítulo vou finalizando a minha construção e fazendo alguns ajustes finais... Momento em que reflito quão desafiador e gracioso foi este percurso na minha trajetória como pesquisadora, as contribuições apresentadas e as novas possibilidades de investigação que se abrem.

## 1. O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A criança é alegria como o raio de sol  
e estímulo como a esperança.<sup>2</sup>

Traçar o percurso histórico da infância no Brasil nos remete a própria história do país e traz à tona situações de abandono, escravidão e descaso com a criança. Ao longo dos anos houveram muitas discussões sobre a concepção de infância e de acordo com cada período da história estas concepções influenciaram no trabalho prestado a criança.

É importante traçarmos neste primeiro capítulo a trajetória da infância desde antiguidade até os dias atuais, partindo da visão da infância no mundo até chegar ao Brasil, para compreender como está sendo construída a identidade do profissional que atua com a criança e o reflexo dessas concepções na prática pedagógica e na formação dos professores.

Para ampliar o olhar sobre a infância temos como referência os estudos de Freitas (2016), Del Priore (2013), Kramer (2003), Oliveira (2011), Kuhlmann Jr. (2011), entre outros presentes na discussão.

O sentimento pela infância e a sensibilidade pelos direitos e necessidades próprios ao momento em que a criança se encontra, não surgiram de uma hora para outra nem seguiu um caminho linear, mas percorreu um longo processo de transformação cultural, histórica e política, o qual, os seres mais inocentes é que pagaram e sofreram as consequências e brutalidades da sociedade.

A infância deve ser discutida, analisada e contextualizada dentro da sociedade na qual está inserida, para isso, o recorte teórico deste primeiro momento parte de uma breve contextualização da maneira como a criança era tratada em diferentes épocas, tendo como

---

<sup>2</sup> Henrique Maximiano Coelho Neto (1864-1934), escritor, político e professor brasileiro. Usou em sua obra um vocabulário cheio de artifícios retóricos. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Mjk2NA/> .

foco da discussão a educação da criança a partir do século XX, período em que ocorreram fatores que marcaram de maneira significativa sua história no Brasil.

### **1.1. Reflexões sobre as concepções de infância e os primeiros passos da Educação Infantil**

A concepção de infância na atualidade é bem diferente de alguns séculos atrás. É importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, por esta razão percebe-se grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. De um ser sem importância, a criança, quase invisível, ao longo dos tempos passa a ocupar um maior destaque na sociedade, e as instituições educativas passam a ter um novo olhar.

Para início de discussão recorreremos aos estudos de Philippe Ariès, que em sua teoria defende a valorização da infância pela sociedade medieval, embora a mesma tenha sido questionada por muitos autores é de suma importância para os estudos a respeito do tema. O autor traçou um perfil das características da infância a partir do século XII, no que diz respeito ao seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família, sendo considerado como pioneiro na análise e reflexões sobre o sentimento sobre a infância com a publicação da obra *História Social da Criança e da Família*, em 1960.

De acordo com Ariès (2011) o primeiro sentimento que se tem pela infância é o de “paparicação”, que considera como superficial, conforme ressalta abaixo:

Contudo, um sentimento superficial da criança a que chamei de ‘paparicação’ era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas

se divertiam com as crianças pequenas como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (Ariès, 2011, p.4).

De acordo com a visão do autor a criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, quando não morresse, eram logo inseridas no mundo adulto. A criança na idade média não era percebida nem pela arte, a miniatura de adulto, não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deveesse à incompetência ou à falta de habilidade. E mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do século XI ' nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: parvuti. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. (Ariès, 2011, p.39)

Outro aspecto observado era que a socialização da mesma durante na época medieval não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de

tarefas realizadas juntamente com os adultos, sem a preocupação com relação a sua formação, vindo a ter algumas mudanças no final do século XVII, quando a infância passa a ser concebida como ser puro, reflexo da natureza divina, conforme relata Ariès:

Formou-se assim a concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza mais do que naquilo que M. de Grenaille chamava de sua "natureza ilustre", que associava sua fraqueza a sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional. Essa concepção dominou a literatura pedagógica do final do século XVII. (Ariès, 2011, p. 120).

As mudanças sociais ocorridas no século XVII contribuíram de forma significativa para a construção de um sentimento de infância. As reformas religiosas protestantes e católicas, favoreceram as mudanças pois trouxeram um novo olhar sobre a criança e como ocorre sua aprendizagem.

Outro fator relevante é a afetividade, que ganhou mais importância no seio na família, que antes não tinha apego pela criança devido ao alto índice de mortalidade infantil. Essa afetividade era demonstrada, principalmente, por meio da valorização que a educação passou a ter. Essa preocupação com a formação moral da criança fica a cargo da igreja, que se encarrega de direcionar a aprendizagem, com o objetivo de corrigir os desvios da criança, pois acreditava-se que ela era fruto do pecado, portanto, deveria ser guiada para o caminho do bem.

Kuhlmann Jr. (2011) afirma que, o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, no entanto os resultados de pesquisas proporcionaram o acesso a inúmeras imagens de crianças reveladoras de famílias atenciosas, de roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos. Apresenta, ainda, uma relação de preocupação com a saúde das crianças pelos pais para com os filhos. Desse modo, o sentimento de infância sempre esteve presente em diferentes épocas, mesmo que a criança não fosse considerada em sua condição e não houvesse uma definição desse sentimento.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente (Kuhlmann Jr; 2011, p. 30-31).

Sabemos que a infância é construção histórica e, nesse percurso, em diferentes tempos até a atualidade, surgiram muitos acontecimentos que marcaram esse processo de busca pela valorização e respeito à criança.

Uma grande contribuição aos estudos sobre a infância foi a do filósofo Jean Jacques Rousseau, que influenciou as pessoas de forma considerável para uma nova visão da educação, da criança e da infância. Para Rousseau a educação é um processo que deve ocorrer de maneira natural e começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, a criança já se instrui.

Em sua obra *Emílio*, Rousseau, refere-se à família como ambiente apropriado para a educação da criança e apresenta o modo como as mães, amas de leite e preceptores tratavam as crianças logo após o nascimento, muitas vezes, cedendo aos seus caprichos ou teimosias.

Em seus estudos sobre a infância, Oliveira (2011), apresenta a visão de Rousseau, que em oposição aos ideais da Reforma e da Contrarreforma religiosas cria uma proposta educacional que combatia o autoritarismo e preconceitos, ele se colocava em oposição à prática familiar vigente, que delegava a educação dos filhos a preceptores, para que os tratassem com severidade, destacando o papel da mãe como educadora natural da criança.

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez do disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos. (Oliveira, 2011, p.65).

Para Rousseau a educação inicial não mais poderia ser considerada como uma preparação para a vida adulta, a criança deveria agir de acordo com sua intuição, o autor destaca que a educação não é um processo externo, mas sim interno de livre espontaneidade da criança por meio do seu contato com a natureza. Em seus escritos apresentou a

compreensão de que é imprescindível pensar seriamente no significado de infância, que começa desde o nascimento da criança, daí porque esta deve ser educada desde este momento, ou seja, uma educação a partir do momento em que a criança vem ao mundo, chamada por ele de primeira educação e considerada a mais importante.

Rousseau foi um crítico da escola da sua época, contrapondo o uso excessivo da memória e da rigidez, propôs atividades diversificadas para as crianças, incluindo a música aliada a vida. Para romper com a prática educativa vigente e compreender o sentimento de infância ele defendia que era necessário olhar a vida com simplicidade.

Diante deste cenário de discussão sobre a infância e de como educar a criança pequena posterior aos estudos de Rousseau surgiram outros pensadores, a exemplo de Pestalozzi, Froebel, Decroly, entre outros.

Para Pestalozzi a criança se desenvolve de dentro para fora e sua concepção era oposta a ideia de que a função do ensino era enchê-la de informações. Para ele a criança era um “ser puro”, bom em sua essência e que possuía a natureza divina. Neste sentido concordava com o pensamento de Rousseau que considerava o ser humano de seu tempo excessivamente cercado por convenções sociais e influências do meio, o que promovia o distanciamento de sua índole original, de sua essência pura.

Pestalozzi dedicou toda a sua vida às crianças pobres; devia providenciar de modo que pudessem encontrar meios de subsistência ao deixarem a infância, mas fundamentalmente preocupava-se em desenvolvê-las de acordo com seus dons, as suas capacidades e sua experiência do mundo e da sociedade. (Suchodolski, 2002, p. 32)

Conforme apresentado por Oliveira (2011), o seu método de ensino, procurou inspirar na criança o cultivo de sentimentos de igualdade. Pestalozzi era contra o intelectualismo

excessivo praticado na educação tradicional, assim preocupou-se, também, com o desenvolvimento de atitudes morais na criança.

Considerava ele que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, o pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil (Oliveira, 2011, p. 65-66).

Em seus trabalhos Pestalozzi defendia que o professor deveria dar atenção aos estágios de desenvolvimento pelos quais as crianças passam, considerando suas aptidões, potencialidades e necessidades, de acordo com cada faixa etária. Evidenciou o valor educativo dos trabalhos manuais para o desenvolvimento da habilidade prática da criança. Para ele o princípio educacional para o desenvolvimento da criança está na família, que considera a mola propulsora que mostrará as direções que a criança tomará e como a mesma reagirá diante dos possíveis desafios que enfrentará em sua vida.

O pensamento de Pestalozzi tem sequência com as ideias do educador alemão protestante Friedrich Froebel, criador do projeto *Kindergarten*, “jardim de infância”, em 1837. Um espaço, para ele onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais e outras semelhantes, não as estudando, mas vivendo-as. Sobre seu projeto Oliveira (2011) esclarece:

Influenciado pelo ideal político de liberdade, criou em 1837 um *kindergarten* (“jardim de infância”), onde crianças e adolescentes – pequenas sementes que, adubadas e expostas as condições favoráveis

em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. (Oliveira, 2011, p.67).

A proposta educacional de Froebel contemplava atividades de cooperação, canções e o jogo, elaborados por ele com o objetivo de educar as sensações e emoções das crianças. Partindo da ideia de espontaneidade infantil, valorizava as atividades manuais educativas como meio para expressão e promotoras do desenvolvimento físico das crianças e por suas vantagens morais e intelectuais. Ele defendia um ensino sem obrigações, pois acreditava que o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. As técnicas utilizadas até hoje em Educação Infantil devem muito a Froebel. Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

Tanto quanto Pestalozzi, Froebel, valorizava a família, abrangendo a função familiar aos planos biológico, social, religioso e educacional. Foi o primeiro educador a captar o significado da família nas relações humanas. No entanto, a forma como a infância era concebida por ele, e o modelo de ensino que dava ênfase a liberdade da criança passou a ser vista como ameaçadora para o poder político alemão que coibiu sua renovação educacional na Alemanha, mas suas ideias e experiências influenciaram outros países, inclusive o Brasil.

A partir do século XX diversos passos são dados com vistas a consolidação dos estudos científicos sobre a criança, a exemplo dos estudos realizados por Decroly e Montessori, que exerceram grande influência para os educadores da Educação Infantil.

Decroly (1871-1932), médico belga, trabalhando com crianças excepcionais, elaborou, em 1901, uma metodologia de ensino que propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao

sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil. (Oliveira, 2011, p.73-74).

De acordo com a autora, Decroly deu ênfase ao ensino voltado para o intelecto, contrapondo seus antecessores que priorizavam as emoções e sensações das crianças, estava preocupado com a aquisição dos conteúdos e estruturou seu trabalho a partir da observação, associação e expressão. Ele ficou conhecido também por defender a observação dos alunos com o objetivo de classificação e distribuição em turmas homogêneas.

Outro nome que pode ser incluído na lista dos principais construtores da Educação infantil no século XX é o da psiquiatra italiana Maria Montessori, que desenvolveu um método fundamentalmente biológico visando desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender - conceito que ela considerava inerente a todos os seres humanos.

Ressaltando o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil, Montessori teve como marca distintiva a elaboração de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos ao alcance de cada objetivo educacional. Seu material didático buscava fazer um detalhamento rigoroso do conteúdo a ser trabalhado com as crianças e previa exercícios destinados a desenvolver, passo a passo, as diversas funções psicológicas. (Oliveira, 2011, p.75).

Os materiais criados por Montessori tinham como foco a educação motora, ligados à tarefa de cuidado pessoal e se tornaram instrumentos para educação dos sentidos e da inteligência. O ábaco e as letras móveis são exemplos destes materiais estruturados criados para o aprendizado. Ela também deixou marcas ao valorizar a diminuição do mobiliário usado pelas crianças e de objetos de uso cotidiano para serem utilizados nas brincadeiras de

casinha nas escolas. Montessori era a favor da criação de um ambiente adequado que estimulasse as crianças e neste contexto caberia ao professor a tarefa de preparar este ambiente.

Ao acompanhar os conhecimentos acerca do processo histórico da infância e os primeiros passos da Educação Infantil no mundo, embora reconhecemos que ainda temos muito a conhecer, possibilita uma reflexão sobre o atendimento e a educação oferecida às crianças ao longo dos tempos, e aponta caminhos em direção aos ideais de uma Educação Infantil que valorize e respeite o mundo da criança.

Alguns aspectos e características apresentadas na história da Educação Infantil no mundo também podem ser percebidos em nosso país, conforme veremos a seguir.

## **1.2. Avanços e desafios no atendimento das crianças de 0 a 5 anos no Brasil**

Os primeiros passos da Educação Infantil em nosso país têm acompanhado a história dessa área no mundo, claro com algumas particularidades que lhe são próprias, acentuada pelo assistencialismo e improvisos, vindo a ter algumas modificações a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Del Priore (2013), a história do Brasil pode apontar uma explicação para essa visão assistencialista e sobre a nossa insensibilidade com a criança. Apesar de não ser do conhecimento de todos, mas crianças de rua existem desde o século XVI. Elas chegaram ao Brasil junto com os primeiros padres jesuítas nas naus que vieram de Portugal. Muitas delas foram encontradas nos portos e mercados, onde tentavam sobreviver realizando pequenos furtos ou prestando alguns serviços, por isso foram recrutadas para ajudar na missão da catequese.

De acordo com Del Priore (2013), a história das crianças no Brasil, assim como no resto do mundo, revela um distanciamento entre o mundo infantil descrito pelas

organizações internacionais, pelas autoridades e instituições não governamentais, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa.

Nossas crianças estão nas ruas, nas praças, nas praias, nas saídas das escolas. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Estão nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo, aumentando o comércio e a indústria de produtos infantis (Del Priore, 2013, p.7).

Del Priore (2013) relata que a situação das crianças empobrecidas no Brasil data do período colonial. É nesse período de nossa história que o atendimento às necessidades da população carente foi uma função entregue totalmente à Igreja Católica. A instituição típica de atendimento aos doentes, aos pobres, aos idosos, às crianças órfãs, às viúvas e a outros desamparados foram as Santas Casas de Misericórdia, cuja origem remonta ao século XVI.

As Santas Casas eram auxiliadas no seu trabalho de atendimento à pobreza pelas irmandades, confrarias, ordens e outras organizações de caráter religioso que proliferavam intensamente no Brasil durante a colônia. (Del Priore, 2013, p.17).

Convém considerar que desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram escassas e para poucos. O ensino público só foi instalado e de forma precária, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em trabalhadores úteis e produtivos na lavoura, enquanto filhos da elite eram ensinados por professores particulares.

No Brasil a creche surge com a estruturação do capitalismo, com a crescente urbanização no início do século XX, trazendo um caráter assistencialista, mediante a

crecente participação da mulher, na força do trabalho, nesse aspecto a criança brasileira, possui o direito de deter acesso ao atendimento em creches e escolas infantis.

No entanto estes espaços originaram a partir da relação com o trabalho feminino e de preocupações sanitárias e filantrópicas, influenciadas pela medicina e a assistência social e o trabalho ali realizado era voltado para questões básicas de higiene, alimentação e cuidados físicos dos filhos das classes menos favorecidas, que funcionavam como “depósitos” de crianças para que as mães pudessem trabalhar, sem investimentos nos aspectos pedagógicos.

No mesmo período surgiram para as crianças de famílias mais abastadas, os “jardins de infância”, idealizados por Friedrich Froebel, esses espaços começaram a ser criados, no Brasil, no final do século XIX, marcados pelas ideias de recreação e autonomia das crianças, com uma concepção de criança como “sementinha” e as professoras como “jardineiras”, responsáveis por cuidar para que estas se desenvolvessem de forma adequada.

A partir de 1950, com a entrada de crianças da classe mais pobre nas escolas e com a problemática do fracasso escolar dessas crianças, a pré escola assume um caráter compensatório e preparatório com o objetivo de preparar os pequenos para a rotina escolar.

As Creches e os Jardins de Infância, no início da sua existência atendiam a crianças da primeira infância, contudo, possuíam funções diferentes e uma clientela com um nível socioeconômico distinto, onde o preconceito e a marginalização marcaram o atendimento dado à criança pobre perdurando até a década de 1960.

É nesse contexto que começa a exigência de formação no Magistério, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor os profissionais que trabalham com crianças de 4 a 6 ano, em idade pré-escolar, mas para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos ainda não era exigida formação alguma, bastava que gostasse de crianças para ser admitido ao trabalho, pois o objetivo era cuidar do sono, higiene e alimentação das mesmas.

Conforme ressalta Lobo:

(...) a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (Lobo, 2011, p.141)

A educação pré-escolar começou a receber uma atenção especial do Estado nos anos de 1970 e 1980, com o propósito de dar sustento e legitimidade, desencadeando na expansão da pré-escola, embora tenha permanecido ainda o caráter compensatório sem atentar para a formação do profissional. É nesse período, mais precisamente em 1981, que surge o Programa Nacional de Educação Pré –Escolar pelo Ministério da Educação (MEC), trazendouma nova função para a educação de crianças de 4 a 6 anos, estabelecendo metas para os atendimentos das crianças e alocação de recursos financeiros e definindo também diretrizes e objetivos para os programas da educação pré-escolar dos estados e municípios. O plano trazo entendimento de que os benefícios da Educação Pré-Escolar devem abranger todas as crianças que dele necessitam. Um discurso era muito diferente da prática, haja visto que o MEC optou por oferecer pouco para as crianças das camadas de baixa renda. Além disso o critério de qualidade permitiu a improvisação dos espaços, não profissionalização dos “monitores” e os recursos utilizados preferencialmente eram construídos com sucata e ocorria em muitas das ações a participação voluntária da comunidade e baixo investimento público.

[...] É preferível distribuir um pouco para muitos, assegurada a sua eficácia, em vez de muito para poucos, o que acentuaria cada vez mais as desigualdades educacionais. Isso não quer dizer, em absoluto,

A formação continuada dos professores da Educação Infantil...37  
uma educação pobre para crianças pobres, ou uma escola de segundo nível para crianças de meios carentes, mas a possibilidade efetiva de oferecer a um grande número de crianças um apoio para superar os condicionamentos negativos a que estão submetidas. (Brasil, 1981, p. 6/7)

As principais características do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar são as que estão relacionadas a seguir:

- utilização, sempre que possível, de espaços físicos existentes (da rede escolar estadual e municipal e da comunidade, de sindicatos, de clubes, associações e outras instituições);
- organização de turmas de crianças, por professor, em número maior do que nos jardins de infância tradicionais, sem prejuízo do relacionamento educador-criança e das atividades pedagógicas;
- participação da comunidade, por intermédio dos pais, dos estudantes, monitores, estagiários e outras pessoas;
- aproveitamento da realidade ecológica próxima da criança como ambiente educativo; de material disponível da comunidade, transformando-o em instrumento de trabalho educativo; e aproveitamento das expressões culturais do grupo social;
- realização, em áreas amplas, de atividades comuns para as crianças de quatro a seis anos, permitindo opções de acordo com os interesses, a estrutura cognitiva e o desenvolvimento psicomotor de cada uma;
- ênfase no componente alimentação e nas ações de saúde, como necessidades mais imediatas e prementes e em atividades físicas e artísticas, conduzindo sempre, à exploração máxima desses recursos

como instrumentos do desenvolvimento global da personalidade.

(Brasil, 1981, p.10)

O programa gera efeitos positivos no processo educacional, contudo, a preocupação profissional se restringe a prontidão técnica e domínio da turma, ficando de fora do diálogo a qualidade dos materiais, o número de crianças atendidas por sala, a proposta pedagógica e qual profissional adequado para atuar em creches e pré-escolas.

Na trajetória do atendimento educacional de crianças no Brasil cabe destacar que muitas conquistas só foram possíveis mediante o movimento pelo direito da criança à educação, provocando muitas discussões no parlamento, resultado no surgimento de grandes marcos, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB (1996).

A Constituição Federal representa uma contribuição valiosa na garantia de direitos, pois é fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (Leite Filho, 2001, p. 31). Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado dois anos após a Constituição Federal fortaleceu alguns preceitos contidos na CF, apresentando mudanças no tratamento da infância, garantindo os direitos da criança à educação, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária, além disso, o ECA prevê a proteção contra qualquer forma de exploração, violência, discriminação, crueldade e opressão.

Segundo Ferreira o ECA é mais do que um simples instrumento jurídico, porque:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O

ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de

políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (Ferreira, 2000, p.184)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB, pode ser considerada outro marco em defesa dos direitos da criança, pois ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Fica definido nessa Lei que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

Diante disto, torna-se clara a necessidade de se tomar a criança como um todo, oferecendo-lhe condições necessárias para promover seu desenvolvimento, através de um trabalho conjunto entre a família, comunidade e poder público, numa ação compartilhada.

Em 1998 surge outra contribuição bastante significativa para a Educação Infantil que foi a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que traz orientações importantes para a prática do professor.

Campos e Rosemberg (2009) afirmam, “embora o RCNEI não tenha um caráter obrigatório, pela primeira vez estabeleceu-se no país um conjunto de orientações para a educação de crianças para a faixa de 0 a 6 anos”. Mesmo cientes das críticas dirigidas por vários autores ao RCNEI, não podemos deixar de reconhecer sua contribuição teórica para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

O RCNEI, estruturado em três volumes, traz em sua essência, objetivos, conteúdos, metodologias e orientações para o trabalho com as crianças de creche e pré-escola, sendo distribuído pelo MEC às instituições públicas de Educação Infantil, assim, contribuindo para o acesso dos professores a esse material visando a sua aplicação na elaboração dos planejamentos e desenvolvimento das práticas pedagógicas, tornando-se um instrumento de reflexão para as profissionais que atuam na Educação Infantil.

Uma contribuição bastante significativa para a Educação Infantil em 1999 foi a aprovação da Resolução CEB nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Trata-se de um documento de caráter obrigatório que tem como finalidade orientar a organização das atividades cotidianas das instituições de Educação infantil.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (Oliveira, 2010, p.1).

As DCNEIs apresentam no primeiro momento a identidade da Educação Infantil, considerada importante para o estabelecimento de normas, para organização das instituições e elaboração das propostas pedagógicas. Nelas também estão definidas como devem ser a estrutura legal e institucional sob a concepção da criança como ser de direito, os objetivos gerais e a função sociopolítica e pedagógica das instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos, além de uma definição de currículo com a explicitação dos princípios básicos para orientação do trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento integral da criança e a continuidade dos processos educacionais, assim como orientações para a transição das crianças para o Ensino Fundamental.

No mesmo período em que surge as DCNEIs é realizado movimento composto por profissionais atuantes e militantes em defesa da infância com o propósito de superar os desafios no atendimento das crianças de 0 a 6 anos nas instituições de Educação Infantil. O movimento instituindo é o MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil que reúne participantes de Fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da EI enquanto campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional pública.

Em consonância com os princípios defendidos pelo MIEIB é elaborado em 2001 o PNE- Plano Nacional de Educação, um marco legal que defende a criança como sujeito de direitos, estabelecendo metas para importantes para melhoria na qualidade da EI. Contudo, as metas ali traçadas para o período de 2001 a 2010 não foram alcançadas.

No desafio de avançar na qualidade da Educação Infantil foi elaborada em 2005 a Política Nacional de Educação Infantil, uma iniciativa louvável, com o objetivo promover o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como, a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, na formulação das políticas voltadas para Educação Infantil.

Também em 2005 é lançado pelo MEC o ProInfantil, um programa de formação de professores em exercício na Educação Infantil, como uma proposta emergencial devido ao grande número de professores leigos que atuam nas instituições de EI em todo território nacional. Neste sentido concordamos com o que está proposto no Referencial Curricular Nacional, quanto as exigências para o professor poder trabalhar com as crianças:

[...] 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 a, p.30).

Na Educação Infantil é imprescindível que os profissionais tenham as capacidades necessárias para lidar com as peculiaridades da infância, pois é nesta etapa que a maioria das crianças terá o seu primeiro contato com o ensino formal, isso exige uma formação adequada para aqueles que serão os mediadores neste processo.

Dentre tantos documentos lançados pelo MEC neste período, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), se destacam pelo diferencial na sua estrutura. A elaboração deste documento contou com a participação efetiva de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais, se tornando um instrumento que contribui para a implementação das políticas públicas de Educação Infantil, sendo referência para a organização e para o funcionamento dos sistemas de ensino.

Conhecer o percurso da Educação Infantil no Brasil contribui para a percepção dos avanços e desafios ao passo que aponta novos caminhos para o atendimento da criança nesta etapa importante. Neste sentido traremos algumas considerações acerca da Educação Infantil na contemporaneidade para aprofundarmos os conhecimentos sobre a criança e para refletirmos sobre as concepções de infância e de educação que permeiam o contexto educacional atual.

### **1.3. Considerações sobre a Educação Infantil na contemporaneidade**

No contexto educacional atual a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 / 1996 e tem como papel fundamental o desenvolvimento integral da criança, com vistas a sua aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar, de forma conjunta com a família e a comunidade.

Diante desta premissa o desafio é tornar a escola um espaço de vivência e experiências que contribuam para a construção da identidade pessoal e coletiva das crianças, para ampliação e aquisição de diversos saberes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento humano, emocional, cultural, científico e tecnológico proporcionando condições para que as mesmas possam enfrentar os desafios da sociedade atual.

De acordo com Kramer (2005, p.215), a educação da criança requer o olhar atento, conforme destacamos a seguir:

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e

humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação a organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos profissionais, a gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança. (Kramer, 2005, p.215).

Para isto é fundamental a formação adequada dos profissionais que atuam com crianças nas instituições de Educação Infantil, investimento na organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma prática articulada aos pressupostos teóricos metodológicos que norteiam esta etapa afim de promover de fato o desenvolvimento das crianças.

Estudos em diversos campos do conhecimento revelam que as crianças, de um modo geral, precisam viver a infância em ambientes enriquecedores, que favoreçam o seu brincar, as descobertas e a sua aprendizagem e que promovam um crescimento sadio. O meio socioambiental deve lhes proporcionar interações em uma ambiência enriquecedora, em amplas e diferentes relações com o meio físico e social que lhes assegure uma formação e um crescimento saudáveis. (Pimentel, 2011, p.32)

Conhecer sobre a infância e sobre como a criança se desenvolve é muito importante pois favorece na tomada de decisão quanto a organização do currículo e na proposição de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as crianças como sujeitos de direito, criativos, capazes de construir conhecimentos necessários para atuar na sociedade em que vive, conforme reforça Silveira e Souza:

A infância é complexa e conectada ao presente- passado-futuro de sociedades culturais, sociais e históricas, que se reproduzem em diferentes momentos através dessa mesma infância, cujas transformações gradativas por que o indivíduo passa, seja no aspecto biológico, seja no aspecto psicológico e de relações sociais, fruto das transformações que ocorrem e cujo personagem principal é a criança, nosso eixo motor educacional. Para ela se voltam nossos olhares, nossas políticas educacionais e nossa formação profissional, pois todos um dia foram crianças, e os saberes construídos nessa fase serão a mola propulsora para a transformação desses mesmos saberes. O saber advém da experiência e resulta em outros saberes recriados, transformados e realimentados. (Silveira e Souza, 2017, p.70)

Com o propósito de orientar a construção dos currículos que atendam às necessidades da sociedade atual foi aprovada no Brasil em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como principal propósito nortear as sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas em aspectos relacionados com a formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação. É um documento que tem como finalidade a orientação para construção dos referenciais curriculares e dos projetos políticos pedagógicos das escolas, estabelecendo as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ano a ano.

No que diz respeito a Educação Infantil a BNCC propõe com base em documentos anteriores as interações e brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica, assegurando seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, com o

objetivo de oferecer condições para que as crianças aprendam a desempenhar um papel ativo na resolução de problemas, além da possibilidade de construir significados consigo e com os outros.

Considerando 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. (Brasil, 2017, p.40).

Nessa direção as instituições e os profissionais que atuam com crianças precisam conceber a educação infantil como um espaço onde as crianças vivenciem essas experiências e adquiram informações que ampliem seu repertório, promovendo assim o seu desenvolvimento a partir de situações que favoreçam diversificadas aprendizagens integrando com aquelas que já detém, conforme ressalta Silva (2007):

O fazer pedagógico no contexto da educação infantil na contemporaneidade deve ser criativo, flexível, atendendo às individualidades sem perder de vista o coletivo. Pensar sobre isto implica reinventar cotidianamente o fazer pedagógico, para que neles se deem as interações do sujeito com o mundo físico e social, oportunizando-lhe construir/desconstruir/reconstruir os conhecimentos necessários à sua condição de cidadão.

O movimento de reflexão proposto pela BNCC que ainda está em fase de implementação nas redes de ensino em todos país contribuiu de forma significativa para

repensar a organização do atendimento das crianças que passam a ser o centro do processo, proporcionando uma revisão dos currículos das instituições e um novo olhar para a formação inicial e continuada dos professores.

A BNCC também traz à tona a ideia de especificidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos e apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4anos a 5 anos e 11 meses). Segundo Karina Rizek, formadora da Escola de Educadores e especialista do Time de Autores de Educação Infantil da revista NOVA ESCOLA ao “Criar essa divisão a BNCC coloca uma lente de aumento inédita em bebês e crianças bem pequenas.

Neste sentido as propostas pedagógicas para a Educação Infantil na atualidade precisam ser planejadas de forma coletiva entre equipe gestora e docentes, respeitando as especificidades de cada etapa, colocando a criança no centro do planejamento e organizando tempos e espaços que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

O professor de Educação Infantil por sua vez precisa estar atento as novidades teóricas metodológicas, promover atividades lúdicas e interações, dando oportunidade para que as crianças possam organizar o meio em que estão e terem autonomia no seu processo de desenvolvimento. Para isso pode contar com atividades lúdicas como instrumento facilitador da aprendizagem da criança, pois contribui de forma significativa para que criança desenvolva suas habilidades físicas e motoras, a criatividade e aspectos socioemocionais.

Neste caso percebe-se que a formação continuada pode ser fundamental para que o professor reflita sobre o fazer pedagógico e esteja em contato com fundamentos teóricos e metodológicos na atualidade e que colaborem para um planejamento adequado com vistas a promoção de um atendimento de qualidade as crianças.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.<sup>3</sup>

A infância é um período de descobertas, realizações, desenvolvimento da imaginação e criatividade. Nesta fase, a criança vivencia importantes momentos, adquirindo conhecimentos e experiências que a constituirão como sujeito. Sendo um momento tão importante na formação das crianças, cabe a pais e educadores o encaminhamento de vivências que sejam adequadas e possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

A seriedade da profissionalização torna-se um fator essencial na formação profissional para o atendimento a crianças pequenas. O atendimento à criança precisa ser encaminhado através do desenvolvimento de ações competentes, articuladas com os diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos específicos e concretos na sua ação cotidiana.

De acordo com Kramer (2006) a formação de profissionais da Educação infantil é um desafio que exige uma ação conjunta entre as instâncias municipais, estaduais e federais. Sendo assim, busca-se o atendimento das necessidades e das possibilidades na formação desses profissionais, seja através da formação continuada, quanto na formação inicial.

No que diz respeito à formação continuada, verifica-se que existe uma grande distinção no nível de formação dos educadores, pois são várias as instituições que atendem

---

<sup>3</sup> Fernando Pessoa, poeta português, 1888 – 1935.

crianças de 0 a 6 anos, e que fazem exigências referente à formação inicial e ao processo de formação. Contudo, referindo-se à formação inicial, pode-se destacar a conquista das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, que aborda a questão curricular e a formação dos profissionais dessa área.

As resoluções e deliberações estaduais e municipais confrontam-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, gerando nos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. Na prática, observa-se a tentativa de conciliar, numa mesma situação, profissionais com níveis de escolaridade distintos. No caso das creches comunitárias, esta realidade se impõe: profissionais não habilitados dedicam-se ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 à 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do Poder Público, sem falar do expressivo contingente de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação quanto às instalações adequadas e à formação dos profissionais. (Nunes 2005 apud Kramer, 2006, p.805)

Atualmente muitos avanços estão presentes, inclusive de caráter legal. A legislação reconhece a Educação Infantil e a necessidade do atendimento. Entretanto, algumas lutas ainda estão por vir, entre elas uma política nacional para a Educação Infantil, que contemple, não só a formação de profissionais, mas uma política orçamentária definida para que assim as crianças tenham um atendimento de qualidade.

Diante destes avanços nas políticas educacionais no país, visando um atendimento de qualidade nas instituições educativas, nos últimos anos ocorreu grande interesse pelo

tema Formação Continuada. No entanto, a formação de professores da Educação Infantil no Brasil tem construído uma trajetória marcada por diversas lutas em busca da qualidade na educação, abarcando diferentes concepções de Infância, educação e sociedade.

Para Alarcão (1996, p.100) a Formação continuada é definida como “processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

Para os professores da Educação Infantil o processo de formação deve ser dinâmico, permitindo que o professor faça adequação da sua prática contemplando as exigências do trabalho com as crianças pequenas.

De acordo com Gimeno:

A formação inicial e permanente do profissional da educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático e pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor. (Gimeno, 1988, p.61).

Nesta perspectiva a formação do professor deve contemplar aspectos cognitivos, sociais e afetivos que estão inter cruzados e determinando a prática pedagógica dos professores. Na formação de professores da Educação Infantil levar em consideração o aspecto afetivo é de suma importância. A afetividade está muito presente no processo de aprendizagem, principalmente quando se trata de educação infantil. Ela é facilitadora deste processo e o professor um mediador.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas

no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (Imbernón, 2011, p.72).

O desafio por uma educação de qualidade é grande, principalmente quando falamos em Educação Infantil, apesar dos avanços consideráveis nas políticas de formação, estas ainda não refletem significativamente na prática quando confrontados com a realidade brasileira. Assim, vivemos um dilema: será que temos hoje uma política de Educação Infantil que assegure o fortalecimento de concepção de infância e promoção da melhoria da qualidade?

Hoje é consenso, nas mais diversas instâncias, que para elevar o nível da qualidade da educação infantil, o trabalho com crianças em creches e pré-escolas exige dos professores amplo conhecimento político, cultural e social, bem como a compreensão acerca da infância, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. A complexidade dessa tarefa demanda formação inicial e permanente, compatível com as determinações da legislação vigente e que contribuam para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

## **2.1 A formação inicial dos professores da Educação Infantil**

A discussão acerca da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil tem ganhado destaque nas produções acadêmicas nos últimos anos no Brasil, devido as questões contemporâneas que são colocadas à educação de crianças e com a definição proposta pela LDB nº 9394 / 1996, que trata a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

No contexto histórico brasileiro a formação de professores para a Educação Infantil era extremamente deficitária ou sequer existia, principalmente no que diz respeito ao atendimento em creche, onde o trabalho era realizado de forma leiga não observando a dicotomia entre o cuidar e o educar por pessoas que tinham afinidade com as crianças. Nesta área sempre houve predominância da presença pajem, monitoras, recreadoras que desenvolviam o trabalho com os pequenos numa perspectiva assistencialista, enquanto que na pré-escola havia um trabalho voltado para a preparação para o Ensino fundamental, conforme ressalta Peroza e Martins (2016):

Historicamente, no Brasil, as creches e pré-escolas só foram incorporadas aos sistemas educacionais a partir da LDBEN/96, rompendo com uma trajetória de atendimento majoritariamente de cunho assistencialista, muitas vezes precário, principalmente às classes mais empobrecidas. Essa vinculação tornou-se uma possibilidade para a garantia de qualidade no atendimento, entretanto, como primeira etapa da educação básica, foi equivocadamente reconhecida e organizada a partir de modelos de escolarização e entendida como um período de preparação para o ensino fundamental. (Peroza e Martins, 2016, p.812)

A LDBEN /96, propõe que a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser promovida de forma privilegiada pelo curso de Pedagogia, no âmbito da graduação, conforme foi regulamentado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs) em 2006. Para os anos finais do Ensino Fundamental na educação básica deve ser realizada nos cursos de licenciatura, cujas áreas de conhecimento formam professores para atuar nas disciplinas específicas. Contudo, a LDBEN/96 admite a formação dos profissionais para a educação infantil e anos iniciais em

cursos oferecidos em nível médio ou no curso normal superior, contrariando as lutas de professores e organizações civis.

Mesmo com a aprovação da LDBEN/96, na qual se vinculou creches e pré-escolas ao sistema de educação, os currículos de formação de professores dos cursos ainda não contemplavam os conhecimentos sistematizados referentes à infância e seus processos educativos.

As mudanças nos cursos de formação para a docência só começam acontecer depois de muita luta, pesquisa, debates e construção de arcabouço teórico com mais aproximação a realidade das práticas pedagógicas com as crianças. Essas mudanças se dão devido às exigências da sociedade.

Ao longo dos anos o curso de Pedagogia tem sido alvo de muitas discussões e reflexões no campo da educação e formação de professores e recentemente, em 2006, são elaboradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e aprovadas trazendo modificações em seus currículos. Contudo os cursos de pedagogia ainda trazem uma perspectiva generalista, conforme ressalta Gomes (2018):

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Pedagogia trouxeram uma perspectiva formativa generalizante, pois são formados nesses cursos tanto o(a) professor(a) para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o(a) gestor(a) educacional para atuar em ambientes escolares e não escolares, apresentando- -se como uma formação por demais generalizante e dispersa. (Gomes, 2018, p.21.)

Nesse contexto o curso de Pedagogia assume em suas regulamentações o compromisso de formar professores para atuar com crianças pequenas, conforme determina os Artigos 2º e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006).

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006,p.11).

É no curso de Pedagogia que se abre espaço para discussão sobre os princípios e fundamentos da ação docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e se tem contato com estudos educacionais específicos para a área da formação profissional do professor.

Em 2009 foi realizado um estudo sobre as condições dos professores no Brasil por Gatti e Barreto, que tratou em especial sobre os cursos de formação e no que se refere a Educação Infantil as autoras destacam que há uma enorme lacuna nos cursos de nível superior (Pedagogia), conforme ressaltam:

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches. (Gatti & Barreto, 2009, p.258).

As autoras ainda acentuam que o estágio supervisionado, espaço para o primeiro contato do estudante com a realidade na qual será inserido apresenta uma certa fragilidade.

Os estágios, que são obrigatórios, mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão. Some-se a isso a constatação de que esses cursos, conforme informação dos próprios licenciandos, são feitos em grande parte a base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos. (Gatti & Barreto, 2009, p.258).

Percebemos que o curso de Pedagogia conforme o contexto vivenciado em determinado momento histórico da sociedade passa por diversas transformações. Fica claro que a sua especificidade está sendo esculpida de acordo com os objetivos e anseios de cada época e que suas reformulações ainda vêm ocorrendo até os dias atuais, conforme ressalta Peroza e Martins (2016):

Considera-se que, ao longo de duas décadas, a profissionalidade docente, assim como a educação da infância, ainda se constituem enquanto um campo em construção, haja vista as lentas mudanças nos currículos do curso de Pedagogia, as propostas formativas distantes da realidade da prática e a desvalorização dos professores que atuam nesta etapa da educação. (Peroza e Martins, 2016, p.826)

Apesar dos avanços significativos propostos pelas diretrizes ainda há uma grande discussão em torno da formação inicial de professores para Educação Básica. Atualmente há uma busca pelas reconfigurações acerca de seus ideais, bem como reformulações e propostas de aprimoramento para o desenvolvimento da docência. Um exemplo disso é o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado em 2014.

O PNE propôs em 2014, Metas para a qualidade da educação em nosso país no prazo de dez anos, sendo estes compreendidos entre 2014 a 2024. Neste plano as Metas 15, 16 e 17 asseguram melhorias na qualidade do trabalho dos professores da Educação Básica, conseqüentemente, os graduados em Pedagogia. Segundo PNE, as Metas dispõem:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (PNE, 2014, p. 12).

Contudo é de suma importância que haja um investimento na formação continuada e na valorização dos professores. É preciso que o movimento para superação dos desafios na busca de soluções aos problemas vivenciados no cotidiano seja constante, contribuindo

assim para criação de espaços de diálogo, estudos, debates, troca de experiências entre profissionais com o objetivo de colaborar no desenvolvimento de práticas educativas que possibilite a criança o desenvolvimento integral e uma aprendizagem significativa.

## **2.2. A construção da identidade dos profissionais que atuam com crianças**

Há muitas discussões em torno do papel do professor na Educação Infantil e a respeito da identidade desse profissional. Como nomeá-lo? Professor de Educação Básica ou Professor da Educação Infantil? Qual o perfil ideal para o desenvolvimento do trabalho com as crianças? Essas e outras questões que vem sendo levantadas nos últimos anos nas pesquisas realizadas e nos diversos espaços que discutem a profissionalização docente.

Atualmente, denomina-se profissional e educadora(or) de Educação Infantil a pessoa que trabalha com a faixa etária de 0 a 5 anos, possuindo, ou não, formação específica. Isso é um problema histórico! Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, sobretudo na educação, e não profissional, esperando-se dessas mulheres uma atuação extremamente parecida com a das mães, fato este que gerou (e gera ainda hoje) uma desvalorização e falta de identidade da professora de Educação Infantil enquanto profissional da educação. (Sousa e Melo, 2017, p.120).

Em 2006, a pesquisadora Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, defendeu uma tese intitulada “Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de Construção”, como o objetivo de compreender o amálgama de saberes que os profissionais da Educação Infantil mobilizam em suas atividades de docência, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para essa docência e as condições em que ela se dá.

A pesquisadora aponta que os documentos oficiais que apresentam as diretrizes para a formação de professores, por sua vez, também não contribuem muito para explicitar qual seria o perfil desejado para esse profissional. Contudo ela afirma que:

[...] a despeito das lacunas, seja na formação inicial, seja na formação continuada ou em serviço e a despeito, ainda, do grande número de profissionais que não dispõem sequer da formação mínima exigida por lei e que atuam nas instituições que atendem à criança pequena, a educação infantil tem uma história e um perfil que seus profissionais têm contribuído para construir. Os professores da educação infantil, assim como outros profissionais, constroem, no dia-a-dia das instituições onde atuam, uma prática que se fundamenta em alguns saberes. Meu convívio com profissionais da educação infantil em seu campo de atuação profissional e em um dos lócus de sua formação inicial (o curso de Pedagogia), assim como a participação na pesquisa acadêmica, tem mostrado que a prática desses profissionais junto à criança pequena é orientada por um amálgama de saberes em que se misturam as experiências anteriores, advindas da vida privada, familiar, os saberes adquiridos nos cursos de formação e aqueles advindos da prática, da interação com outros profissionais mais experientes, com os alunos e suas famílias. (Micarello, 2006, p. 12-13).

Diante disto, a “formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor” (Silva e Guimarães, 2011, p. 14).

Ao pensar sobre o perfil do profissional para atuar na Educação Infantil é fundamental compreendermos quais os objetivos a serem alcançados com as crianças. O conhecimento da criança está intimamente ligado à formação do professor de Educação Infantil. Se pretendemos desenvolver um trabalho significativo e promover o desenvolvimento integral das crianças precisamos ter um olhar atento às suas necessidades, conforme ressalta Ostetto (2012):

A necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem-se convertido em princípio educativo. Porém mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já descobriu “ a criança” e celebra “ a infância” (Ostetto, 2012, p. 129).

O trabalho com as crianças pequenas demanda do profissional da Educação Infantil saberes e competências diversos, desde os cuidados básicos e essenciais à criança e sobre seu desenvolvimento, até os conhecimentos fundamentais provenientes das diversas áreas do conhecimento, os quais contribuam para que o profissional possa proporcionar a criança uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de uma prática que permite aos pequenos vivenciar experiências que lhes forneçam autonomia e práticas sociais concretas. Conforme ressalta Brejo (2015):

[...] a docência na educação infantil materializa-se a partir do momento em que o profissional permite que as crianças sejam protagonistas do processo educativo e faz da escola um ambiente de participação e

interação, por meio do respeito as diferenças, da criação de espaços de autonomia e de valorização dos saberes infantis. Muito embora seja necessária, para desenvolver tal trabalho pedagógico, uma formação docente (inicial e continuada) pautada em conhecimentos específicos acerca da primeira infância. (Brejo, 2015, p. 223)

Neste sentido, Kishimoto (2011, p. 113) já apontava para a necessidade de um olhar específico na formação do profissional que vai atuar com crianças ao afirmar que é preciso, “pensar em outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular”. A autora destacava que enquanto não houver formação adequada para quem atua na Educação Infantil, teremos diversos perfis profissionais.

Brejo (2015) ainda reforça que:

[...] no tocante à formação de professores para a educação infantil no Brasil, defende-se aqui a importância de haver um curso específico para habilitar os futuros profissionais. Principalmente porque a educação na primeira infância tem a função de propiciar às crianças oportunidades de apropriação e construção de novos conhecimentos e aprendizagens das diversas linguagens, considerando, ainda, o direito a brincadeiras e a cuidados, que envolvem bem-estar, saúde e proteção. (Brejo, 2015, p.220-221).

Diante disto, o professor da Educação Infantil passa a ser, por primazia, um mediador, tendo como função primordial promover o desenvolvimento integral da criança, favorecendo sua autonomia e garantindo um ambiente rico, prazeroso, proveitoso e não discriminatório no ambiente educacional. Conforme destaca o RCNEI (1998):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (p.30, v. 1).

Para isso é necessário que a profissionalização dos professores da Educação Infantil atenda a especificidade da criança, considerando o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade. E que o professor enquanto mediador e um profissional comprometido com a formação do sujeito tenha clareza da importância do seu papel meio à sociedade, principalmente com aqueles ao qual o foco principal de seu trabalho que são as crianças.

Nesse contexto, ter professores preocupados com a educação dos alunos e conscientes de que o desenvolvimento de sua prática pedagógica poderá fazer grande diferença na vida futura das crianças é primordial, quando se fala nas especificidades docentes para a educação infantil. (Brejo, 2015, p.221)

A Educação Infantil precisa de profissionais preparados para atuar com essa faixa etária e que estejam em constante atualização pedagógica para que possa garantir às crianças uma educação que contemple suas especificidades. Daí a importância de se investir na formação continuada destes profissionais, afim de superar as possíveis lacunas da formação inicial e promover uma reflexão contínua da prática pedagógica.

### **2.3. A formação continuada: articulação entre teoria e prática**

Existe um provérbio chinês que diz “O aprendizado é como o horizonte, não há limites.” Corroborando com este pensamento reservamos este espaço para dialogar sobre a

importância da formação continuada dos professores da Educação Infantil como um espaço de construção da identidade docente e articulação entre a teoria e a prática a partir das experiências vivenciadas pelos profissionais.

Mas de onde vem essa ideia de formação continuada, em que espaços ocorrem, em que se fundamenta e como se organiza? Para responder essas e outras questões recorreremos as contribuições de Alarcão (1996), Lima (2001), Kramer (2011), Gomes (2013), entre outros autores que tem realizado estudos sobre o tema em questão.

Gomes (2013) explicita:

No que se refere à Formação Contínua, originalmente tal conceito advém daquele de educação permanente, surgido na Europa com a necessidade dos países do pós-guerra de superar os limites da educação formal. Entendida ainda como um processo ininterrupto de aprofundamento, diferentes nomenclaturas servem para designá-la. De maneira geral, organiza-se na forma de cursos esporádicos de curta duração, propostos, via de regra, por equipes técnicas e de gestão administrativa e que se apresentam, muitas vezes, desvinculados das necessidades reais de formação dos agentes educacionais atuantes na escola. (Gomes, 2013, p.68).

Para Alarcão (1996) a formação continuada é “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (Alarcão, 1996, p.100).

Libâneo (2003, p.227) também define formação continuada:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados

por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

No entanto, o conceito com o qual mais nos identificamos é o apresentado por Lima (2001) que define Formação Contínua como “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis” (Lima, 2001a, p.30).

Neste sentido entendemos que a Formação contínua / Continuada é o processo pelo qual os docentes adquirem conhecimentos por meio de seminários, oficinas, palestras, grupos de estudo, entre outros momentos, com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica, podendo transformá-la a partir de uma postura crítica e reflexiva.

De acordo com Kramer (2011) a formação do profissional da Educação Infantil deve ser ampla não se restringindo apenas a um tempo e a um espaço pois este profissional necessita operar conhecimento em rede.

[...] formação ocorre em diferentes espaços e tempos (I) formação prévia no ensino médio ou superior [...]; (II) formação no movimento social, fóruns, associações, partidos, sindicatos[...]; (III) formação em cada escola, creche e pré-escola que garanta estudo, leitura, debate[...];(IV) formação cultural que pode favorecer experiências com a arte em geral[...] (Kramer, 2011, p.127).

Na década de 90 a formação continuada ganhou destaque e tinha como principal desafio a qualificação docente para o desempenho de suas funções. Considerada por

Imbernón como uma época fértil, de mudanças produtivas, mas também de muitos conflitos com o surgimento de diversas modalidades formativas e da figura do assessor.

Foi uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no ‘treinamento’ dos professores mediante os planos de formação institucional. Uma época de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica. (Imbernón, 2010, p. 21)

Nos últimos anos muito tem se discutido sobre a importância de se investir numa formação adequada dos profissionais que atuam com crianças. Para grande parte dos pesquisadores na área, para que haja a construção de alternativas inovadoras para ação docente na Educação Infantil é necessário que a formação tenha uma articulação entre a teoria e a prática. Além disso apontam a necessidade das instituições educacionais e do poder público buscarem meios para tornar mais atrativa e interessante a formação de professores desenvolvida tanto nas instituições educativas como nas universidades. Como destaca Ostetto (2012):

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. (Ostetto, 2012, p.128).

Para o trabalho na Educação nos dias atuais há uma demanda por aprimoramento da formação dos professores, possibilitando novos caminhos para a construção de saberes que possam levá-los a ressignificar a sua prática pedagógica. Uma formação que contemple

aspectos essenciais que contribuam para a organização de um planejamento e desenvolvimento de ações que atenda às necessidades das crianças e garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido Libâneo (2003) considera que a instituição escolar é um lugar privilegiado para o desenvolvimento da formação continuada dos professores:

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem seus problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (Libâneo, 2003, p.189).

Considerando a escola como locus para formação continuada pode-se fomentar a troca de experiências e propor ações formativas que levem em consideração as experiências do docente, a história da escola e as necessidades reais do contexto educacional.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA O BANCO DE TESES DA CAPES NOS ANOS 2017 – 2020?**

Pesquisar é como um raio de luz que, ao iluminar um objeto, nos oferece uma perspectiva, mas, se a luz for aumentando, poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor.<sup>4</sup>

Pensar Formação Continuada voltada a Professores de Educação Infantil requer um olhar atento ao contexto e às políticas educacionais, considerando a complexidade e a dinamicidade da realidade de cada momento. O presente capítulo apresenta uma síntese da produção científica sobre Formação Continuada de Professores de Educação Infantil, desenvolvida em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, disponíveis no Banco de Teses da CAPES, referente aos anos 2017 a 2020, ora disponível.

Nossa intenção inicial ao desvelar as produções científicas do Banco de Teses da CAPES no período de 2017 a 2018, não foi só a obtenção de dados relacionados ao estado de conhecimento, mas, também, e por que não dizer principalmente, ver justificada a premente necessidade em pesquisar acerca da Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e o seu impacto na prática pedagógica com vista a melhoria da qualidade da Educação Infantil. No entanto, no meio do percurso de construção do trabalho nos deparamos com a pandemia da COVID-19 e situações alheias a nossa vontade impediram nossa conclusão em 2019. Daí ampliamos nossa busca para as produções e pesquisas de 2019 até o ano de 2020, pois percebemos a necessidade de um olhar reflexivo para o contexto atual para uma análise mais coerente com os objetivos traçados.

---

<sup>4</sup> (TUZZO, 2016, p. 130)

Diante das inúmeras pesquisas encontradas sobre formação de professores no período proposto, tornou-se necessário refinamento da busca, portanto, delimitamos o foco nas teses de doutorado que abordassem a respeito da formação continuada de professores na Educação Infantil e que tivessem relação com o objeto de estudo deste trabalho. Os dados coletados foram organizados em quadros anuais com síntese das produções encontradas.

**Quadro 1 – Síntese das produções científicas (Teses – 2017)**

<b>AUTOR/ANO INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
MARIA DE JESUS ASSUNCAO E SILVA / 2017 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A REELABORAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	Analisar as relações da formação continuada de professoras da educação infantil com a prática docente.	O desenvolvimento metodológico pautou-se na pesquisa narrativa com o apoio do método Autobiográfico.	O estudo conclui que, se a formação for gerada das necessidades dos professores, tendo como princípios a reflexão crítica, a colaboração e o engajamento, propiciarão a reelaboração da prática docente.
DINORA MEINICKE / 2017 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A INTEIREZA: UMA NECESSIDADE DO PROFESSOR DE CRECHE	Compreender como as Ações de Formação Continuada ofertadas ao Professor de Creche, pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Florianópolis/SC, no período 2013-2015, instigavam uma formação na perspectiva de uma Educação para a Inteiraza.	Pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutica.	Concluiu-se que, no período em que foram pensadas as ações de Formação que compõe este estudo, as mesmas não contemplavam as dimensões constitutivas do Ser no seu planejamento; contudo, observou-se que, embora a Secretaria não tenha concebido tais ações com esse propósito, as dimensões constitutivas do Ser permearam o seu desenvolvimento.
REJANE MARIA DE ARAUJO LIRA FALCAO / 2017 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB	Investigar as políticas públicas educacionais nacionais e locais e sua interlocução com a formação, a profissionalização e as condições de trabalho dos professores que atuam na Educação Infantil.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, interpretativa.	O estudo aponta que existe várias tensões e complexas relações de confronto, conflitos e divergências entre a formação e a profissionalização dos professores e desarticulação entre a formulação de políticas públicas e a qualidade do atendimento educacional prestado no lócus da pesquisa.

A formação continuada dos professores da Educação Infantil...68

<p>REBECA RAMOS CAMPOS / 2017</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE</p>	<p>DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Desenvolver um curso de formação contínua orientado por Necessidades da Formação Docente de professoras da Educação Infantil/ Pré-Escola.</p>	<p>Inscrito na Abordagem Qualitativa de Pesquisa, o trabalho se utilizou das metodologias de Estudo de Caso e da Pesquisa-Ação</p>	<p>Os resultados do trabalho confirmam a tese de que uma formação contínua para professores da Educação Infantil, que considere as suas necessidades de formação, contribui na superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças.</p>
<p>CLEANE APARECIDA DOS SANTOS/ 2017</p> <p>UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO</p>	<p>PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA INFÂNCIA: NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS ENTRELACANDO EXPERIÊNCIAS NAS/SOBRE AS CULTURAS ESCOLARES</p>	<p>Compreender as potencialidades das fotografias e das narrativas a elas vinculadas, apoiadas por entrevistas narrativas sobre as lembranças de escolarização e compartilhadas no grupo de discussão-reflexão; buscar indícios da cultura escolar nos contextos vividos pelas profissionais na condição de alunos e re(significar) a prática docente.</p>	<p>Adotou-se a pesquisa-formação como referencial metodológico</p>	<p>Constatou-se que os professores da infância, numa relação dialógica, ao recordarem-se de seus processos formativos, (re)significam o olhar para a docência, especialmente, para as culturas escolares.</p>
<p>MONICA TERESINHA MARCAL/ 2017</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</p>	<p>DISCURSOS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIA EM REVISTAS PEDAGÓGICAS (1920-1940) DIRIGIDAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E NO BRASIL/SANTA CATARINA</p>	<p>Explorar os discursos hegemônicos sobre as crianças e a infância em três revistas pedagógicas dirigidas à formação de professores, com recorte temporal das décadas de 20 a 40 do século XX.</p>	<p>Abordagem qualitativa, contempla o estudo bibliográfico e documental.</p>	<p>Constatou-se que a categoria com maior evidência nas revistas pesquisadas foi a do discurso pedagógico e psicológico, e as subcategorias relacionaram-se à instrução e a prática e método, devido ao grande número de discursos veiculados nas revistas sobre estes assuntos, discursos estes que contaram com a participação de vários autores e com discussões voltada aos pressupostos da escola ativa/Escola Nova.</p>
<p>MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS/ 2017</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</p>	<p>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS</p>	<p>Compreender as propostas de formação continuada dos professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática docente no que concerne ao ensino da leitura.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, com estudo de caso múltiplo, utilizando com método de análise a triangulação dos dados coletados a partir da análise documental, observação e entrevistas.</p>	<p>Os resultados apontam que a formação continuada contribui de forma significativa para o ensino de leitura nos anos iniciais, mas que os professores encontram impasse para abordar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Os dados encontrados nas pesquisas do ano de 2017 revelam que em sua maioria são produções de caráter qualitativo pois tem como foco principal a compreensão das relações entre a formação continuada e o desenvolvimento da prática pedagógica. Um dado curioso após o refinamento da busca é que grande parte dos autores e instituições que desenvolveram estas pesquisas estão na Região Nordeste do nosso país. Dos sete trabalhos selecionados por sua relação com a temática, cinco foram produzidos nesta região. Estima-se que esse impulso se dê pelo grande movimento dos fóruns regionais e grupos de pesquisa existentes, que tem se esforçado pela defesa dos direitos da criança e buscado a melhoria da qualidade do atendimento na infância.

Percebemos com isso que a Educação Infantil e a preocupação com a formação continuada dos professores vêm ganhando espaço nas pesquisas. Segundo Balbé (2011) a Educação Infantil:

conquistou seu espaço no momento em que passou a ser valorizada pela sociedade e virou força de lei, pois se não houvesse uma mudança de paradigma para a Educação Infantil, não haveria uma transformação, uma nova forma de conduzir o trabalho docente e por conseguinte, não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa do ensino (Balgé, 2011, p. 76)

Os estudos concluem que mesmo diante dos avanços e investimentos na Educação Infantil ainda há um impasse sobre os conhecimentos necessários ao professor para o trabalho com as crianças e tensões entre a profissionalização docentes, a formulação de políticas públicas e a qualidade do atendimento. Contudo, percebe-se que as produções concluem que a formação continuada, quando coerente as necessidades dos docentes e tem uma relação com o contexto real pode contribuir de forma significativa a para superação das dificuldades e reelaboração da prática pedagógica.

**Quadro 2 – Síntese das produções científicas (Teses – 2018)**

AUTOR/ANO INSTITUIÇÃO	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
ELENA CAMPO FIORETTI / 2018  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS PARA A LITERACIA CIENTÍFICA NO MUNICÍPIO DE AMAJARI, RORAIMA	Analisar os desafios e identificar as possibilidades a serem enfrentados pelo Sistema Municipal de Educação de Amajari, Roraima, para possibilitar formação continuada dos professores de crianças de 4 e 5 anos com os fundamentos da educação científica, de modo a conduzi-los à literacia científica.	De abordagem qualitativa, a metodologia de caráter exploratório e descritivo permitiu compreender essa realidade pouco conhecida e promoveu o levantamento bibliográfico de dissertações e teses referentes ao tema.	Os resultados indicam, como desafios: os documentos das ações de políticas públicas desse sistema educacional são desarticulados e não definem diretrizes de formação continuada dos professores da pré-escola.
MARLIZETE CRISTINA BONAFINI / 2018  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DECORRÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DUAS PROFESSORAS	Analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada,	O trabalho de investigação corresponde a uma pesquisa-intervenção	Os resultados indicaram que: é essencial que o planejamento das professoras contenha as contribuições da avaliação; o resultado da avaliação demanda a retomada do ensino, para que a aprendizagem tenha seu fluxo contínuo e que a institucionalização de políticas públicas de formação continuada que instrumentalize as professoras para a consolidação de uma avaliação mediadora
MIRIAM BRUM ARGUELHO AGUIAR / 2018  UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	APRENDI FAZENDO! ENQUANTO APRENDIA, ENSINAVA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MEDIADA PELO SCRATCH. UNIVERSIDADE	Analisar como ocorre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, bem como a sua atuação nas instituições de Educação Infantil (pré-escola) da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, em Rondônia.	Pesquisa de caráter qualitativo.	Os resultados evidenciam que a formação continuada contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento profissional das Coordenadoras que atuam na Educação Infantil, uma vez que permite a articulação dos saberes teóricos com os saberes da experiência; com isso, aprendem muito sobre sua função no contexto de trabalho.
ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA / 2018  UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	PROFESSORAS INICIANTES /INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE.	Identificar e analisar os significados e sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil, apropriados e atribuídos por professoras iniciantes/ingressantes.	A investigação foi orientada nos fundamentos do materialismo histórico- dialético tendo-o como referência ontológica e epistemológica	O estudo observou que as professoras iniciantes/ingressantes não se apropriam dos significados fixados historicamente sem também criticá-los (sem reagir a eles – resistências, descontentamento, oposição, confrontação).

<p>CARMEM LUCIA RODRIGUES ALVES / 2018</p> <p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO</p>	<p>A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DO SINTOMA À POSSIBILIDADE</p>	<p>Identificar uma experiência no campo da formação de professores que carregasse indicativos de ruptura com o modelo estabelecido de formação por um especialista.</p>	<p>O desenvolvimento deste estudo pautou-se na metodologia etnográfica.</p>	<p>O estudo encontrou um projeto desenvolvido por professores que apresentava indícios de ruptura do modelo colocando-os como sujeitos de saber para o ato educativo.</p>
<p>MÁRCIA DE OLIVEIRA GOMES GIL / 2018</p> <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</p>	<p>POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: BERÇÁRIO EM FOCO</p>	<p>Analisar as políticas de Educação Infantil carioca em especial as que envolvem o atendimento educacional às crianças do Berçário.</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa documental qualitativa-quantitativa.</p>	<p>O resultado do cruzamento dos dados levantados, tanto dos dispositivos legais nacionais e locais, quanto os relacionados aos aspectos intrínsecos com dimensões mais amplas, nos apontam que a garantia do direito à creche de bebês, tem sido encoberto. As lacunas apontam na legislação apontam fragilidade na oferta de creche na rede pública da cidade, em especial do grupamento berçário.</p>
<p>RIEZO SILVA ALMEIDA / 2018</p> <p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA</p>	<p>POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA EM BRASÍLIA</p>	<p>Analisar a implantação do PROINFÂNCIA na Capital, como política pública de educação infantil, no período de 2007 a 2017</p>	<p>Trata-se de um estudo qualitativo composto de análise do financiamento das políticas públicas e de entrevistas de atores relevantes.</p>	<p>A política educacional nacional por meio deste programa foi promotora da educação infantil em Brasília, mas não caminha na direção do equilíbrio da oferta e da demanda das matrículas e do atingimento do marco regulatório da Capital.</p>

**Fonte:** Elaboração própria, 2020.

Em 2018 as produções científicas que abordam a Formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil se ampliam para demais regiões do país e na sua maioria tem como percurso metodológico a pesquisa-ação de cunho qualitativo com objetivo de analisar os desafios e possibilidades da formação e como estão sendo as políticas públicas de educação em especial as que envolvem o atendimento a infância, a exemplo do PROINFÂNCIA<sup>5</sup>, que busca essa melhoria no atendimento por meio de aquisição de materiais e investimento em construção de espaços padronizados para as crianças.

---

<sup>5</sup> O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da

Os estudos indicam que é fundamental que haja uma articulação entre as políticas públicas que definem as diretrizes das formações dos professores para uma relação estreita entre a teoria e a prática. Para tanto é imprescindível que haja um planejamento equilibrado para que a oferta de matrículas na Educação Infantil caminhe junto com uma formação adequada dos profissionais que lá atuam e que a formação leve em consideração os saberes e significados construídos pelos professores. Conforme corrobora Imbernóm (2010):

a mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os Professores assumam ser sujeitos da sua própria formação, deve compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros. (p. 78)

Fica evidente que são grandes os desafios para melhoria da qualidade na Educação Infantil, que não basta ampliação do número de vagas ou construção de espaços para que as crianças tenham seus direitos garantidos e que investir na formação do professor é essencial.

Pensar Formação Continuada dirigida a Professores de Educação Infantil requer um olhar atento ao contexto e às e às políticas educacionais, considerando a complexidade e a dinamicidade da realidade de cada momento; requer, também, um olhar atento ao Ser e ao Fazer do Professor, pois como destaca Nóvoa “[...] o Professor é a pessoa, e a pessoa é o Professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que ensinamos se encontra muito daquilo que somos” (2009, p. 50).

**Quadro 3 - Síntese das produções científicas (Teses – 2019)**

AUTOR/ANO INSTITUIÇÃO	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
<p>KALLYNE KAFURI ALVES / 2019</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</p>	<p>FORMAÇÃO CONTINUADA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADAS SEM FINS LUCRATIVOS</p>	<p>Mapear a formação continuada de Educadores, realizada pelo Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE) no Espírito Santo</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com ações de análise documental de normativas legais e de levantamento da produção acadêmica e de caracterização das instituições conveniadas de Educação Infantil e do Espírito Santo.</p>	<p>Os dados indicam que os processos formativos são alterados pela política de convênio, impactando a participação, a vinculação e o direito à formação de professores, com efeitos na garantia dos direitos previstos em legislação, como a laicidade, a organização e a mobilização da Formação Continuada.</p>
<p>LARISSA APARECIDA TRINDADE / 2019</p> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE)</p>	<p>A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ELEMENTO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA PRÉ- ESCOLAR</p>	<p>Realizar e refletir sobre o processo de formação continuada da professora pré-escolar por meio de intervenções teóricas e práticas para a construção de uma prática educativa humanizadora norteada na Psicologia Histórico- Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e no emprego do brinquedo e da brincadeira de papéis sociais na situação escolar.</p>	<p>Pesquisa- ação de caráter qualitativo.</p>	<p>Os resultados revelaram que as propostas educativas da professora oscilaram durante o processo formativo. A razão de divergências às perspectivas teóricas pode se vincular ao tempo reduzido de formação continuada e à apropriação insuficiente das teorias estudadas, à autonomia intelectual necessária para defender suas práticas educativas mediante a Secretaria Municipal e à falta de uma política municipal de formação continuada comprometida com a emancipação profissional.</p>
<p>JUDENILSON TEIXEIRA AMADOR / 2019</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ</p>	<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL CENTRADA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMADORES DE MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>Analisar as percepções de professores e de formadores sobre as contribuições da formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na Escola para a melhoria da prática pedagógica.</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa qualitativa com enfoque na etnografia colaborativa.</p>	<p>As análises indicaram que a formação contínua de professores, centrada na escola, pode ser uma agenda possível nos contextos escolares como forma de reflexão da práxis, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores; quando o projeto de formação continuada de professores integra o Projeto Político Pedagógico da Escola.</p>
<p>DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA / 2019</p> <p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA</p>	<p>A FORMAÇÃO STRICTO SENSU COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTO, PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES</p>	<p>Compreender como o processo de formação stricto sensu se constitui como possibilidade de formação continuada no Brasil;</p>	<p>Pesquisa exploratória sob uma abordagem qualitativa.</p>	<p>Como resultado foi possível inferir que existem ações que materializam possíveis articulações entre a Pós Graduação stricto sensu e a Educação Básica. Porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado na busca da unidade entre universidade e escola.</p>

<p>ANDRE LUCIANO ALVES / 2019</p> <p>UNIVERSIDADE LA SALLE</p>	<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: A PESQUISA-AÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA</p>	<p>Analisar a escola, enquanto lócus da formação continuada, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente.</p>	<p>A proposta foi desenvolvida por meio da pesquisa-ação, ancorada no paradigma qualitativo.</p>	<p>A proposta desenvolvida possibilitou a elaboração de uma formação continuada com professores que, partindo da escola como o local privilegiado, levou em conta as necessidades dos docentes e da realidade na qual a escola está inserida, namedida em que propiciou a construção coletiva e melhoria da prática docente.</p>
<p>MARILETE TEREZINHA DE MARCO / 2019</p> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA)</p>	<p>DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA (PR)</p>	<p>compreender se uma proposta de formação continuada, realizada com subsídios teóricos e metodológicos fundamentados em especificidades da docência na Educação Infantil, pode oferecer instrumentalização a um trabalho pedagógico humanizador e provocar transformações na prática educativa.</p>	<p>Pesquisa de abordagem qualitativa.</p>	<p>Os resultados investigativos apontam que o processo de formação continuada pode propiciar oportunidades de espaços organizados para motivar estudos, discussões, reflexões, apropriações e revisões de concepções relativas à criança, ao papel do professor, à escola e à Educação Infantil, a fim de subsidiar práticas mediadorasde desenvolvimento humano, nos anos iniciais da vida.</p>
<p>JANAÍLA DOS SANTOS SILVA / 2019</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</p>	<p>DIMENSÕES DE UM MODELO SUSTENTÁVEL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE POSSIBILIDADES</p>	<p>Compreender as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de educadores de infância, a partir da experiência de formação inicial, na Universidade de Évora</p>	<p>Estudo de caso de caráter qualitativo.</p>	<p>A pesquisa aponta que aspectos como: a ressignificação da universidade como espaço de formação de educadores de infância, a qualidade da relação com os educadores e a visibilidade da criança na formação das futuras educadoras pode contribuir para um modelosustentável de formação docente.</p>

**Fonte:** Elaboração própria, 2021

Os trabalhos analisados no ano de 2019, em sua maioria com enfoque qualitativo, mostram que nos últimos anos se ampliam os espaços de discussão e reflexão sobre a formação dos professores que atuam com crianças. Algumas produções consideram a pós graduação como possibilidade de formação continuada, mas que para tanto é fundamental que a universidade ressignifique seu espaço dando maior visibilidade a criança no percurso formativo. Outras produções ressaltam que a escola é o local privilegiado para este processo de formação contínua, quando esta é integrada ao Projeto Político Pedagógico da instituição; há ainda um grupo que defende a ideia de uma formação pautada pela intervenção teórica

fundamenta da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>6</sup>, que possibilite uma prática educativa humanizadora, empregando o brincar e a brincadeira de papéis como situação escolar.

Uma coisa em comum nos trabalhos é a ideia de que a formação deve ser um espaço de interação, estudos, apropriações e revisões sobre concepções relativas a criança e ao papel do professor, buscando caminhos para a solução dos impasses de forma coletiva, pois:

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam. (Imbernón, 2011, p.82).

Partindo dessas considerações, reforçamos a proposição de formações que atendam as demandas do contexto escolar, sensível e de acolhimento aos anseios dos professores, que possibilite refletir sobre a vida e a prática do docente, que as políticas de formação sejam como guia dos caminhos a serem trilhados, proporcionando o desenvolvimento de estudos em áreas de conhecimento distintas e específicas. Para isso é fundamental que as equipes tenham entendimento de que a Formação Continuada é parte fundamental na Vida e na prática do Professor de Educação Infantil.

---

<sup>6</sup> A pedagogia histórico-crítica, idealizada por Dermeval Saviani na década de 1980, defende a escola como espaço da educação formal em sua especificidade, que é a prática do ensino dos produtos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Disponível em <https://revistahorizontes.usf.edu.br>. Acesso em janeiro de 2021.

**Quadro 4 - Síntese das produções científicas (Teses – 2020)**

<b>AUTOR/ANO INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES / 2020 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	DAS NECESSIDADES FORMATIVAS AOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA (2013-2019)	Apreender os sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados.	A investigação, do tipo estudo de caso, tem como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético e a Teoria da Atividade.	Os resultados confirmam a tese de que a cisão entre o significado social e o sentido pessoal da formação continuada ocorre porque as professoras não encontram nas ações formativas as possibilidades para a satisfação das suas necessidades, que emergem em contextos histórico-sociais concretos.
RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA / 2020 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SEMED/MANAUS: VIVÊNCIAS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	Compreender as contribuições de uma proposta de formação continuada, alicerçada no referencial da Teoria Histórico-Cultural (THC), para os processos de formação e autoformação e de construção da identidade de professores(as) formadores(as) da Equipe Rede Colaborativa/Polo de Formação Continuada (ERC/PFC) – Educação Infantil, da GFC/DDPM/SEMED/Manaus	A pesquisa assume a Teoria Histórico-Cultural como base conceitual e metodológica, alicerçada no materialismo histórico dialético.	Conclui-se que os processos de formação continuada do(a) professor(a) formador(a) podem colaborar para a tomada de consciência a respeito do ser professor(a) formador(a), da sua formação e autoformação, desde que, na centralidade desses processos, estejam as relações que se pautem a sua pessoa e a sua profissionalidade
ELOIZA ELENA DA SILVA/ 2020 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	FORMAÇÃO CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS	Investigar como se constituiu a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil considerando os aspectos históricos da política educacional para essa formação.	O fundamento teórico metodológico que conduziu este estudo foi o materialismo histórico e dialético.	O estudo aponta que as formações beneficiam o trabalho dos professores coletivamente através dos diálogos, contribui para a formação profissional e desenvolve professores e crianças, pois favorece o ensino e a aprendizagem.
NAJELA TAVARES UJIII / 2020 UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUM ENFOQUE CTS	Promover uma formação continuada na Educação Infantil, visando à alfabetização científica e tecnológica por meio do enfoque CTS.	O estudo tem ancoragem metodológica na pesquisa qualitativa, subsidiada pela pesquisa-ação formativa e educativa.	A efetivação da pesquisa demonstrou contribuição significativa para a formação permanente dos professores e seu desenvolvimento profissional e, para a seara do ensino de ciência num enfoque CTS.

<p>EDLANE DE FREITAS CHAVES / 2020</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</p>	<p>A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORAS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS: ANÁLISE DE UM PROCESSO FORMATIVO NA CRECHE</p>	<p>Analisar a perspectiva das professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas sobre as possibilidades de um processo de formação em contexto contribuir para transformar as práticas pedagógicas que realizam no cotidiano da creche</p>	<p>A pesquisa foi realizada numa creche pública de um município cearense e alicerçada nos princípios da abordagem qualitativa</p>	<p>O estudo conclui que a formação provocou reflexões importantes e provocou mudanças na prática. No entanto, mesmo diante das mudanças iniciadas no contexto, alguns desafios ainda permanecem para viabilizar uma prática pedagógica que respeite os direitos das crianças indicando a necessidade de continuidade da formação em contexto na creche investigada</p>
<p>ANDRESSA DE OLIVEIRA MARTINS / 2020</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS</p>	<p>CUIDAR/EDUCAR: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE EM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</p>	<p>Propor e executar um Curso de Extensão Universitária pautado na escuta das demandas e necessidades formativas de educadoras que atuam na Educação Infantil e analisar quais as contribuições desse para a formação dessas profissionais, principalmente no que se refere aos sentidos atribuídos pelas participantes sobre o cuidar/educar.</p>	<p>De abordagem qualitativa, a investigação foi realizada a partir de estudo de caso de ação no âmbito da intervenção.</p>	<p>Os resultados revelaram que inicialmente as participantes da pesquisa compreendiam o cuidado na creche muito associado ao assistencialismo. A Extensão Universitária afirmou-se como espaço privilegiado para a formação de professores, mostrando-se eficiente para que os profissionais em exercício modifiquem e transformem suas concepções e prática.</p>
<p>ANGELA MARIA INFANTE / 2020</p> <p>UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO</p>	<p>A Percepção do Professor Coordenador como Formador de Professores</p>	<p>Identificar as percepções e/ou compreensões que estes profissionais têm sobre a sua função como formador de professores.</p>	<p>Pesquisa de caráter qualitativo</p>	<p>Como resultados desta pesquisa evidenciam-se, à luz pensamento complexo de Morin, as percepções do professor coordenador sobre a sua função de formador a partir do seu próprio olhar.</p>

**Fonte:** Elaboração própria, 2021.

As pesquisas analisadas referente ao ano de 2020 se aproximam pelo enfoque teórico metodológico, tratam-se de estudos qualitativos, pautados pelo materialismo histórico dialético<sup>7</sup>. Outro ponto convergente nestes estudos é que concebem a Formação Continuada como um processo, com o intuito de buscar o aperfeiçoamento profissional,

<sup>7</sup> O materialismo histórico-dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels é um enfoque teórico, metodológico que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/materialismo-historico> . Acesso em janeiro de 2021.

teórico e prático, no próprio contexto de trabalho, ora mais centrado no Professor, sua vida e prática.

A alfabetização científica através do enfoque CTS <sup>8</sup> aparece em um dos trabalhos como possibilidade de formação e desenvolvimento profissional. Estima-se que isso decorre do cenário de pandemia da COVID – 19 que levou professores e crianças a deixarem os espaços de sala de aula presencial para um contexto de aulas remotas e/ ou híbrida, necessitando assim de maior utilização de recursos midiáticos e tecnológicos, a exemplo das redes sociais, para manter o vínculo com as famílias e crianças.

Ao se depararem com um cenário de dúvidas e desafios, diante da necessidade de isolamento social, as instituições de educação e cuidado das crianças pequenas lançaram mão de diferentes estratégias para manter algum tipo de vínculo e reaproximação com as crianças e suas famílias, ainda que nos limites das tecnologias e por meio das redes sociais. (Tavares, Pessanha e Macedo, 2021,p.87)

Nesse contexto de mudanças as necessidades formativas dos professores passam a ter outro foco, pois se faz necessário uma modificação e transformação das concepções dos docentes sobre a criança e uma nova atuação na prática pedagógica.

Percebemos que os estudos que investigam as formações vivenciadas em regiões distintas do país trazem temáticas importantes como a construção da identidade dos

---

<sup>8</sup> Os estudos sociais da ciência e da tecnologia, também denominados estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade ou estudos de ciência, tecnologia e sociedade ou estudos de ciências-tecnologias-sociedades (CTS) se dedicam a investigar as relações entre estes três campos. Estes estudos partem do entendimento de que ciência e tecnologia são atividades sociais, feitas por pessoas, situadas no tempo, no espaço, na cultura e na sociedade, sendo, portanto, impossível considerá-las e compreendê-las separadamente.

profissionais que atuam com crianças, profissionalidade, construção de sentidos esignificados do professor e o papel do coordenador na formação continuada.

Os resultados destas pesquisas apontam que grande parte dos docentes ao ingressar nestes espaços formativos ainda tem uma visão assistencialista no cuidado com as crianças, principalmente com os bebês, mas ao longo do percurso formativo essas concepções são transformadas, que a partir das reflexões e diálogos as práticas são modificadas promovendo assim o desenvolvimento de professores e crianças. Outras pesquisas indicam a necessidade de continuidade das formações com intuito de viabilizar uma pratica que respeite os direitos das crianças, pois alguns desafios ainda permanecem nas instituições educativas.

Diante do exposto, pudemos constatar que a Educação Continuada oferecida aos professores da Educação Infantil, já foi objeto de algumas investigações, no entanto, observamos que essas pesquisas ainda tratam das especificidades deste profissional de forma tímida. Isso nos inquietou ainda mais e nos leva a questionar: Qual o sentido e o significado que acreditamos ter sobre o papel do professor da Educação Infantil? Como o coordenador pedagógico pode contribuir no processo de formação continuada? Quais as necessidades formativas dos profissionais que atuam com crianças na contemporaneidade? Como a Formação Continuada pode contribuir para melhoria da prática pedagógica?

Esses questionamentos justificam a necessidade de continuar as pesquisas acerca da Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil e do impacto da mesma na prática pedagógica, compreendendo o professor como sujeito em formação.

#### 4. METODOLOGÍA

Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida.<sup>9</sup>

Este capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado para a realização deste estudo, as etapas do seu desenvolvimento e os procedimentos usados para coleta e análise dos dados. Além disso descrevemos o perfil dos sujeitos de pesquisa e as características do objeto de estudo, a formação continuada de professores da Educação Infantil.

A investigação na área da educação faz com que o sujeito tenha maior aproximação do objeto, nesse processo é possível uma interpretação do objeto, que não fala por si, mas pela relação estabelecida entre o sujeito, o objeto e os conceitos que possibilitam sua comunicação como realidade cognoscível.

O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático (Ghedin e Franco, 2008, p. 78).

Diante disto buscamos nesse processo de investigação nos aproximar da realidade de maneira consistente e consequente, tendo clareza e compreensão de que a pesquisa desenvolvida em ambientes escolares, com participação de professores, mais especificamente envolvendo formação e práticas docentes, nos instiga a optarmos pela abordagem qualitativa.

---

<sup>9</sup> (TUZZO, 2016, p. 130)

#### **4.1. O Problema de Investigação**

Esta pesquisa vem, pois, ao encontro da necessidade de dar voz a uma série de indagações acerca da educação infantil, da criança, dos professores e, em especial, da formação de professores para a educação de crianças pequenas no município de Mogeiro, Paraíba - Brasil. Algumas destas perguntas ecoam com mais intensidade: qual é a especificidade desta educação infantil? Qual ou quais concepções de infância encontram-se atreladas às orientações oficiais e também aos indicativos originários da produção teórica brasileira na área? Como tais concepções concretizam-se e fundamentam a prática dos professores na creche e na pré-escola? A formação ofertada aos professores tem contribuído para o atendimento adequado as crianças da educação infantil?

Tendo em vista a necessidade de profissionais devidamente habilitados para atuarem na Educação Infantil, pois esta é uma etapa fundamental na vida escolar do indivíduo, o presente trabalho se torna relevante pois traz à tona como tema norteador: “A importância da formação continuada de professoras da Educação Infantil e o impacto na prática pedagógica na infância”, e busca revelar em que medida o nível e natureza da formação contribuem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil no município de Mogeiro, Paraíba, Brasil.

É importante enfatizar que as discussões das pesquisas desenvolvidas na Paraíba ainda ressaltam um distanciamento entre a discussão atual da Educação Infantil e a prática nas instituições, elencando o aspecto dicotômico entre o cuidar e educar que permanece, e enfocam a necessidade de maior investimento na área da formação destes profissionais.

Diante disto a pergunta que direciona esta investigação é: Qual o impacto da formação continuada dos professores da Educação Infantil na prática pedagógica da rede municipal de ensino em Mogeiro?

## **4.2. Os Objetivos da Investigação**

Em um sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para busca, indagação, investigação, inquirição da realidade. Na área das ciências sociais, tem uma intencionalidade e está inserida em um contexto histórico-sociológico. As intenções deste estudo diante da problemática detectada estão apresentadas a partir do estabelecimento dos objetivos de pesquisa.

### ***4.2.1. Objetivo Geral***

De acordo com Campoy (2008, p.72) o objetivo geral “Constituye el enunciado global sobre el resultado final que se pretende alcanza, debe responder a la pregunta de investigación y expresa el fin concreto de la investigación”.

Para esta pesquisa propomos como **objetivo geral**: Analisar o impacto da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em Mogeiro na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

### ***4.2.2. Objetivos Específicos:***

Os objetivos específicos surgem das questões menores de investigação e de acordo com Campoy (2008, p.72) “Los objetivos específicos se derivan del objetivo general y expresan los pasos que son necesarios para alcanzar dicho objetivo”.

Portanto, para responder as questões desta investigação temos como **objetivos específicos**:

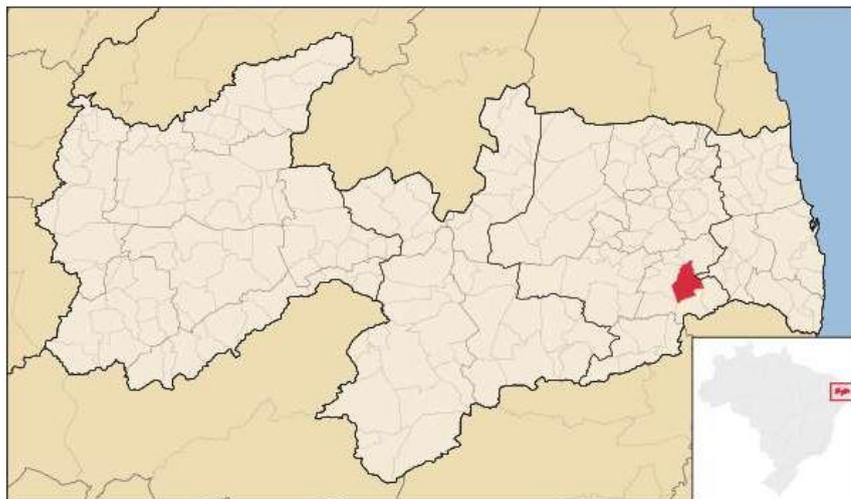
- Analisar as concepções dos docentes sobre a infância;
- Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro - PB;

- Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores;
- Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

#### 4.3. O local da Investigação

O município de Mogeiro, localizado no Nordeste brasileiro, situa-se na microrregião de Itabaiana, estado da Paraíba. Sua população estimada em 2021 pelo IBGE em 13.238 habitantes, distribuídos em 214,093 km<sup>2</sup> de área. Município com situação domiciliar rural em maior quantidade que na zona urbana, está a 110 km de João Pessoa, a capital do Estado.

IMAGEM 01: Localização de Mogeiro no estado da Paraíba



Fonte: Wikipédia / <https://www.wikipedia.org>

A cidade recebeu o nome de um riacho que corta suas terras “Riacho de Mogeiro”, cuja significação ainda não foi descoberta, apenas existem hipóteses a esse respeito. A primeira diz vir do substantivo masculino “Mugeiro”, que significa espécie de águia que

pesca muges; a segunda supõe vir do vocábulo indígena “mong-eir” e significar melpegajoso. Outra versão para a origem do nome da cidade refere-se aos monges que habitavam a região. Nas suas moradias, conservadas até a metade do século passado, celebrava-se missas, realizava-se batizados, casamentos e novenas. E os moradores diziam: “vamos para os Monges”, “para casa dos Monges”, “para o mosteiro” e, finalmente, “Mogeirol”. Há quem diga que os Monges residiam nas proximidades de uma pedra denominada de Pedra do Convento e a origem do nome vem da junção dos nomes Monge + Lajedo = Mongeiro, depois Mogeirol. Essa é a versão mais comum e conhecida pela população.

IMAGEM 02: A cidade de Mogeirol vista da Serra da Guararema



**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mogeirol#/media/Ficheiro:A\\_cidade\\_de\\_Mogeirol.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mogeirol#/media/Ficheiro:A_cidade_de_Mogeirol.jpg)

A cidade de Mogeirol tinha em 2010, 12.490 (doze mil, quatrocentos e noventa habitantes), uma variação de -5,60% em relação ao ano 2000 quando a população era de 13.231 (treze mil, duzentos e trinta e um habitantes), população que predominantemente vive na zona rural.

A economia do município de Mogeiro baseia-se na agropecuária, tendo o milho, o feijão, o amendoim e a mandioca, como as principais culturas, exploradas basicamente por pequenos agricultores familiares. Na pecuária o destaque é a bovinocultura de corte é uma atividade importante para o desenvolvimento, caracterizada por pequenos e médios produtores.

O setor industrial do município possui uma fábrica satélite da Alpargatas, que é o maior empregador no município e uma fábrica de reciclagem de plástico. O comércio, por sua vez é composto por mercadinhos, bares, lojas de confecções e acessórios farmácias, movelarias e dentre outros. Todos trabalhando quase que exclusivamente para os consumidores do próprio município.

No âmbito educacional o município de Mogeiro é contemplado com 21 instituições escolares públicas e uma creche, atendendo estudantes da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2021 o atendimento na Educação Infantil de 0 a 3 anos (creche) ocorreu em tempo integral e na pré-escola (4 e 5 anos) em tempo parcial, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1** – Quantitativo de crianças na Educação Infantil.

<b>NÚMERO TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2021</b>			
<b>CRECHE INTEGRAL (0 a 03 anos)</b>	<b>MATERNAL PARCIAL (na escola)(03 anos)</b>	<b>PRÉ I / PARCIAL (04 anos)</b>	<b>PRÉ II /PARCIAL (05 anos)</b>
<b>85</b>	<b>100</b>	<b>153</b>	<b>198</b>
<b>TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS: 536</b>			

**Fonte:** SEDUC, 2021.

#### 4.4. Desenho da Investigação

A pesquisa tem o enfoque qualitativo, descritivo interpretativo, pois o interesse maior é a análise e compreensão de como se dá o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil e o impacto dessa formação na prática pedagógica dos professores que atendem as crianças de 0 a 5 anos.

A respeito do enfoque qualitativo confirma Hernández Sampieri:

O enfoque qualitativo é baseado em métodos de recolhimento de dados não padronizados ou completamente padronizados. Não se efetua uma medida numérica, pelo qual a análise não é estatística. A coleta dos dados consiste em obter perspectivas e pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos). Também resulta das relações de interesse entre indivíduos, grupos e organizações. (Hernandez Sampieri, 2010, p.9).

O paradigma interpretativo é mais adequado para esta pesquisa, pois a prática interpretativa permite conhecer como e o que é a realidade social, centrando o foco em como os indivíduos constroem suas experiências e seu mundo. Como ressalta Hernández Sampieri:

A pesquisa qualitativa é fundamentada em uma perspectiva interpretativa voltada para o entendimento do significado das ações dos seres vivos, especialmente os seres humanos e suas instituições (busca interpretar o que vai captando ativamente). (Hernandez Sampieri, 2010, p.9).

. Os atores sociais envolvidos na pesquisa qualitativa são levados a refletir sobre suas ações e as consequências dessas ações para a realidade na qual estão inseridos.

Para Richardson (1999, p.79) a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social e envolve a qualificação dos dados, avaliação da qualidade das informações e a percepção dos atores sociais.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

#### **4.5. Técnica para Coleta de Dados**

A coleta de dados é de suma importância no desenvolvimento de uma pesquisa e a seleção dos instrumentos devem se adequar ao problema a ser estudado e aos objetivos.

A pesquisa qualitativa é uma categoria de projetos de pesquisa que extraem descrições de observações, que assumem a forma de entrevistas, narrativas, notas de campo, relatórios, filmes e cassetes, registros escritos de todos os tipos, fotografias ou filmes. A maioria dos estudos qualitativos estão preocupados com o meio ambiente dos eventos e focalizam sua investigação sobre esses contextos naturais, ou tomados como estão, em vez de reconstruídos ou modificados pelo pesquisador, nos quais os seres humanos estão envolvidos, avaliam e experimentam diretamente. (LeCompete 1995, apud qa Campoy, 2016, p.231).

Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o

processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

Diante disto optamos com técnica qualitativa pela entrevista e a observação participante, pois são os instrumentos metodológicos mais básicos e importantes para o estudo.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (Lakatos, 2003, p.195)

A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, enquanto que a observação, ponto de partida da pesquisa social, permite um contato mais direto do pesquisador com a realidade, conforme ressalta Campoy:

A observação participante estabelece uma comunicação intencional entre o observador e o fenômeno observado de forma planejada. Esta comunicação ocorre, normalmente, em um nível não verbal, no qual o pesquisador-observador está muito atento às chaves que está capturando, através do qual interpreta o que está acontecendo, obtendo assim um conhecimento mais sistemático, profundo e completo da realidade que observa. (Campoy, 2016, p.298).

Michel (2015) ressalta que esse tipo de observação pressupõe que o pesquisador participe, incorpore-se a comunidade ou grupo ou realidade estudada. (p. 85). Nesta direção a observação participante da formação continuada dos professores da Educação Infantil proposta pela rede de ensino no lócus da pesquisa tem como alvo central coletar dados descritivos de como se dá o processo de formação dos professores que atuam nas salas de Educação Infantil.

Neste sentido, o roteiro de observação desta investigação foi construído a partir dos objetivos da pesquisa buscando manter a coerência entre o que estava sendo proposto e o instrumento e para isso, foram estabelecidos critérios e indicadores conforme tabela a seguir:

**Tabela 2** – A observação participante e seus elementos de análise

Objeto de Pesquisa	Crítérios	Indicadores
Formação Continuada	Relações interpessoais na formação	Professores e formadores dialogam respeitosamente.
		Gestores e formadores demonstram boa convivência.
		Professores, gestores e formadores se reconhecem como sujeitos do processo formativo.
	Interesse e participação dos docentes	Professores e Gestores demonstram interesse pela formação ofertada.
		Professores e Gestores participam ativamente das atividades propostas nos encontros formativos.
		Professores participam de forma assídua dos encontros formativos.
	Adequação do Conteúdo das Formações as necessidades dos docentes	Os conteúdos atendem as necessidades dos docentes.
		Os formadores levam em consideração as experiências dos docentes na escolha das temáticas.
		Os objetivos e conteúdos tem relação com o contexto de sala de aula.
	Uso de recursos tecnológicos nos encontros formativos	Os formadores fazem uso de recursos tecnológicos nas formações.
		Professores e gestores compartilham conhecimentos
		Existem problemas em detrimento ao uso das tecnologias.
	Avaliação do processo formativo	A formação contribui no desenvolvimento dos professores.
		Há um espaço para avaliação coletiva do processo formativo.
		Professores e formadores fazem autoavaliação.

**Fonte:** Elaboração própria, 2022.

#### 4.5.1. Participantes da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada na rede municipal de ensino do município de Mogeiro, interior do estado da Paraíba, tendo como sujeitos da pesquisa dispostos na tabela a seguir:

**Tabela 3:** Sujeitos / Participantes da Pesquisa

Sujeito/ Participante	Quantidade
Professores	15
Gestores	06
Coordenador Pedagógico	01

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Os participantes foram selecionados se forma intencional após o delineamento dos objetivos do estudo a partir dos seguintes critérios:

- **Professores:**

Critério I – Estar em efetiva docência em turmas da Educação Infantil.

Critério II – Participa do processo de formação continuada ofertado pela rede.

Critério III – Aceitabilidade e disponibilidade em participar da pesquisa.

- **Gestores:**

Critério I – Atua na gestão de escolas com turmas da Educação Infantil.

Critério II – Participa do processo de formação continuada ofertado pela rede.

Critério III – Aceitabilidade e disponibilidade em participar da pesquisa.

- **Coordenador Pedagógico:**

Critério I – Atua na coordenação de escolas com turmas da Educação Infantil

Critério II – Participa do processo de formação continuada ofertado pela rede.

Critério III – Aceitabilidade e disponibilidade em participar da pesquisa.

#### 4.5.2. Adequação dos instrumentos aos objetivos da pesquisa

Para que a pesquisa alcance os objetivos traçados e, portanto, responda a problemática e os questionamentos lançados, a coleta de dados terá como primeira fonte de informação os professores e gestores; como segunda fonte de informação o coordenador pedagógico; terceira fonte de informação a formação continuada.

Os instrumentos e fontes de informação estão organizados levando em consideração os objetivos, conforme disposto na tabela a seguir:

**Tabela 4** – Instrumentos para coletas de dados e objetivos

<b>Objetivo de Pesquisa</b>	<b>Fontes de dados</b>	<b>Instrumento</b>
Analisar as concepções dos docentes sobre a infância	Professores	Entrevista
Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro – PB	Formação Continuada	Observação Participante
Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores	Professores Gestores	Entrevista
Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica	Gestores Coordenador Pedagógico	Entrevista

**Fonte:** Elaboração própria, 2022.

A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. (Lakatos, 2003, p.163).

A entrevista e o roteiro de observação foram planejados a partir dos objetivos da investigação. Intentamos a todo o momento manter relação com os objetivos que perseguimos e os instrumentos elaborados.

#### ***4.5.3. Validação dos instrumentos de coleta de dados***

Elaborados os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa, seguimos para o processo de validação que contou com a participação de 07 (sete) especialistas na área de Ciências da Educação e Metodologia científica, com o intuito de verificar a coerência e a objetividade entre as questões elaboradas e os objetivos de que se pretendia alcançar na investigação.

A validade de um instrumento se dá quando sua construção e aplicabilidade permitem a fiel mensuração do que se pretende mensurar, ou seja, se o conteúdo de um instrumento analisa de forma efetiva, os requisitos para mensurar os fenômenos a serem investigados (Júnior e Matsuda, 2012, p. 752).

A validação dos instrumentos além de ser uma técnica para garantir que a pesquisa qualitativa atinja seus objetivos, e tenha certo rigor metodológico, é um processo de suma importância também para orientação do pesquisador, e para gerar reflexões acerca da pesquisa em desenvolvimento.

O primeiro instrumento a ser validado foi o roteiro de entrevista que precisou ter algumas questões ajustadas, conforme parecer de 04 dos especialistas para que pudesse alcançar o objetivo proposto e apresentar de forma clara os questionamentos aos sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida foi construído e validado o roteiro de observação que

foi aprovado tal qual foi elaborado, pois os critérios e indicadores estabelecidos estavam coerentes com os objetivos propostos pela investigação.

#### **4.6. Procedimentos de Pesquisa**

Esta investigação tem como lócus de estudo o impacto da formação continuada, ofertada pela rede municipal de ensino do município de Mogeiro – Paraíba, na prática pedagógica de professores que atendem crianças de 0 a 5 anos que corresponde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. O objeto de estudo se constitui essencialmente na análise e descrição da formação continuada dos professores da Educação Infantil e identificação dos desafios e possibilidades desta formação como meio de contribuição para o desenvolvimento dos professores e melhoria do atendimento das crianças.

Diante disto, fez-se necessário um estudo teórico para que a pesquisadora se fundamentasse acerca da Concepção de Infância e dos primeiros passos no atendimento de crianças no Brasil, os desafios e avanços na Educação Infantil e como tem sido o processo de formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com esta etapa. Também foi necessário a realização de entrevistas com os professores que participam do processo de formação continuada ofertado pela rede e a observação participante nos encontros formativos para poder ter respaldo no preenchimento da lista de comprovação, na descrição e análise da formação continuada em estudo.

A observação dos encontros iniciou em 2019 de forma presencial, mas diante do contexto de pandemia da Covid-19, fomos impedidos de continuar o processo, diante da necessidade de isolamento social e fechamento das escolas para evitar a propagação do vírus. A retomada da observação dos encontros formativos só foi possível nos anos de 2020 e 2021, quando estes passaram a ocorrer de forma virtual através da plataforma Google Meet e para isso foi necessário adequação da pesquisadora ao novo formato.

Por fim, respeitando todas as diretrizes e protocolos de segurança impostos no sentido de preservar a saúde de todos os envolvidos, foram entrevistados, por meio do aplicativo WhatsApp, os gestores e a coordenação pedagógica que acompanha o trabalho dos docentes com o intuito de verificar os impactos da formação na prática pedagógica e no desenvolvimento das crianças que são atendidas pelos docentes em formação.

#### **4.7. Técnica de Análise de Dados**

Concluída a fase de elaboração e aplicação dos instrumentos para a coleta de dados segue-se para a escolha da técnica de análise que nesta investigação contou com a Análise descritiva e explicativa dos dados organizada por objetivos de estudo.

Segundo André (2001), para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação:

[...] é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área do conhecimento apresentam para a devida explicação e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (p. 53)

Por meio da análise dos dados pesquisados e do referencial teórico estudado, este estudo tem centralidade nas variáveis: Professor de Educação Infantil, Formação Continuada e Prática Pedagógica. Reafirmamos que esta investigação foi desenvolvida por meio de um diálogo constante entre a empiria e o referencial teórico.

## 5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A observação demanda/envolve a atenção, a escuta na reflexão de quem admira, contempla a realidade. Logo, o ato de observar exige estar por inteiro, encarnado na presença. O ato de estudar começa na observação que demanda atenção, escuta, presença e reflexão.<sup>10</sup>

Este capítulo apresenta a etapa mais importante da investigação, nele estaremos apresentando os dados coletados, juntamente a análise descritiva e explicativa e discussão dos resultados, obtidos por intermédio dos instrumentos de coleta de dados, pautado pelo objetivo e pelo referencial teórico presente neste trabalho.

### 5.1. Dados sociodemográficos

Para esta investigação científica contamos como sujeitos participantes:

- ❖ 15 professores
- ❖ 07 gestores
- ❖ 01 coordenador pedagógico

Por questões éticas os participantes foram informados dos objetivos, benefícios e riscos da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixando-os livre para decidir sobre sua participação e reiterando o compromisso da pesquisadora em preservar a identidade dos mesmos, garantindo o sigilo de dados confidenciais. Portanto usaremos siglas para denominar os participantes, mantendo o anonimato, conforme disposto a seguir:

---

<sup>10</sup> (FREIRE, 2010, p. 113)

P – Professores

G – Gestores

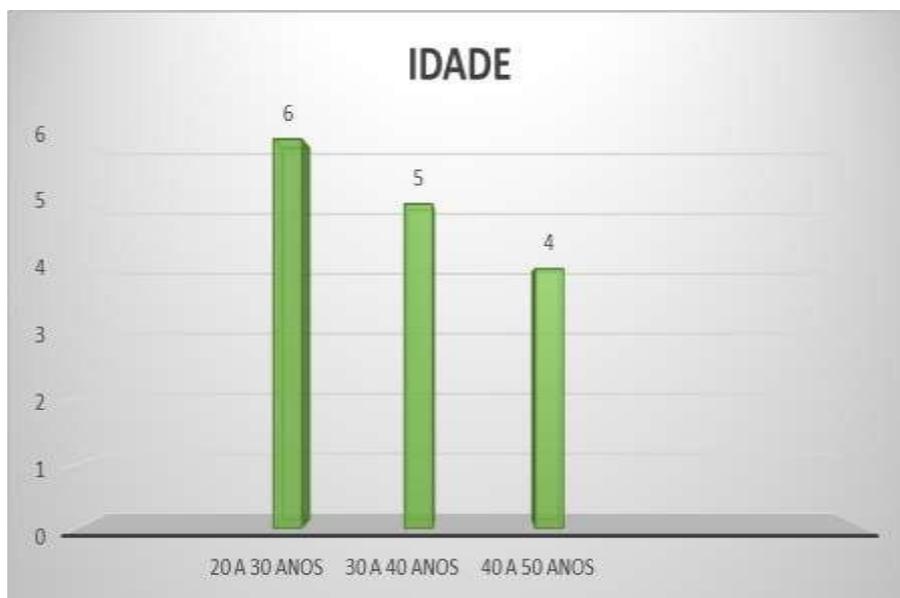
CP – Coordenador Pedagógico

Apresentaremos a seguir elementos vinculados ao perfil dos participantes com algumas descrições que podem ajudar na análise e compreensão dos seus comportamentos e trazer respostas nos diferentes contextos desta investigação.

### 5.1.1 Perfil dos Professores

No que concerne aos professores em relação a idade, em sua maioria estão entre 20 e 30 anos, conforme gráfico abaixo, e em relação ao gênero os 15 professores que se dispuseram a participar da pesquisa são do gênero feminino.

**Gráfico 1** – Idade dos professores participantes da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria, 2022.

Assim podemos inferir que a experiência e o tempo de atuação no contexto educativo contribuem significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica.

**Gráfico 2** – Formação Acadêmica dos Professores



**Fonte:** Elaboração própria, 2022.

Quanto a formação acadêmica dos 15 docentes que estão de forma efetiva nas turmas de Educação Infantil e participam da pesquisa, 07(sete) possuem apenas o Ensino Médio, sendo um deles com formação na área técnica em segurança do trabalho, 05 tem graduação em Pedagogia e 02 possuem curso de pós-graduação lato sensu.

Analisando o nível de formação profissional das professoras pesquisadas, podemos dizer que, nas instituições de Educação Infantil da cidade de Mogeiro encontra-se um quadro de profissionais com qualificação que ainda não supera a exigência mínima de formação da LDBEN nº 9394/1996. Além disso grande parte dos professores da Educação Infantil não tem vínculo efetivo com a instituição, provocando uma rotatividade no quadro de professores e descontinuidade do processo formativo.

De acordo com Kramer (2005, p. 224), “para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender”. Segundo a autora, o professor precisa compreender que a formação científica, cultural e política não para, pois, trabalhar com crianças requer uma busca incessante pela ampliação de saberes, já que os desafios cotidianos exigem conhecimentos teóricos e práticos e um olhar mais atento e crítico da realidade.

**Gráfico 3** – Tempo de atuação na Educação Infantil



**Fonte:** Elaboração própria, 2022.

No que diz respeito ao tempo de atuação na Educação Infantil, conforme podemos observar no gráfico acima, 07(sete) participantes tem entre 02 meses e 03 anos de atuação, 06(seis) tem entre 05 e 10 anos de docência e 02(dois) tem mais de vinte anos de atuação nesta etapa inicial da Educação Básica. Isso significa que a maioria das professoras não possui um tempo significativo de atuação e confirma o relato da coordenação sobre a rotatividade dos professores, haja visto que em sua maioria são prestadores de serviço temporário.

Acreditamos que os anos de atuação contribuem para o profissional aperfeiçoar sua prática ao adquirir experiências e compartilhá-las com seus pares, numa perspectiva dialética de ação-reflexão-ação. É válido destacar que as professoras desempenham suas funções nas instituições de Educação Infantil em uma jornada de trabalho de 30 horas semanais e participam da formação continuada realizada na instituição em dia não letivos, garantido assim o cumprimento da carga horária mínima de atendimento às crianças.

### **5.1.2 Perfil dos Gestores e Coordenador Pedagógico**

Quanto aos 07 gestores que se dispuseram a participar do estudo em relação a idade estão entre 38 e 58 anos, todas do gênero feminino, o tempo de atuação na gestão escolar está entre 05 à 13 anos. Em relação a formação acadêmica, 01(um) tem Ensino Médio, 03 (três) tem graduação em Pedagogia e 03 (três) possui curso de pós-graduação lato sensu.

No que concerne a coordenadora Pedagógica (gênero feminino), que também é técnica da secretaria de Educação, a mesma tem 42 anos e atua na Educação Infantil há 22 anos, sendo 12 como docente e 10 anos na coordenação e acompanhamento dos docentes no processo de formação continuada. Quanto a formação acadêmica ela tem Graduação em Pedagogia, uma Especialização lato sensu em Educação Infantil e outra em Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

### **5.2. Objetivo 1 - Analisar as concepções dos docentes sobre a infância**

Nesta parte detalham-se os dados obtidos com a aplicação da entrevista aos professores das turmas de Educação Infantil que participam do processo de formação continuada ofertado pela rede. No que se refere ao primeiro objetivo analisar as concepções dos docentes acerca da infância perguntamos aos professores: Qual o seu entendimento sobre a infância?

*P1: A Infância é um momento de ampliação de relacionamentos e conhecimentos da criança, bem como é o processo inicial para a construção de sua identidade.*

*P2: Desenvolver o conhecimento necessário*

*P3: É a idade em que aprendemos e descobrimos o que quisermos.*

*P4: Fase de desenvolvimento a qual necessita uma maior atenção pois é a fase das construções que servirão para a vida.*

*P5: Infância é o período desde o nascimento até a adolescência*

*P6: A minha infância foi trabalhar*

*P7: É algo que caracteriza a criança a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar que se diferencia da do adulto e, portanto, merece um olhar mais específico.*

*P8: Criança precisar de amor acima de tudo*

*P9: Infância é o período o qual um m ser humano tem a capacidade de desenvolver e aprender com mais naturalidade.*

*P10: É a fase mais importante na vida de uma pessoa. É nela que os traços de personalidade são construídos e também são desenvolvidos conhecimentos expressivos e habilidades.*

*P11, P13 e P15: não responderam*

*P12: Que todas as crianças não vão se desenvolver da mesma forma.*

*P14: Um ser muito indefeso que precisa de carinho e cuidado.*

Diante das respostas obtidas observou-se que entre os professores existem diversas concepções sobre a infância. Alguns corroboram com o pensamento de Kramer (2006) “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade” (p.13).

No entanto, alguns professores não responderam ao questionamento ou apresentaram uma resposta que denota ainda uma compreensão de infância e criança que perdurou entre os séculos XVII a XIX, como ser indefeso que necessita de cuidados e proteção, conforme destaca Kramer:

[...] o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (Kramer, 2003, p.18).

Esses sentimentos são originados por uma nova postura da família em relação à criança, ela deixa de ser um “adulto em miniatura” ou “ser invisível e com isso a família que passa a assumir mais efetivamente a sua função começando a perceber a criança como um investimento futuro, que precisa ser preservado, e, portanto, deve ser afastada de maus físicos e morais.

Há ainda um terceiro grupo que concebe a infância e a criança de acordo como ela vista nos dias atuais, como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas. Nesta mesma vertente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI destaca que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que

vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Pode-se constatar que o conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Dessa maneira, a Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a criança.

Ter uma clara compreensão da infância, da criança e de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem são essenciais para que o profissional possa atuar de forma coerente às suas necessidades e assim cumprir a função primordial da Educação Infantil que é a promoção do desenvolvimento integral da criança. Neste sentido perguntamos aos professores: Qual a importância do seu trabalho para o desenvolvimento e formação da criança pequena?

*P1: Que ao passar do tempo elas possam se desenvolver.*

*P2: Uma boa aprendizagem*

*P3: É muito importante porque é nos anos iniciais que a criança desenvolve suas habilidades.*

*P4: Muito grande. O professor para muitas crianças é alguém que eles se espelham.*

*P5: É nosso papel como professor promover o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças. E a melhor maneira de ampliar as capacidades infantis é, sem dúvida, por meio de brincadeiras.*

*P6: não respondeu*

*P7: Fundamental*

*P8: É a convivência com as crianças*

*P9: É muito importante, pois é no momento de aulas que estamos ali para ensinar, com muita dedicação.*

*P10: Participar mais de formação*

*P11: As aulas lúdicas servem para todas as crianças, principalmente as que têm certa dificuldade para aprendizado, levando em conta que é importante “aprender brincando” e assim desenvolvendo habilidades e a criatividade infantil!*

*P12: Mediar o conhecimento de forma mais prazerosa possível.*

*P13: É necessário estar em constante busca por aprender sobre o desenvolvimento e a forma como elas veem o mundo, criando oportunidade para elas manifestarem seus pensamentos e habilidades.*

*P14: Busco em dá meu melhor para elas aprender a lidar, com o passar do tempo cada um vai aprender do seu jeito.*

*P15: Atender crianças de 0 a 5 anos de idade que estão tendo os primeiros contatos com a escola.*

As falas das professoras demonstram que elas compreendem a importância do seu papel no desenvolvimento das crianças e apontam para a necessidade de estar em constante busca para promover as habilidades das crianças e contribuir com seu aprendizado.

O professor tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças nesta fase. Ele é um dos principais responsáveis pela difusão de conhecimentos científicos pelo desenvolvimento social das crianças. O educador também é um dos principais responsáveis pelas atividades da educação infantil que são essenciais para formar sujeitos críticos, reflexivos e respeitosos. Ele atua ativamente na formação da criança como cidadã difundindo valores sociais e éticos.

Há ainda um destaque para ação mediadora do professor e a inserção de atividades lúdicas nesta etapa, pois defendem a ideia de que a criança aprende brincando. Vai ao encontro do que preconizam Giardinetto e Mariani (2007, p. 186):

Para que as atividades lúdicas se coloquem a serviço da prática educativa, é necessário um professor consciente de uma teoria que o oriente na articulação dos conteúdos trazidos pelos alunos com os conteúdos culturais e científicos e que reconheça no jogo, nos brinquedos e nas brincadeiras instrumentos culturais que desencadeiem o desenvolvimento e a aprendizagem, através da mediação do educador.

O professor é um dos principais responsáveis pela mediação das atividades da educação infantil que são essenciais para formar sujeitos críticos, reflexivos e respeitosos. Portanto vale destacar a importância destes profissionais buscarem ampliar os conhecimentos científicos para que a práxis pedagógica aconteça de maneira a trazer resultados significativos para a aprendizagem da criança.

Em resumo para o **Objetivo I**, no sentido de *Analisar as concepções dos docentes sobre a infância*, estes apresentam concepções distintas sobre a infância. Podemos inferir a partir dos relatos dos professores que poucos percebem a criança a partir da visão contemporânea e as compreendem como um sujeito ativo, criativo, detentor de direitos e capaz de construir cultura, como propões as DCNEIs. A pesquisa aponta para necessidade de aprofundar questões sobre a infância e o desenvolvimento infantil na formação continuada dos professores para que assim possa contribuir com uma prática que atenda às necessidades das crianças e promova seu desenvolvimento de maneira coerente e fundamentada.

### **5.3. Objetivo 2 – Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro – PB**

A fim de *Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil ofertada pela rede municipal em Mogeiro* foram observados os dados coletados na observação participante nos encontros de formação continuada realizados e na entrevista com os sujeitos participantes da formação.

Buscou-se verificar diversos elementos com base nos critérios e indicadores estabelecidos no instrumento de pesquisa, entre eles estão as relações interpessoais, interesse e participação dos docentes, adequação dos conteúdos da formação aos objetivos e necessidades dos participantes, o uso dos recursos tecnológicos e como se dá a avaliação do processo formativo pela rede. Em primeiro momento descreveremos a partir da fala da coordenação pedagógica sobre o processo de elaboração e definição da formação e em seguida faremos a descrição das análises a partir das observações dos encontros.

Em entrevista a coordenadora pedagógica da Educação Infantil perguntamos: Como ocorre o processo de formação continuada da rede municipal de ensino?

*CP: Ocorre quinzenalmente nos planejamentos escolares e bimestralmente no horário de trabalho pedagógico coletivo, onde são realizados momentos de estudos com os professores.*

A coordenadora relatou que existe uma formação sistematizada no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, onde professores, gestores e coordenadores tem um espaço para discussão, reflexão, troca de experiências e estudos. Em seguida perguntamos: Como são elaborados os projetos de formação? Quem são as pessoas que estão envolvidas no desenvolvimento da formação continuada?

*CP: São elaborados a partir dos monitoramentos e acompanhamentos das práticas em sala de aula, portfólios, registros diários e nos relatos dos professores durante os planejamentos. As temáticas são sugeridas pela equipe pedagógica que também faz o papel de equipe técnica na secretaria de Educação e é responsável pela formação continuada dos professores, pelos gestores e professores.*

Percebe-se que há um acompanhamento e monitoramento da prática pedagógica dos professores para identificar necessidades destes profissionais. Este diálogo e acompanhamento sistemático tem contribuído para que a equipe técnica pedagógica escolha as temáticas a serem abordadas nas formações a partir da escuta dos profissionais envolvendo as identificações das dificuldades encontradas no contexto real. A equipe formadora se reúne semanalmente para dialogar sobre o processo formativo e planejar as ações de acompanhamento dos professores.

IMAGEM 03 – Encontro sistemático da Equipe Técnica Pedagógica



**Fonte:** SEDUC – Mogeiro- PB, 2022.

Para que a formação continuada em suas temáticas possa atender a realidade de professores e crianças na Educação Infantil, é preciso ouvir os profissionais suas concepções,

suas sugestões, seus desafios, os conflitos vividos no meio educacional e, a partir daí, definir as prioridades que irão fazer parte dos estudos nos encontros de formação. Nessa perspectiva, Oliveira enfatiza que:

A expectativa de mudanças na educação ocorre pelo grande e estimulante envolvimento dos educadores que atuam na área na reflexão sobre as práticas cotidianas vividas pelas crianças nas instituições de Educação infantil e pela busca de formas de trabalho pedagógico que possam caminhar na direção pretendida. (Oliveira, 2010, p.15)

Sendo assim, o envolvimento das professoras e de toda equipe escolar nos processos de planejamento e definição das propostas de formação continuada da instituição é fundamental para proposição de ações que atendam a realidade do contexto educativo.

Os dados coletados na entrevista com a coordenação acerca de como se dá a formação continuada dos professores puderam ser comprovados na observação participante dos encontros formativos e estarão dispostos a seguir organizados por critérios e indicadores, conforme proposto no roteiro de observação.

**a) Critério de Análise: Relações interpessoais**

Diz respeito as relações e ao clima organizacional da equipe escolar.

**Indicadores:**

- Professores e formadores dialogam respeitosamente.
- Gestores e formadores demonstram boa convivência.
- Professores, gestores e formadores se reconhecem como sujeitos do processo

formativo.

Em relação as relações interpessoais foram possíveis observar que o clima entre professores, gestores e equipe pedagógica é harmonioso e que os docentes se sentem seguros para expor suas dificuldades, necessidades e anseios.

O clima é importante para promover a realização das atribuições e das tarefas planejadas, o bem estar em geral, e acima de tudo para promover novas propostas para a escola – em qualquer condição – uma vez que se percebe certa cumplicidade entre seus participantes. (Oliveira e Grinspun, 2012, p.137).

Outro dado observado é que a formação continuada ocorrida nos encontros do HTPC, além de ser um espaço para diálogo e reflexões, conta com momentos para troca de experiências entre os professores da rede atuam em escolas distintas. Isso possibilita a visibilidade e compartilhamento de prática exitosas realizadas com as crianças e tem como objetivo incentivar os professores a buscar alternativas que ajudem no desenvolvimento das crianças e novas possibilidades de organização do processo de ensino e aprendizagem.

Além da equipe técnica pedagógica a Secretaria de Educação de Mogiouro conta com uma equipe Multidisciplinar, composta por Orientador Educacional, Psicóloga, Assistente Social e Psicopedagoga, que fazem acompanhamento das demandas dos profissionais em suas dificuldades e a dialogam com a família das crianças para apoiar a comunidade escolar no processo pedagógico.

O que podemos inferir é que a equipe responsável pelos projetos de formação continuada desenvolvidos da rede tem compromisso com os professores e flexível, no sentido de estarem aberta às sugestões dos professores, ou seja, estão sujeitas a fazerem novas adaptações com vistas a proporcionar maiores contribuições para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

IMAGEM 04 – Momentos de diálogo com professores e a família



Fonte: SEDUC- Mogeiro – PB, 2021.

#### **b) Critério de Análise: Interesse e participação dos docentes**

Diz respeito a interação, participação e assiduidade dos sujeitos na formação.

##### **Indicadores:**

- Professores e Gestores demonstram interesse pela formação ofertada.
- Participam ativamente das atividades propostas nos encontros formativos.
- Assiduidade dos participantes.

Em relação ao interesse e participação dos sujeitos nos encontros formativos pode-se constatar na observação nos encontros e na lista de frequência disponibilizada pela coordenação que a participação dos docentes chega a quase que 100% da rede. Quanto a participação dos gestores esse percentual diminui devido as demandas administrativas que estes têm, dificultando o acompanhamento do processo em tempo integral. Além da observação perguntamos a coordenação pedagógica: Os professores têm demonstrado interesse em participar da formação continuada?

*CP: Sim. Inclusive há relatos de professores, que dizem " São momentos riquíssimos de aprendizagem para melhoria da prática ".*

IMAGEM 05 - Encontro de Formação Continuada da Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

### **c) Critério de Análise: Adequação dos conteúdos das formações**

Diz respeito a adequação dos conteúdos e temáticas abordadas nas formações com as necessidades dos docentes em sala de aula.

#### **Indicadores:**

- Os conteúdos atendem as necessidades dos docentes.
- Os formadores levam em consideração as experiências dos professores.
- Os objetivos e conteúdos das formações tem relação com o contexto real.

A partir dos indicadores elencados para este momento da observação podemos constatar que as temáticas escolhidas para serem abordadas nos encontros tem objetivos claros e coerentes e que levam em consideração as necessidades e experiências dos docentes, pois são sugeridas por toda equipe escolar e é fruto do acompanhamento sistemático realizado pela rede. Este processo de participação que permeia a rede de ensino Infantil, nos reporta a Oliveira (2002, p. 12) ao enfatizar que, “na complexa tarefa de aprimoramento da

qualidade do trabalho escolar, os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências”.

IMAGEM 06 – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Na tabela a seguir listamos algumas temáticas observadas que foram abordadas nos encontros de formação continuada durante a pesquisa.

**Tabela 5** – Temáticas abordadas na formação continuada

Período/ Ano	Temáticas
2020	A BNCC da Educação Infantil
	O uso da Sequência Didática
	Gêneros textuais na Educação Infantil
	Brincadeiras e jogos na Educação Infantil
2021	Priorização e Flexibilização Curricular na Educação Infantil
	Campos de Experiência: efetivando Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil
	Dos encontros e reencontros: a escola como lugar de afeto.
	A Educação Infantil e o ensino remoto: Orientações pedagógicas
	Planejamento do processo ensino-aprendizagem: estabelecendo metas, traçando caminhos

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Podemos inferir que as atividades pedagógicas desenvolvidas na formação continuada com os profissionais sejam significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças já que as professoras têm como base as teorias da área.

Contudo, surge um novo desafio o uso dos recursos tecnológicos e a compreensão do que vem a ser Ensino Híbrido por parte dos docentes como nova demanda formativa a ser abordada nas formações, até então trabalhada de forma tímida e necessitando de aprofundamento para atender o contexto atual.

Vale ressaltar a importância dos professores buscarem ampliar os conhecimentos científicos para que a práxis pedagógica aconteça de maneira a trazer resultados significativos para a aprendizagem da criança.

#### **d) Critério de Análise: Uso dos recursos tecnológicos nas formações**

Diz respeito a inserção de recursos midiáticos e tecnológicos no processo formativo.

##### **Indicadores:**

- Os formadores fazem uso de recursos tecnológicos nas formações.
- Professores e gestores compartilham conhecimentos.
- Existem problemas em detrimento ao uso das tecnologias.

Em 2020 diante do agravamento da pandemia da Covid- 19 os encontros formativos diminuíram e precisaram passar por um processo de adequação. Diante do período de isolamento social o processo formativo passou a ser realizado através da plataforma Google Meet e com isso toda a equipe formadora precisou se reorganizar para alcançar com os docentes e continuar com as ações de acompanhamento que contou ainda como uso do aplicativo WhatsApp.

A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas Competências e habilidades tecnológicas...144 possibilidades e grandes desafios. As próprias palavras “tecnologias móveis”

mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala: elas são feitas para movimentar-se, para levá-las para qualquer lugar, utilizá-las a qualquer hora e de muitas formas (Moran, 2014, p.2).

No ano de 2021 com a reorganização da rede foi possível ampliar o número de encontros e apoiar de forma mais efetiva o trabalho dos professores. Nesse contexto os conteúdos trataram de flexibilização curricular e priorização de habilidades com foco na recomposição da aprendizagem dos estudantes e fortalecimento das relações afetivas.

Diante das observações e dos dados coletados na entrevista o uso dos recursos tecnológicos é um dos grandes desafios no processo formativo. Poucos professores acessavam seus e-mails e/ ou faziam uso de ferramentas tecnológica e mídias digitais de forma efetiva. Além disso o acesso à internet na maioria das vezes se dava por dados móveis, o que dificultava a participação dos docentes nos encontros. Fica evidente nas observações que professores e gestores pouco dialogam sobre os recursos tecnológicos que poderiam auxiliar no processo ensino aprendizagem e minimizar o impacto causado pelo distanciamento social.

IMAGEM 07 – Formação continuada com Equipe Multidisciplinar



Fonte: SEDUC, Mogeiro - PB, 2021

IMAGEM 08 – Formação continuada sobre Flexibilização Curricular



Fonte: SEDUC, Mogeiro – PB, 2021.

#### e) Critério de Análise: Avaliação do processo formativo

Diz respeito ao acompanhamento e monitoramento das formações e de como se dá o processo de avaliação.

##### **Indicadores:**

- A formação contribui no desenvolvimento dos professores.
- Há um espaço para avaliação coletiva do processo formativo.
- Professores e formadores fazem autoavaliação.

Ao analisar o processo de avaliação da formação continuada pela rede percebe-se que ocorre de forma sistemática pela equipe técnica pedagógica nos encontros realizados após a execução do HTPC. Nesse momento a equipe avalia a receptividade da temática, a participação dos docentes, a relevância do conteúdo para o trabalho pedagógico e faz o levantamento das demandas apontadas pelos professores nos espaços de diálogo.

Perguntamos ainda aos professores e a coordenação pedagógica: Existe um momento de avaliação coletiva por parte equipe da formação e os professores da Educação Infantil?

*CP: Sim. Todo encontro seja ele quinzenal ou bimestral há esse momento de avaliação da prática pedagógica, o que precisa melhorar, o que está dando certo. Tanto da parte da coordenação quanto dos professores.*

*P3: Sim, creio que esse feedback sempre acontece pois vemos avanços ou não e pode-se haver melhorias a partir desse momento.*

Os professores em sua maioria responderam apenas sim, mas a P3 acrescenta que este momento de avaliação é importante para possíveis melhorias no processo.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do que foi planejado. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

Delia Lerner define em seu livro *A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola*: “a avaliação só tem sentido se tem como ponto de partida e de chegada o processo pedagógico (...) não deve servir, como em geral se faz, para penalizar. Deve ser um processo permanente que, à luz de uma teoria do conhecimento, possibilite acompanhar e intervir no processo à medida que penetre em sua complexidade. (...) É o momento de buscar os dados que ajudem a decidir se a estratégia metodológica desenvolvida é adequada ou não, ou em que medida o é, para guiar um processo de ensino que instigue, provoque e configure a aprendizagem que desemboque na obtenção dos resultados previamente propostos.”

Planejar e coordenar um trabalho de formação continuada no contexto institucional é repensá-lo nas mais diversas formas, a fim de que dê certo e se construam bases sólidas que resultarão no desenvolvimento de uma práxis pedagógica entre as professoras e promova o desenvolvimento das crianças.

Em resumo ao **Objetivo II**, *Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro – PB*, percebemos que a rede tem uma formação sistematizada e contínua ao longo do ano, dentro dos encontros do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC, que acontece mensalmente. Uma formação pautada nas necessidades dos professores, que participam de forma ativa de todo processo, pois são consultados para a definição das temáticas a serem trabalhadas. A coordenadora de Educação Infantil que também compõe a equipe técnica da secretaria de educação é responsável pela condução dos encontros e pelo acompanhamento dos professores nas escolas. A metodologia utilizada na formação foi dividida em palestras, oficinas, rodas de diálogo e momentos para troca de experiências exitosas. No que diz respeito ao processo avaliativo da formação, ocorre de forma contínua e conta com a participação de professores, gestores e toda equipe envolvida na formação e se constitui no espaço e reflexão e diálogo.

De acordo com Imbernón (2010) a formação continuada parte de um trabalho reflexivo sobre a prática, com metodologia que promove o envolvimento do grupo de profissionais de maneira que possam compartilhar suas experiências em busca de soluções para os problemas vivenciados na escola.

Desta forma, a formação é vivenciada na escola de maneira interativa, dinâmica e colaborativa, visando a reflexão sobre a prática e à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

#### **5.4. Objetivo 3 – Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores**

Para responder a este objetivo realizamos entrevista com os gestores e a coordenação pedagógica. Desta forma organizamos em três blocos de análise. No primeiro momento discutiremos a partir das falas dos gestores e em seguida a fala da coordenação pedagógica.

Afim de identificar as dificuldades no contexto pedagógico que aponte para necessidade de formação continuada perguntamos: Quais as dificuldades encontradas no contexto pedagógico que indicam a necessidade de formação continuada da rede?

*G1: Acredito que as vezes é o acesso a internet, no caso para quem é da zona rural.*

*G2: Processo de planejamento pautado pela BNCC.*

*G3: Dificuldade em fazer uso da tecnologia.*

*G4: Em trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.*

*G5: Poucos recursos disponíveis, pouca diversidade nos recursos na organização da aula.*

*G6: Ainda muitos professores desinteressados pra as formações*

*G7: No monitoramento e registro do desenvolvimento das crianças.*

De acordo com Imbernón (2010) a formação continuada parte de um trabalho reflexivo sobre a prática, com metodologia que promove o envolvimento do grupo de profissionais de maneira que possam compartilhar suas experiências em busca de soluções para os problemas vivenciados na escola.

Diante da fala das gestoras percebe-se que algumas dificuldades apontadas estão sendo contempladas nas formações, mas ainda existem alguns desafios a serem superados,

principalmente no tocante aos aspectos específicos da Educação Infantil, como registro, planejamento e organização de recursos que ajudem no trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem. Outro fato curioso que já havia sido observado pela pesquisadora é que os gestores relatam da dificuldade de acesso a internet e do uso da tecnologia por parte dos docentes. Nota-se também que a temática relacionada ao papel do professor e a construção da identidade do profissional que atua com criança pouco foi abordada nos encontros formativos. Estima-se que por isso ainda há dificuldades na organização do fazer pedagógico por parte dos docentes que em sua maioria não tiveram estes conhecimentos básicos na graduação pois possuem apenas o ensino médio.

A resposta da coordenação pedagógica relata:

*CP: A dificuldade que vejo, é a falta de compromisso por parte de alguns profissionais. Pois, há toda um estudo, pesquisa e preparação de material para que a formação aconteça, e infelizmente ainda encontramos profissionais que não se interessam, nem na sua formação continuada e conseqüentemente no desenvolvimento do seu aluno.*

A fala da coordenadora vai de encontro com G6 e aponta como dificuldade no processo a falta de interesse de alguns profissionais no processo de formação, acarretando com isso dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica. Estima-se que alguns professores ainda não se percebem como sujeitos do processo formativo.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p.16) ressalta que, “não apenas as crianças são os sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade”. Assim, a experiência e a aprendizagem vivenciada no contexto educativo contribuem significativamente para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Para que ocorram transformações mais profundas na prática pedagógica se faz necessário uma mudança de atitude dos educadores, implicam uma nova postura diante do contexto atual, não apenas uma mudança cognitiva com a aquisição de novos conhecimentos, mas também uma mudança emocional, corporal e espiritual, uma aprendizagem da integração das várias dimensões do ser humano

Durante a observação constatamos que além da formação ofertada pela rede os professores participam da formação ofertada pela rede estadual no Programa Integra Paraíba<sup>11</sup>, do processo formativo do Programa de Apoio Pedagógico Complementar<sup>12</sup> – APC, oferecido em parceria com o Instituto Itaú Social, CENPEC e o consórcio COGIVA.

Apesar destes programas serão voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental a rede considera importante que os profissionais da Educação Infantil participem para que haja um processo de continuidade das ações e para que os profissionais possam ter clareza do seu papel no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois consideram esta etapa como primordial para o desenvolvimento das crianças. Esta informação foi constatada em entrevista com a coordenação pedagógica que tem acompanhado de perto o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas professoras em sala de aula.

---

<sup>11</sup> O Programa Integra Educação PB foi lançado no mês de abril de 2021, pelo Governo do Estado. O programa de regime de colaboração em educação do Estado da Paraíba tem como objetivo alcançar todos os municípios do estado e alfabetizar 100% das crianças na idade certa, assim como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-ano dos estudantes das redes estadual e municipais de ensino, beneficiando aproximadamente 12 mil professores e 200 mil estudantes paraibanos, garantindo, cada vez mais, a melhoria dos indicadores da educação básica.

<sup>12</sup> O Apoio Pedagógico Complementar (APC), uma tecnologia que se insere no âmbito do Programa Melhoria da Educação, do Itaú Social, tem como objetivo apoiar as secretarias de Educação dos municípios do Consórcio Intermunicipal de Gestão Pública Integrada nos Municípios do Baixo Paraíba (Cogiva) a enfrentar os desafios de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é atuar preventivamente para reduzir taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série, e garantir o direito de educação de qualidade com equidade.

Em resumo ao **Objetivo III**, *Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores*, diante das respostas obtidas, percebemos que a maior dificuldade para a equipe que coordena a formação é a rotatividade dos professores, principalmente no atendimento em creche, dificultando a continuidade do processo formativo e aprofundamento de novas temáticas. Outro aspecto destacado foi a falta de compromisso por parte de alguns profissionais e por consequência a resistência a mudanças na prática pedagógica. Os gestores por sua vez relataram que uma das maiores dificuldades tem sido o uso dos recursos tecnológicos e acesso a internet nesse contexto de pandemia. De acordo com as gestoras ouvidas percebe-se também a dificuldade na organização de registros sobre o desenvolvimento das crianças, elaboração de um planejamento coerente com a BNCC e a pouca diversidade de recursos e práticas diferenciadas na sala de aula. Diante disto a pesquisa aponta que ainda existem desafios a serem superados com vista a melhoria da prática pedagógica apontando mais uma vez a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam na rede.

#### **5.5 Objetivo 4 - Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica**

Para responder a este objetivo recorreremos a entrevista aos gestores e a coordenação pedagógica, pois são responsáveis pelo acompanhamento da prática docente e estão constantemente presentes no espaço escolar. Neste sentido perguntamos: Você tem observado se os professores têm colocado em prática o que é estudado na formação continuada?

*G1: Com certeza, após cada formação surgem práticas inovadoras.*

*G2: Sim, a cada formação, os professores ficam mais motivados e melhoram sua prática com inovação em sala de aula.*

*G3, G4, G5, G6: Sim*

*G7: Em sua maioria sim, outros não, ainda observo uma resistência para certas mudanças*

*CP: Sim. É possível observar que a maioria executa em sua prática diária as orientações que vivenciam nas formações.*

Diante das respostas obtidas, evidencia-se que em sua maioria os professores buscam colocar em prática as orientações vivenciadas nas formações e neste movimento surgem práticas inovadoras. Na fala da G7 percebe-se que em poucas situações há resistência a mudanças e com isso podemos inferir que as formações tem impactado de forma positiva para reflexão e transformação da prática pedagógica.

Cabe ressaltar que a coordenadora pedagógica possui 22 anos de atuação na Educação Infantil, é graduada em nível superior e possui duas pós-graduação (lato sensu). Estes dados acerca do tempo de atuação e nível de formação da coordenadora nos faz pensar que ela está preparada para a função que ocupa tendo em vista suas experiências profissionais e acadêmicas, contribuindo assim no processo de formação continuada dos docentes que acompanha.

Perguntamos ainda: A formação tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e melhoria no atendimento da criança?

*G1: Sim. Percebemos que os professores tem refletido sobre seu papel e planejado de acordo com as orientações favorecendo o desenvolvimento das crianças.*

*G2: Sim. As formadoras são excelentes repassam os conteúdos de abordagens de acordo com as dificuldades focais dos educandos, e desenvolvem oficinas pedagógicas.*

*G3: Sim. Observamos que professores que antes tinham dificuldades começaram a inserir jogos e brincadeiras em suas aulas.*

*G4: As formações contribuem muito para melhoria da prática pedagógica.*

*G5, G6: Sim.*

*G7: Sim, com certeza.*

*CP: Está sim, contribuindo e muito. Pelo que observo no acompanhamento em sala de aula, registro das atividades e relatos de pais, tem sido muito satisfatório o crescimento tanto das crianças quanto dos professores.*

O que a coordenadora expressa em sua fala vai de encontro com a resposta da maioria das gestoras, confirmando que a formação continuada oferecida pela rede tem contribuído de forma significativa para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, por ser um espaço de diálogo, estudos, reflexões e estreitamento da relação teoria e prática.

Com base nos dados adquiridos, pode-se observar que há um anseio muito grande por parte dos professores, principalmente aqueles que ainda não possuem a graduação, para vivenciar estes momentos formativos pois contribuem para se inteirar sobre seu papel na organização da rotina, do espaço e na promoção do desenvolvimento integral das crianças, garantido assim os direitos de aprendizagem propostos nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil em nosso país.

A instituição de educação infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil é neste espaço coletivo de convivência, onde acontecem as interações entre crianças, entre crianças e

adultos e entre adultos. Sendo assim, as interações neste espaço devem ser formadoras, no sentido que devem ser baseadas em valores sociais que fundamentam a prática pedagógica.

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor da educação infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, dá-lhe objetos e a consola. (Oliveira, 2011, p.208).

Neste sentido, a formação continuada pode contribuir para que em suas ações planejadas os professores estabeleçam que seu maior objetivo é propiciar momentos de interação dentro do ambiente escolar, não importam mudanças, avanços diante a sociedade, as interações e brincadeiras têm que ter este espaço, em todos os momentos por ser primordial para a criança nesta fase do seu desenvolvimento. É neste movimento contínuo de reflexão, estudo e diálogo que os professores poderão construir uma prática pedagógica que garanta o desenvolvimento integral das crianças.

Em resumo ao **Objetivo IV**, *Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica*, percebemos de modo geral que o projeto de formação continuada da rede municipal de Mogiouro tem se desenvolvido conforme preconizam os estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil em nosso país e tem causado um impacto positivo na prática pedagógica dos professores. Ao fazermos a análise das práticas desenvolvidas nessas instituições através da exposição realizada pelos professores nos encontros de formação, mais especificamente no momento da troca de experiência entre as escolas, foi possível notar que as professoras tem a preocupação com o

trabalho desenvolvido com as crianças e tem buscado aprimorar seu trabalho, apesar de percebermos também que algumas professoras precisam se atentar para a importância de uma prática consciente, bem planejada e organizada, com finalidade de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança com a qual atua. Em se tratando de construção de proposta de trabalho adequada, é importante destacar que as DCNEI no Art. 9º, conforme já mencionamos, destaca como eixos norteadores da prática pedagógica a interação e a brincadeira, garantindo as experiências que contribuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

## CONCLUSÕES

O bom do caminho é haver volta.  
Para ida sem vinda. Basta o tempo. <sup>13</sup>

Concluir um trabalho não significa encerrar possibilidades de reflexão e diálogo sobre aquilo nos desperta curiosidade, interesse e encantamento. A criança e a formação de professores da Educação Infantil são os nossos encantos! Ao percorrer essa jornada da pesquisa de doutorado, no qual se debruçou nestes anos de formação doutoral, se percebe quão enriquecedora foi essa experiência. Pensar sobre a infância e a formação de professores da Educação Infantil, foi um tema que trouxe inúmeras e significativas reflexões.

O presente estudo, ao trazer como foco principal a Formação continuada dos professores da Educação Infantil e os impactos na prática pedagógica, aponta para um caminho de investigação ainda pouco explorado nos estudos desta etapa educacional, conforme foi revelado no banco de teses da Capes. Desta forma, o delineamento deste estudo nos levava a buscar evidências referentes ao impacto da Formação Continuada na prática pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil no município de Mogeiro – PB.

De acordo com a fundamentação teórica estudada conferimos sentidos mais apropriados às concepções de infância, criança e educação infantil que permearam a história, entrelaçados com as lutas que resultaram em conquistas importantes para a educação da criança. Também foi possível refletirmos sobre o processo de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com crianças a partir da contextualização histórica. Contudo tivemos um grande desafio ao tratar da identidade do professor, pela pouca produção teórica

---

<sup>13</sup> Mia Couto: Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra

a respeito de como deve ser esse profissional, de suas especificidades e de como deve proceder para atender as crianças nas instituições.

A respeito do primeiro objetivo: Analisar as concepções dos docentes sobre a infância; é possível verificar que existem várias concepções entre os professores, que compreendem a infância de maneira diferentes. Mas em sua maioria entendem que a infância tem suas características peculiares e que se faz necessário um olhar atento para criança e que isso remete a um movimento contínuo de reflexão sobre o fazer pedagógico que atenda às suas necessidades e garanta seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

É interessante salientar que nem todas as professoras pesquisadas são graduadas em Pedagogia, possuindo apenas o Ensino Médio. O que nos leva a inferir que por isso ainda não construíram um sentido mais apropriado a infância, a criança e ao seu papel como profissional da Educação Infantil. Kramer (2008) já apontava que esse tipo de formação favorece a desvalorização do profissional que atua com as crianças, e pode-se questionar sobre a oferta dos subsídios necessários para a atuação deste profissional no contexto educativo. Assim, torna-se um desafio para a gestão, junto as professoras, darem uma nova direção, um novo sentido, para a formação. É preciso que as professoras tenham consciência de que as dimensões da teoria e da prática são indissociáveis e que a formação inicial e continuada são importantes espaços para o desenvolvimento profissional e conseqüentemente valorização do trabalho e melhoria na qualidade do atendimento.

Quanto ao objetivo específico: Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro – PB; percebe-se que a formação continuada se dá de forma sistemática ao longo do ano e conta com participação de toda comunidade escolar desde seu processo de elaboração e escolha das temáticas até o processo de avaliação dos resultados. Desta forma, é possível inferir que as temáticas estudadas na formação estão atendendo a realidade educacional vivenciadas pelas professoras, fato que torna

viável a transformação na prática docente, pois a equipe técnica pedagógica responsável pela formação decide de forma coletiva o que será abordado a partir das demandas dos docentes no contexto real.

Constatou-se também que a rede acompanha de forma sistemática, através dos coordenadores pedagógicos e supervisores, as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores para que assim possam propor uma formação que leve em consideração as experiências dos docentes, suas necessidades e promova a melhoria do atendimento as crianças. Fica evidente que esse processo de acompanhamento e avaliação contínua contribui de forma significativa para melhoria do processo formativo, favorece a superação dos desafios e o alcance de novas metas.

No que concerne ao objetivo específico: Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores; percebe-se que ainda são grandes os desafios no contexto educacional para os professores que atuam na Educação Infantil. Através da entrevista e da observação identificamos que há carências formativas no que diz respeito às especificidades do trabalho com as crianças, sobre o processo de adequação e flexibilização de objetivos atividades que alcancem as crianças com dificuldades de aprendizagem, dificuldades no uso de recursos tecnológicos, adequação do planejamento a luz da BNCC, a falta de interesse por parte de alguns docentes e a resistência a mudanças no fazer pedagógico, reforçando a necessidade de formação continuada no espaço escolar.

Corroboramos com o pensamento de que "a prática não é um ato qualquer, mas um ato que concretiza um objetivo e é pensando em relação aos princípios" (Kramer, 2005, p. 146). Neste contexto, a formação continuada é o momento propício para a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de saberes entre professores, seja entre o próprio grupo ou com participações de outros profissionais da área educacional.

Quanto ao objetivo específico: Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica; pode-se concluir que a formação oferecida no município de Mogeiro – PB, tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores, pois se constitui num espaço diálogo, reflexão, identificação das dificuldades e troca de experiências e com isto impacta de forma positiva na prática pedagógica. A equipe se destacou pela organização, responsabilidade e comprometimento com a formação continuada das professoras que se sentem motivadas para levar a diante as orientações recebidas alcançando assim o alvo maior na Educação Infantil, a criança, impactando de forma positiva na prática pedagógica.

É certo que algumas práticas positivas podem não ser o reflexo direto da formação continuada, mas sabemos que as professoras, conforme suas respostas a entrevista, demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as temáticas estudadas na formação. Também é importante ressaltar que a formação ofertada pela rede pode ser avaliada e aperfeiçoada em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito às especificidades da Educação Infantil. Contudo, o município de Mogeiro se difere consideravelmente dos municípios da região do vale da Paraíba, demonstrando avanços no processo de formação continuada dos seus profissionais, tendo seu trabalho divulgado em web seminário a nível nacional promovido pela Comunidade Educativa CEDAC.

Esta pesquisa nos permitiu vislumbrar novas possibilidades no campo investigativo sobre a formação de professores da Educação Infantil e podemos constatar que para que as professoras atendam às exigências que lhes são impostas e possam desenvolver seu papel no desenvolvimento de forma consciente, somente a formação inicial não basta, é necessária uma formação continuada que contemple a realidade vivenciada nas instituições, sendo fundamental o desenvolvimento de um projeto político pedagógico articulado e adequado à Educação Infantil.

Compreendo também que uma proposta de formação continuada significativa para o professor que trabalha com crianças de 0 a 5 anos depende da mudança de condução das políticas educacionais e que os professores precisam continuamente estar se formando para compreender o seu papel e sua contribuição para o desenvolvimento infantil e para o próprio desenvolvimento da sua profissão.

Temos a consciência que este trabalho não esgota a discussão, pois ainda há muitos aspectos a serem tratados acerca da formação dos professores da primeira etapa da Educação Básica. No entanto, com o resultado deste estudo pretendemos contribuir para reflexão da rede no sentido de aperfeiçoar os projetos de formação continuada do Município promovendo assim o desenvolvimento dos seus profissionais e melhoria da qualidade da prática pedagógica na Educação Infantil.

## RECOMENDAÇÕES

Problematizando a Formação Continuada no contexto da Educação Infantil, constatamos e ampliamos possibilidades de melhoria do processo e conseqüentemente contribuir para avanços e aperfeiçoamento na prática pedagógica e no atendimento das crianças. E diante dos resultados obtidos propomos algumas recomendações que serão apresentadas de acordo com cada dimensão.

Para a dimensão da **Formação continuada**, em concordância com Gomes (2013) apresentamos as seguintes sugestões:

- 1) que os programas de formação continuada considerem as reais necessidades formativas dos educadores da Educação Infantil.
- 2) que vejam os professores como protagonistas do processo e considerem que são capazes de pensar seu fazer e recriá-lo.

- 3) que invistam em formações que contribuam para que os professores superem as dificuldades com o uso dos recursos tecnológicos.
- 4) proponham oficinas que ofereçam sugestões de jogos e brincadeiras que possam ajudar no trabalho das crianças com dificuldades de aprendizagem.
- 5) elaboração de instrumentos para sistematização e registro das avaliações do processo formativo visando contribuir com as políticas públicas do município no tocante a formação continuada dos professores.

Complementando as recomendações nesta dimensão apontamos para a necessidade da secretaria de educação através Políticas Públicas a definição de um programa de valorização de desempenho profissional com intuito de incentivar os docentes a continuarem seu percurso formativo.

No que diz respeito a dimensão da **Prática Pedagógica**, recomendamos:

- 1) que as professoras organizem o tempo e o espaço, planejando ações pedagógicas que possam despertar na criança o interesse e a curiosidade
- 2) que na rotina diária incluam situações que oportunize à criança vivenciar as diferentes linguagens.
- 3) que as professoras precisam estar atentas para a importância de uma prática consciente, bem planejada e organizada, com finalidade de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.
- 4) que coloquem em prática as experiências vivenciadas nos encontros formativos e continuem buscando o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Os resultados desta pesquisa são relevantes para a Ciência da Educação, pois se constitui como elemento de reflexão e discussão sobre a formação continuada dos professores. A partir dos dados apresentados a rede municipal terá elementos para subsidiar a elaboração

de políticas públicas e o aperfeiçoamento do processo formativo dos seus professores. Para isto a pesquisa contará como divulgação: apresentação dos resultados a rede, congressos, seminários, realização de artigos em revistas, publicação em eventos e posteriormente publicação em e-book.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora.
- Ariès, P. (2011). *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC. 2 ed.
- Balbe, M. M. G. (2011). *A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte*. 137 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Biblioteca da PUC/SP. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 24 set. 2021.
- Brasil. (1981). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. Brasília/DF.
- Brasil, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. (1994). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Dezembro, 1996
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, V.1.
- Brasil. MEC. (2006). *Guia geral PROINFANTIL*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brejo, J. A. (2015). *Políticas públicas para a educação infantil: do contexto latino americano à realidade brasileira*. Revista perspectivas em políticas públicas. Belo Horizonte. (vol. VIII. Jan/ Jun). Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/866/561>>. Acesso em 20 de set 2021.

- Campos, M. M. Rosemberg, F. (2009). *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. Braslia: MEC, SEB. 6. ed.
- Campoy, T. J. (2016). *Metodologia de la Investigación Científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción: Marben.
- Del Priore, M. (Org.). (2013). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 7 ed.
- Ferreira, M. C. R. (Org.). (2000). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, J. L. (Org.).(2017). *Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino*. Curitiba: Apris, 1. ed.
- Freitas, M. C. (Org.). (2016). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 9. ed. rev. e atual.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. (Coords.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Ghedin, E.; Franco, M. A. S. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giardinetto, J. R. B.; Mariani, J. M. (2007). O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: Arce, A.; Martins, L. M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. São Paulo: Alínea.
- Gomes, M. O. (2013). *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2. ed.
- Gomes, M. O. (Org.) (2018). *Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades*. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum.

- Hernández Sampieri, R.; Colado, C. F.; e Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc-Graw-Hill, 5. ed.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. (Trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* / Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez – 9.ed. (Coleção questões da nossa época; v.14).
- Júnior, J. A. B.; Matsuda, L. M. (2012). *Construção e validação de instrumento para avaliação do Acolhimento com Classificação de Risco*. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 65, n. 5, p. 751-757, set-out. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reben/a/DwT8nJtQs6YkXGZt3yBmR4F/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 15 de dez. 2021.
- Kramer, S. (2003). *A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7ª edição. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (2006). *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.96, p.797-818, out. 2006.
- Kramer, S. (2005). *Profissionais de educação infantil: Gestão e formação*. 1. ed. São Paulo: Bernardi.
- Kramer, S. (2007). *A infância e sua singularidade*. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (p. 13-21)

- Kramer, S. (2011). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: Machado, M. (org.). In: *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. – 4.ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Kuhlmann Jr; M. (2011). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 6ª ed. Porto Alegre, Mediação.
- Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. São Paulo: Atlas - 5. ed.
- Leite Filho, A. (2001). *Proposições para uma educação infantil cidadã*. In: GARCIA, R. L.; Leite Filho, A. (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A. p. 29-58. (Coleção O sentido da escola; 18).
- Libâneo, J. C. (2003). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, M. S. L., & Pimenta, S. G. (2001). *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lobo, A. P. (2011). *Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira*. In: Vasconcellos, V. (org.) Educação da infância: história e política. 2. ed. Niterói: EDUFF, pp. 133-163.
- Machado, M. L. A. (2002). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Micarello, H. A. L. S. (2006). *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- Oliveira, E. S. G. Grinspun, M. P. S. Z. (2012). *Princípios e Métodos de Supervisão e Orientação Educacional*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

- Oliveira, Z. M. R. (2010). *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* Ministério da Educação. Orientações curriculares nacionais para educação infantil. Brasília: MEC/SEF.
- Oliveira, Z. M. R. (2011). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez. 7. ed.
- Ostetto, L. E. (2012). *O Estágio Curricular no Processo de Tornar-se Professor*. In: Ostetto. (org.) *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus. 5.ed.
- Peroza, M. A. R.; Martins, P, L. O. (2016). *A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/viewFile/2860/2782>> Acesso em: 24 de nov 2021.
- Pimentel, M.O.S.S (2011) . *Educação Infantil na contemporaneidade: tecendo cenários*. Revista Cocar Belém, vol 5, n. 10, p.29 – 38 jul – dez 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/194>>. Acesso em: 18 de out. 2021.
- Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale. 2 ed.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Silva, Gerson Pindaíba da. *A Educação Infantil na Contemporaneidade*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Vol. 01. pp 527-539, Abril de 2017. I. Disponível em: <[https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao / infantil-na-contemporaneidade](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/infantil-na-contemporaneidade)> Acesso em: 20 de dez 2021.

- Silva, F. C. F. Guimarães, M. C. M. (2011). *O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar*. Disponível em: <[http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-11501-SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-11501-SM[1].pdf)>. Acesso em 26 de out 2021.
- Silveira, A. P; Souza, J. E. (2017). *A infância na contemporaneidade e a construção dos saberes*. Revista Acadêmica Licencia&acturas. Ivoti. v. 5, n. 1, p. 65-71 Janeiro/ junho. Disponível em:< <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/viewFile/144/12>>. Acesso em 24 de nov 2021.
- Sousa, A. R. Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na Educação Infantil. Revista Humanidades e Inovação v.4, n. 1. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/article/view>>. Acesso em 18 de out 2021.
- Suchodolski, B. (2002). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes. 7. ed.
- Tavares, M. T. G. Pessanha, F. N. L. Macedo, N. A. (2021). *Impactos da Pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ*. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121796>>. Acesso em 22 de out 2021.
- Tuzzo, S. A. (2016). *Os sentidos do Impresso*. 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

# APÊNDICES

## APÉNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

### ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

Caro Professor,

Estou realizando uma pesquisa sobre o impacto da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em Mogeiro, na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil. Esta pesquisa se refere ao curso de “Doutorado em Ciências da Educação” pela Universidade Autónoma de Asunción/ Paraguai. Portanto gostaria de contar com a sua colaboração para responder esta entrevista.

Obrigada.

Márcia Gomes dos Santos Silva

Pesquisadora

#### **Dados de Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de Atuação na Ed. Infantil: \_\_\_\_\_

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR**

1. Como você se sente como professora de Educação Infantil?
2. Qual é o seu entendimento sobre a infância?
3. Qual a importância do seu trabalho para o desenvolvimento e formação da criança pequena?
4. Você organiza o trabalho pedagógico levando em consideração as características das crianças?
5. A instituição em que você atua oferece formação continuada para os professores?
6. Como se desenvolve o processo de formação continuada?
7. Você participa da elaboração do projeto de formação continuada da escola?
8. As temáticas trabalhadas na formação continuada contemplam as necessidades da realidade educacional em que você atua?
9. Você aplica em sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos estudados na formação continuada?
10. A formação continuada da escola contribuiu ou tem contribuído com a sua prática pedagógica?
11. A carga horária designada para a formação continuada é suficiente para o entendimento e compreensão de cada temática trabalhada?
12. A escola tem reservado aos professores, momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica?
13. Você participa de outras formações ou cursos?

## APÉNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

### ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Caro Coordenador,

Estou realizando uma pesquisa sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e os impactos na prática pedagógica. Esta pesquisa se refere ao curso de “Doutorado em Ciências da Educação” pela Universidade Autónoma de Asunción/ Paraguai. Portanto gostaria de contar com a sua colaboração para responder esta entrevista.

Obrigada.

Márcia Gomes dos Santos Silva

Pesquisadora

#### **Dados de Identificação:**

Nome da Coordenadora: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de Atuação na Ed. Infantil: \_\_\_\_\_

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO**

1. Como ocorre o processo de formação continuada da rede municipal de ensino?
2. Como são elaborados os projetos de formação?
3. Por quem são sugeridas as temáticas para serem trabalhadas na formação continuada?
4. Quem são as pessoas que estão envolvidas no desenvolvimento da formação continuada?
5. Os professores têm demonstrado interesse em participar da formação continuada?
6. Você tem observado se os professores têm colocado em prática o que é estudado na formação continuada?
7. Quais as dificuldades encontradas no contexto pedagógico que indicam a necessidade de formação continuada da rede?
8. A formação tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e melhoria no atendimento da criança?
9. Existe um momento de avaliação coletiva por parte equipe da formação e os professores da Educação Infantil?
10. A escola tem reservado aos professores momentos de discussão e reflexão coletiva sobre a prática pedagógica?

### APÉNDICE 3– ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GESTOR ESCOLAR



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

#### ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Caro Coordenador,

Estou realizando uma pesquisa sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e os impactos na prática pedagógica. Esta pesquisa se refere ao curso de “Doutorado em Ciências da Educação” pela Universidade Autónoma de Asunción/ Paraguai. Portanto gostaria de contar com a sua colaboração para responder esta entrevista.

Obrigada.

Márcia Gomes dos Santos Silva

Pesquisadora

**Dados de Identificação:**

Nome da Coordenadora: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo de Atuação na Ed. Infantil: \_\_\_\_\_

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO**

11. Como ocorre o processo de formação continuada da rede municipal de ensino?
12. Como são elaborados os projetos de formação?
13. Por quem são sugeridas as temáticas para serem trabalhadas na formação continuada?
14. Quem são as pessoas que estão envolvidas no desenvolvimento da formação continuada?
15. Os professores têm demonstrado interesse em participar da formação continuada?
16. Você tem observado se os professores têm colocado em prática o que é estudado na formação continuada?
17. Quais as dificuldades encontradas no contexto pedagógico que indicam a necessidade de formação continuada da rede?
18. A formação tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e melhoria no atendimento da criança?
19. Existe um momento de avaliação coletiva por parte equipe da formação e os professores da Educação Infantil?
20. A escola tem reservado aos professores momentos de discussão e reflexão coletiva sobre a prática pedagógica?

## APÉNDICE 4 – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

#### ADULTO

Neste ato, \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade RG n°. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob n° \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, n°. \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_/Paráiba. AUTORIZO o uso de minha imagem para fins de pesquisa científica, com o objetivo de contribuir para avanços na Educação.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

\_\_\_\_\_, dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

(assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

**APÉNDICE 5 – LISTA DE COMPROVAÇÃO**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LISTA DE COMPROVAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOGEIRO -PB**

OBJETO DE PESQUISA	CRITÉRIOS	INDICADORES	OBSERVAÇÕES
Formação Continuada	Relações interpessoais na formação	Professores e formadores dialogam respeitosamente.	
		Gestores e formadores demonstram boa convivência.	
		Professores, gestores e formadores se reconhecem como sujeitos do processo formativo.	
	Interesse e participação dos docentes	Professores e Gestores demonstram interesse pela formação ofertada.	
		Professores e Gestores participam ativamente das atividades propostas nos encontros formativos.	
		Professores participam de forma assídua dos encontros formativos.	

Adequação do conteúdo das formações as necessidades dos docentes	Os conteúdos atendem as necessidades dos docentes.	
	Os formadores levam em consideração as experiências dos docentes na escolha das temáticas.	
	Os objetivos e conteúdos tem relação com o contexto de sala de aula.	
Uso de recursos tecnológicos nos encontros formativos	Os formadores fazem uso de recursos tecnológicos nas formações.	
	Professores e gestores compartilham conhecimentos	
	Existem problemas em detrimento ao uso das tecnologias.	
Avaliação do processo formativo	A formação contribui no desenvolvimento dos professores.	
	Há um espaço para avaliação coletiva do processo formativo.	
	Professores e formadores fazem autoavaliação.	

# ANEXOS

## ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

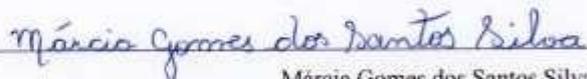
### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos da Sra. Maria de Fátima Silveira, Secretária Municipal de Educação de Mogeiro, Paraíba - Brasil, autorização para realização da pesquisa integrante da Tese de Doutorado em Ciências da Educação a ser apresentada a Universidad Autónoma de Asunción - PY, pela aluna Márcia Gomes dos Santos Silva, RG 1971058, CPF 026 423 474-00, residente neste município, sob a orientação do Professor Dr. Luis Ortiz Jiménez, tendo como título "A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA".

A coleta de dados será feita através do banco de dados da Secretaria de Educação, da aplicação de entrevistas aos coordenadores e professores e da observação da prática pedagógica nas turmas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino.

A presente atividade é requisito parcial para conclusão do Doutorado em Ciências da Educação e tem como objetivo principal analisar o impacto da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em Mogeiro na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos a disposição para qualquer esclarecimento.



Márcia Gomes dos Santos Silva

Pesquisadora

Deferido (  )

Indeferido (  )



Assinatura e carimbo da Secretária de Educação

Maria de Fátima Silveira  
Secretaria de Educação e Cultura

## ANEXO 2 – INSTRUMENTOS VALIDADOS POR ESPECIALISTAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFORME SOBRE OPINIÃO DE EXPERTOS SOBRE INSTRUMENTO DE  
INVESTIGAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

MÁRCIA GOMES DOS SANTOS SILVA

TUTOR: LUIS ORTIZ JIMÉNEZ

### OBJETIVO GERAL:

Analisar o impacto da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em Mogeiro- PB, na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar as concepções dos docentes sobre a infância;
- Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro - PB;
- Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores;
- Verificar se os estudos de formação continuada dos professores tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Dirijo-me a você com o objetivo de conhecer a sua opinião sobre o instrumento, entrevista, que vou utilizar para obter informações sobre minha tese anteriormente citada. Na página a seguir você encontrará uma tabela em que se apresentam as perguntas que tenho pensado fazer e lhe solicito que avalie as mesmas. Para isto peço que outorgue uma pontuação entre 0 à 5, sendo 0 uma pontuação ruim e 5 a pontuação máxima. Na mesma tabela você encontrará uma última coluna em que poderá fazer as observações que considere.

ENTREVISTA AO PROFESSOR Perguntas	Avaliação	Observações
1. Como <b> você</b> se sente como professora de Educação Infantil? 2. ?	5	
3. Para <b> você</b> o que é infância?	4	<b>Qual é o seu entendimento sobre a infância?</b>
4. Qual a importância do seu trabalho para o desenvolvimento <b> das crianças atendidas?</b>	5	Qual a importância do seu trabalho para o desenvolvimento e <b> formação da criança pequena?</b>
5. Você organiza o trabalho pedagógico levando em consideração as características das crianças?	5	
6. A instituição em que você atua oferece formação continuada para os professores?	5	
7. Como se desenvolve o processo de formação continuada?	5	
8. Você <b> participa</b> da elaboração do projeto de formação continuada da escola?	5	
9. A formação continuada oferecida atende as suas expectativas?	5	
10. As temáticas trabalhadas na formação continuada <b> vêm ao encontro da realidade educacional da escola em que você atua?</b>	5	As temáticas trabalhadas na formação continuada <b> contempla as necessidades da realidade educacional em que você atua?</b>
11. Você aplica em sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos estudados na formação continuada?	5	
12. A formação continuada da escola contribuiu ou tem contribuído com a sua prática pedagógica?	5	

13. A carga horária designada para a formação continuada é suficiente para o entendimento e compreensão de cada temática trabalhada?	5	
14. Existe um momento para que você possa refletir sobre a prática pedagógica entre seus pares?	5	A escola tem reservado aos professores, momentos de discussão e reflexão coletiva sobre a prática pedagógica?
15. Você participa de outras formações ou cursos?	5	

VALIDADO PELO(A) PROFESSOR(A):

Nome e sobrenome: **Efigênia Maria Dias Costa**

Titulação: **Doutora em Ciências da Educação**

Instituição: **DE/CCHSA/UEPB**

<b>ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO</b> <b>Perguntas</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Observações</b>
1. Como ocorre o processo de formação continuada da rede municipal de ensino?	5	
2. Como são elaborados os projetos de formação?	5	
3. Por quem são sugeridas as temáticas para serem trabalhadas na formação continuada?	5	
4. Quem são as pessoas <b>que estão envolvidas</b> no desenvolvimento da formação continuada?	5	Quem são as pessoas <b>responsáveis pelo</b> desenvolvimento da formação continuada?
5. Os professores têm demonstrado interesse em participar da formação continuada?	5	
6. Você tem observado se os professores têm colocado em prática o que é estudado na formação continuada?	5	
7. Quais as dificuldades encontradas no processo de formação continuada da rede?	5	
8. A formação tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e melhoria no <b>atendimento</b> da criança?	5	A formação <b>continuada</b> tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e melhoria na <b>aprendizagem</b> da criança?
9. Existe um momento de avaliação <b>por parte da equipe da formação ofertada pela rede?</b>	5	Existe um momento de avaliação <b>coletiva</b> por parte da equipe de formação e os <b>professores da educação infantil?</b>
10. A escola tem reservado <b>momentos para que os professores possam refletir sobre sua prática entre seus pares?</b>	5	A escola tem reservado <b>aos professores, momentos de discussão e reflexão coletiva sobre a prática pedagógica?</b>

VALIDADO PELO(A) PROFESSOR(A):

Nome e sobrenome: **Efigênia Maria Dias Costa**

Titulação: **Doutora em Ciências da Educação**

Instituição: **DE/CCHSA/UFPB**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**INFORME SOBRE OPINIÃO DE EXPERTOS SOBRE INSTRUMENTO DE  
INVESTIGAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**MÁRCIA GOMES DOS SANTOS SILVA  
TUTOR: LUIS ORTIZ JIMÉNEZ**

**OBJETIVO GERAL:**

Analisar o impacto da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino em Mogeiro- PB, na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Analisar as concepções dos docentes sobre a infância;
- Descrever como se desenvolve a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Mogeiro - PB;
- Identificar as dificuldades encontradas no contexto pedagógico para compreender a necessidade de formação continuada dos professores;
- Verificar se os estudos de formação continuada dos professores têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Dirijo-me a você com o objetivo de conhecer a sua opinião sobre o instrumento, entrevista, que vou utilizar para obter informações sobre minha tese anteriormente citada. Na página a seguir você encontrará uma tabela em que se apresentam as perguntas que tenho pensado fazer e lhe solicito que avalie as mesmas. Para isto peço que outorgue uma pontuação entre 0 à 5, sendo 0 uma pontuação ruim e 5 a pontuação máxima. Na mesma tabela você encontrará uma última coluna em que poderá fazer as observações que considere.

ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO Perguntas	Avaliação	Observações
1. Como ocorre o processo de formação continuada da rede municipal de ensino?	5	A INDAGAÇÃO ATENDE AO SEGUNDO OBJETIVO PROPOSTO
2. Como são elaborados os projetos de formação?	5	
3. Por quem são sugeridas as temáticas para serem trabalhadas na formação continuada?	4	
4. Quem são as pessoas que estão envolvidas no desenvolvimento da formação continuada?	4	
5. Os professores têm demonstrado interesse em participar da formação continuada?	4	
6. Você tem observado se os professores têm colocado em prática o que é estudado na formação continuada?	5	A INDAGAÇÃO ATENDE AO QUARTO OBJETIVO PROPOSTO
7. Quais as dificuldades encontradas no processo de formação continuada da rede?	5	A INDAGAÇÃO ATENDE AO TERCEIRO OBJETIVO PROPOSTO
8. A formação tem contribuído para o <del>aperfeiçoamento da prática pedagógica e</del> melhoria no atendimento da criança?	4	
9. Existe um momento de avaliação por parte equipe da formação ofertada pela rede?	5	
10. A escola tem reservado momentos para que os professores possam refletir sobre sua prática entre seus pares?	5	

Comentado [C1]: Já contemplado de certa forma na questão 8

VALIDADO PELO(A) PROFESSOR(A):

Nome e sobrenome: DAMIÃO CARLOS FREIRES DE AZEVEDO

Titulação: PÓS-DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA