

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROPOSIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE PROCESSOS FORMATIVOS
DESENVOLVIDOS EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO NORTE
CATARINENSE

LUCILENE SIMONE FELIPPE OLIVEIRA

PROFESSORA ORIENTADORA: DR.^a RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE – SC

2024

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROPOSIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL A PARTIR DE PROCESSOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS EM UMA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO NORTE CATARINENSE

LUCILENE SIMONE FELIPPE OLIVEIRA

PROFESSORA ORIENTADORA: DR.^a RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE – SC

2024

LUCILENE SIMONE FELIPPE OLIVEIRA
PROPOSIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL A PARTIR DE PROCESSOS FORMATIVOS DESENVOLVIDOS EM UMA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO NORTE CATARINENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Buzzi Rausch.

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

O48p	<p>Oliveira, Lucilene Simone Felipe Proposições à formação continuada de professores da educação infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma rede municipal de ensino do Norte Catarinense / Lucilene Simone Felipe Oliveira; orientadora Dra. Rita Buzzi Rausch. – Joinville: Univille, 2024.</p> <p>212 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores – Formação. 2. Educação infantil – Santa Catarina. 3. Educação e Estado. 4. Prática de ensino. I. Rausch, Rita Buzzi (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 371.12</p>
------	---

Termo de Aprovação

“Proposições à Formação Continuada de Professores da Educação Infantil a partir de Processos Formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”

por

Lucilene Simone Felipe Oliveira

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)

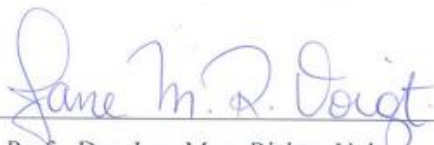
Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira
(UFSM)

Profa. Dra. Berenicé Rocha Zabbot Garcia
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 13 de dezembro de 2023.

Dedicatória

À minha filha Laura, meu mundo colorido e amor incondicional, por entender os momentos ausentes e se fazer presente estudando ao meu lado diversas vezes. Ao meu esposo, Michel, por todo apoio, suporte e compreensão. À minha mãe, Luzia, e às minhas irmãs, Jaqueline, Juliana e Franciele, meu porto seguro, todo o amor do mundo, colo e carinho. Ao meu pai, Azonir (*in memoriam*), que apesar da pouca escolarização, sempre me incentivou a estudar. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao percorrermos um caminho, por mais que em alguns momentos nos sintamos sozinhos, na verdade não estamos. Seguimos na caminhada com Deus ao nosso lado, segurando firme a nossa mão e nos acalentando a cada passo.

Durante esse percurso, muitas pessoas marcaram presença e cada uma delas contribuiu na constituição de quem eu sou hoje.

Por isso, agradeço...

A Deus, por me permitir viver com saúde e trilhar esse caminho tortuoso e desafiador, mas recompensador.

À minha filha Laura, por entender todos os momentos ausentes. Acordar todos os dias tendo o seu abraço de “bom dia” fez-me seguir firme nessa caminhada. Tudo o que faço é pensando em você, meu amor!

Ao meu esposo, Michel, por apoiar-me nesta trajetória e ler muitos dos meus textos, sempre com criticidade e grandes contribuições.

À minha mãe, Luzia, por acreditar no meu potencial e incentivar-me sempre a estudar.

Às minhas irmãs, Jaqueline, Juliana e Franciele, por torcerem por mim e vibrarem comigo a cada conquista.

À minha orientadora, Prof.^a Rita Buzzi Rausch, por me ajudar a trilhar esse caminho, sempre com paciência, compartilhando todo o seu conhecimento, acolhendo-me e orientando com maestria. Obrigada por caminhar ao meu lado e mostrar-me o caminho quando não sabia em qual direção seguir.

Aos colegas da turma XII, especialmente Ana Cláudia e Jeferson, pelas trocas e desabafos.

Aos professores do mestrado, por me desafiarem a cada encontro com leituras provocativas e discussões pertinentes.

Às participantes e colaboradoras desta pesquisa, por doarem o seu precioso tempo, compartilhando seus conhecimentos, percepções, angústias e inquietações.

À Secretaria Municipal de Educação da Rede Investigada, por autorizar e colaborar com a pesquisa.

Às professoras, Valeska Maria Fortes de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e Berenice Rocha Zabbot Garcia (UNIVILLE), pelo aceite do convite e por fazerem parte da banca, contribuindo com a qualificação desta pesquisa.

Às amigas que o CMEI me deu e carrego no coração, por torcerem pelo meu sucesso.

Ao GETRAFOR, por todos os encontros marcados por muito diálogo e parceria.

Ao Grupo Integrado PPGE UNIVILLE/PPGE FURB, iniciativa da minha orientadora, Prof.^a Rita. A cada encontro marcado pela sensibilidade, aprendi e cresci muito com todos os colegas.

À CAPES, pelo apoio e incentivo à pesquisa.

À secretaria do PPGE, por sanar todas as dúvidas relativas às questões burocráticas e estar sempre disponível.

Gratidão a todos e todas! Sou o que sou porque há uma parte de vocês em mim!

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense” vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (GETRAFOR), que integra o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e teve o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui como objetivo geral propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em um município do Norte Catarinense. Quanto aos objetivos específicos, consistem em: (a) conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense; (b) caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores; e (c) apresentar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil. Alguns autores que fundamentaram a pesquisa são: Contreras (2012), Freire (1996), Imbernón (2010a, 2010b) e Nóvoa (2017, 2019a, 2019b, 2020, 2022a, 2022b, 2023a, 2023c), no campo da formação de professores; Kramer (1988, 2001, 2006, 2007, 2011), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), Nunes e Kramer (2013), Oliveira *et al.* (2011) Oliveira (2012a, 2012b, 2018, 2020) e Ostetto (2012) versam sobre a infância e a Educação Infantil; Marcelo (2009) e Vaillant e Marcelo (2015) abordam a questão do desenvolvimento profissional docente. A partir de uma abordagem qualitativa e sócio-histórica, a pesquisa concentrou-se em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), procurando mapear diferentes localidades que permeiam o município, bem como suas realidades e contextos. A produção de dados ocorreu a partir da análise de documentos oficiais, entrevista semiestruturada com cinco coordenadoras pedagógicas, questionário com três assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SEMEd), técnica de complemento direcionada a nove professoras e dez auxiliares de sala que compõem o quadro pedagógico da rede e grupo de interlocução com seis professoras e sete auxiliares de sala – as mesmas profissionais que completaram a técnica de complemento. Para a análise de dados, nos ancoramos na Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Os resultados evidenciaram que os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada na Rede Investigada são éticos, estéticos e políticos, a criança como protagonista e as interações e as brincadeiras. Sobre os processos formativos, o presente estudo constatou que a SEMEd promove reuniões pedagógicas ao longo do ano letivo, bem como palestras e oficinas. A coordenação pedagógica não propõe formação continuada no CMEI e algumas profissionais buscam, também, a autoformação. Por fim, algumas proposições são apresentadas à formação continuada de professores da Educação Infantil: pedagogia da escuta: professores e auxiliares de sala como protagonistas do seu desenvolvimento profissional docente; formação continuada centrada no contexto educacional; educação estética na formação continuada de professores e auxiliares de sala da Educação Infantil; cultura colaborativa nos processos formativos; professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento; coordenação pedagógica como formadora de professores e auxiliares de sala na Educação Infantil. Espera-se que a pesquisa contribua para a formação continuada de professores da Educação Infantil das mais diversas redes de ensino, de modo que os processos formativos sejam pensados para e com os profissionais da educação, ressignificando a prática docente.

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

PROPOSALS FOR THE CONTINUING EDUCATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS BASED ON FORMATIVE PROCESSES DEVELOPED IN A MUNICIPAL TEACHING NETWORK IN THE NORTHERN REGION OF SANTA CATARINA

ABSTRACT

The present research is associated with the Study and Research Group on Work and Teacher Education (GETRAFOR), which is part of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). This study was financed in part by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES). The general objective is to propose contributions to the continuing education of Early Childhood Education teachers based on formative processes developed in a municipality in Northern Santa Catarina. The specific objectives are as follows: (a) Know the principles guiding teaching practices and continuing education of Early Childhood Education teachers in a municipal teaching network in Northern Santa Catarina; (b) Characterize the formative processes promoted by the municipal network and Municipal Early Childhood Education Centers for teachers; and (c) Present proposals for the continuing education of Early Childhood Education teachers. Some of the authors who provided the theoretical foundation for the research are Contreras (2012), Freire (1996), Imbernón (2010a, 2010b), and Nóvoa (2017, 2019a, 2019b, 2020, 2022a, 2022b, 2023a, 2023c) in the field of teacher education; Kramer (1988, 2001, 2006, 2007, 2011), Kramer, Nunes, and Carvalho (2013), Nascimento, Brancher, and Oliveira (2008), Nunes, and Kramer (2013), Oliveira et al. (2011), Oliveira (2012a, 2012b, 2018, 2020), and Ostetto (2012) address issues related to childhood and Early Childhood Education; Marcelo (2009), and Vaillant, and Marcelo (2015) explore the topic of professional development for teachers. Using a qualitative and socio-historical approach, the research focused on five Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs), aiming to map different localities within the municipality, as well as their realities and contexts. Data were collected through the analysis of official documents, semi-structured interviews with five pedagogical coordinators, questionnaires with three pedagogical consultants from the Municipal Education Department (SEMED), a complementary technique directed at nine teachers and ten classroom assistants who are part of the educational staff of the network, and an interaction group with six teachers and seven classroom assistants – the same professionals who completed the complementary technique. For data analysis, we based ourselves on Bardin's Content Analysis (2010). The results revealed that the guiding principles of teaching practice and continuing education in the Investigated Network are ethical, aesthetic, and political, with a focus on the child as the protagonist and on interactions and play. Regarding formative processes, it was found that SEMED organizes pedagogical meetings throughout the school year, as well as lectures and workshops. The pedagogical coordination does not propose continuing education at CMEIs, and some professionals also seek self-formation. Finally, we present some proposals for the continuing education of Early Childhood Education teachers: pedagogy of listening: teachers and classroom assistants as protagonists of their professional development; continuing education centered on the educational context; aesthetic education in the continuing education of Early Childhood Education teachers and classroom assistants; collaborative culture in the formative processes; teachers and classroom assistants as knowledge producers; pedagogical coordination as a developer of teachers and classroom assistants in Early Childhood Education. We hope that the research contributes to the continuing education of Early Childhood Education teachers in various educational networks so that formative processes are designed for and with education professionals, redefining teaching practices.

Keywords: Continuing teacher education; Early Childhood Education; Teaching practice.

PROPOSICIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A PARTIR DE LOS PROCESOS FORMATIVOS DESARROLLADOS EN UNA RED MUNICIPAL DE ENSEÑANZA EN LA REGIÓN NORTE DE SANTA CATARINA

RESUMÉN

La presente investigación hace parte del Grupo de Estudios y Pesquisas sobre el Trabajo y la Formación de los profesores (GETRAFOR), e integra el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE), y tuvo el apoyo financiero de la CAPES. Tiene el objetivo general proponer contribuciones a la formación continuada de los profesores de la Educación Infantil a partir de los procesos formativos desarrollados en una ciudad de la región Norte de Santa Catarina. Los objetivos específicos son: (a) conocer los principios que han orientado la práctica de los maestros y la formación continuada de los profesores de la Educación Infantil de las Escuelas Municipales de Enseñanza en la región Norte de Santa Catarina; (b) caracterizar los procesos formativos promovidos por las Escuelas Municipales y por los Centros Municipales de Educación Infantil a los profesores; y (c) presentar proposiciones para la formación continuada de los profesores de la Educación Infantil. Algunos actores que han fundamentado la investigación son: Contreras (2012), Freire (1996), Imbernón (2010a, 2010b) y Nóvoa (2017, 2019a, 2019b, 2020, 2022a, 2022b, 2023a, 2023c), en el campo de la formación de los profesores; Kramer (1988, 2001, 2006, 2007, 2011), Kramer, Nunes y Carvalho (2013), Nascimento, Brancher y Oliveira (2008), Nunes y Kramer (2013), Oliveira et al. (2011) Oliveira (2012a, 2012b, 2018, 2020) y Ostetto (2012) versan sobre la infancia y la Educación Infantil; Marcelo (2009) y Vaillant y Marcelo (2015) abordan la cuestión del desarrollo profesional docente. A partir de un enfoque cualitativo y sócio-histórico, la investigación se concentró en cinco Escuelas Municipales de Educación Infantil, buscando mapear distintas ubicaciones que hacen parte de la ciudad, bien como sus realidades y contextos. La producción de los datos ocurrió a partir de análisis de documentos oficiales, entrevista semiestructurada con cinco coordinadoras pedagógicas, cuestionario con tres asesoras pedagógicas de la Secretaría Municipal de la Educación; técnica de complemento direccionada a nueve profesoras y diez auxiliares de clase que componen el cuadro personal y pedagógico de la red y grupo de interlocución con seis profesoras y siete auxiliares de clase – las mismas que han completado la técnica de complemento. Para el análisis de los datos, nos basamos en el Análisis de Contenido de Bardin (2010). Los resultados han mostrado que los principios que han orientado la práctica de los profesores y la formación continuada en la Red Investigada son éticos, estéticos y políticos, los niños como protagonistas y las interacciones y juguetes. Sobre los procesos formativos, hemos constatado que la SEMEd promueve reuniones pedagógicas a lo largo del año, bien como conferencias y talleres. La coordinación pedagógica no propone formación continuada en el CMEI y algunos profesionales han buscado también la autoformación. Para concluir, algunas proposiciones son presentadas a la formación continuada de profesores de la Educación Infantil: pedagogía de la escuta: profesores y auxiliares de clase como protagonistas de su desarrollo profesional docente; formación continuada centrada en el contexto educacional; educación estética en la formación continuada de profesores y auxiliares de clase de la Educación Infantil; cultura colaborativa en los procesos formativos; profesores y auxiliares de clase como productores del conocimiento; coordinación pedagógica como formadora de los profesores auxiliares de clase en la Educación Infantil. Esperamos que la investigación contribuya para la formación continuada de los profesores de la Educación Infantil en las más distintas redes de enseñanza, de modo que los procesos formativos sean pensados para y con los profesionales de la educación, resignificando su práctica docente.

Palabras clave: Formación Continuada de los Profesores; Educación Infantil; Práctica docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da pesquisa	76
--------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses que mais se aproximaram deste estudo.....	27
Quadro 2 – Dissertações que mais se aproximaram deste estudo	28
Quadro 3 – Perfil das profissionais participantes da pesquisa	60
Quadro 4 – Procedimentos de produção de dados.....	64
Quadro 5 – Relação dos documentos analisados.....	71
Quadro 6 – Objetivos, instrumentos de produção de dados e categorias de análise	74
Quadro 7 – Características das formações em 2020.....	105
Quadro 8 – Modalidades das formações em 2020.....	106
Quadro 9 – Características das formações em 2021	107
Quadro 10 – Modalidades das formações em 2021	107
Quadro 11 – Características das formações em 2022	107
Quadro 12 – Modalidades das formações em 2022.....	108
Quadro 13 – Totalidade e modalidades das formações ocorridas em 2020, 2021 e 2022	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACT	Admissão em Caráter Temporário
AFIRSE	Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
AMUREL	Associação de Municípios da Região de Laguna
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AP	Assessora Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BESC	Banco de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum de Formação Continuada de Professores
BNC-FI	Base Nacional Comum para a Formação Inicial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEIEFTC	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenadora Pedagógica
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
ESAB	Escola Superior Aberta do Brasil
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GETRAFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional

IRB	Instituto Rui Barbosa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFS	Oficinas de Formação em Serviço
ONU	Organização das Nações Unidas
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RIPEFOR	Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes
SC	Santa Catarina
SEMEd	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TE	Tutoria Educacional
THC	Teoria Histórico-cultural
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNERJ	Centro Universitário de Jaraguá do Sul
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

MEMORIAL FORMATIVO E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	16
1 INTRODUÇÃO	24
2 REFLEXÕES TEÓRICAS.....	32
2.1 Prática docente e a contextualização da criança na Educação Infantil	32
2.2 Desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil.....	36
2.3 Formação continuada de professores	41
2.4 Formação continuada de professores da Educação Infantil	50
3 PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1 Abordagem da pesquisa.....	55
3.2 Campo empírico: situando a Educação Infantil da Rede Municipal Investigada ..	57
3.2.1 Espaços da pesquisa	58
3.2.2 Participantes da pesquisa.....	59
3.3 Procedimentos de produção de dados	62
3.3.1 Entrevista semiestruturada	64
3.3.2 Técnica de complemento.....	66
3.3.3 Grupo de interlocução	67
3.3.4 Questionário	69
3.3.5 Documentos	70
3.4 Procedimento de análise de dados	71
3.4.1 Técnica de análise de dados	71
3.4.2 As categorias de análise	72
3.4.3 Desenhando a pesquisa	75
3.5 Ética na pesquisa	77
4 ANÁLISE DE DADOS	78
4.1 Princípios que orientam a prática docente e a formação continuada	78
4.1.1 Princípios éticos, estéticos e políticos.....	79
4.1.2 A criança como protagonista.....	88
4.1.3 As interações e as brincadeiras	92
4.2 Processos formativos.....	97
4.2.1 Formação continuada em rede promovida pela SEMEd.....	97
4.2.2 Formação continuada no CMEI promovida pela coordenação pedagógica.....	113

4.2.3	Autoformação.....	121
4.3	Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil	123
4.3.1	Pedagogia da escuta: professores e auxiliares de sala como protagonistas do seu desenvolvimento profissional docente	125
4.3.2	Formação continuada centrada no contexto educacional.....	137
4.3.3	Educação estética na formação continuada de professores e auxiliares de sala da Educação Infantil.....	142
4.3.4	Cultura colaborativa nos processos formativos.....	148
4.3.5	Professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento.....	154
4.3.6	Coordenação pedagógica como formadora de professores e auxiliares de sala na Educação Infantil	173
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com as coordenadoras pedagógicas (CPs) dos CMEIs	197
	APÊNDICE B – Convite às coordenadoras pedagógicas (CP) para participarem da entrevista	198
	APÊNDICE C – Perfil das Participantes e Roteiro da Técnica de Complemento com as professoras e auxiliares de sala	199
	APÊNDICE D – Convite às professoras e às auxiliares de sala para responderem à Técnica de complemento.....	201
	APÊNDICE E – Convite às professoras e às auxiliares de sala para participarem dos Grupos de interlocução	202
	APÊNDICE F – Questionário para as assessoras pedagógicas da SEMEd	203
	APÊNDICE G – Convite às assessoras pedagógicas (APs) para responderem ao questionário.....	204
	APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE às professoras e às auxiliares de Sala	205
	APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE às coordenadoras pedagógicas dos CMEIs.....	207
	APÊNDICE J – Termo de Uso de Imagem e/ou Voz às coordenadoras pedagógicas...209	
	APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE às assessoras pedagógicas da SEMEd.....	210

MEMORIAL FORMATIVO E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso” (Saint-Exupéry, 2015, p. 7).

Escrever um memorial formativo e profissional faz-nos resgatar a criança que um dia já fomos. Faz-nos lembrar que, a partir desta criança, das nossas vivências e experiências, constituímos nossa existência.

A escolha pelas epígrafes extraídas de *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, ocorreu a partir da participação em um clube de leitura. Imersa nessa literatura clássica e universal, com um olhar para as relações que estabelecemos com as pessoas e com o mundo, as frases eminentes do livro, conectaram-se com o delineamento da pesquisa e com a constituição do ser acadêmica, ser profissional, ser pessoa e ser pesquisadora. Por isso, a cada início de capítulo, o leitor será convidado a desfrutar de trechos marcantes do livro *O pequeno príncipe*.

Não por acaso, ao iniciar as primeiras linhas do registro desta jornada, deparo-me com a lembrança do meu primeiro dia na escola. Tinha 6 anos e iniciava no pré de uma escola pública estadual do município de São José/SC, onde residia. A separação de minha mãe naquele momento foi dolorosa. Chorei muito. Lembro do sentimento de “abandono” que tomou conta de mim. Nesse primeiro dia, permaneci poucas horas na escola e minha mãe, grávida de oito meses de minha irmã mais nova, ficou aguardando, ali mesmo na escola, pois não dispunha de verba suficiente para pagar um ônibus de volta para casa, sendo que em seguida, teria que me buscar. Nos outros dias após esse longo e doloroso começo (assim que me senti), minha irmã mais velha, Jaqueline (apenas dois anos mais do que eu) ficou responsável por me levar e trazer da escola. Estudávamos na mesma instituição e apesar do trajeto de casa-escola-casa ser feito de ônibus, tão nova, com apenas 8 anos, ela já assumiu essa responsabilidade.

Cursei toda a Educação Básica em escola pública estadual, sempre na mesma instituição. No ensino fundamental fui boa aluna, estudiosa, organizada, responsável. No ensino médio permanecia sendo responsável e me esforçava bastante para ser boa aluna, mas encontrei algumas dificuldades de aprendizagem. Somado a isso, faltavam muitos professores e o ensino ficava comprometido. Foi nessa época que comecei a trabalhar para ter acesso às coisas básicas que gostaria de comprar (roupas, calçados, CDs etc.), e que meus pais não tinham condições de dar, além de também contribuir com as despesas em casa. Então, trabalhava durante o dia como babá (dos 15 aos 16 anos) na casa de uma família em Florianópolis, e estudava à noite. Depois trabalhei pelo programa Menor Trabalhador como *office-girl* no extinto Banco de Santa

Catarina (BESC) (dos 16 aos 18 anos). A partir dos 18 anos trabalhei no setor administrativo de uma empresa e me desliguei para atuar na educação em 2006, aos 22 anos.

Cresci com muita humildade (meu pai, falecido há 13 anos, era pedreiro e minha mãe, costureira), mas nunca faltou o pão de cada dia, uma educação pautada em princípios de honestidade, dignidade e amor. E apesar da pouca escolarização de meu pai que frequentou até a 4ª série (hoje equivalente ao 5º ano do ensino fundamental I), sempre me incentivou a estudar. Lembro até da fala dele: “Isso, estuda filha, estuda, porque sem estudo a gente não é nada”. E minha mãe, dona de casa e costureira na época, é um exemplo para mim de amor, persistência e coragem, pois voltou a estudar depois de anos, contrariando os ciúmes de meu pai, o que me deixa até hoje muito orgulhosa e feliz por ter uma mãe corajosa e que nunca mediu esforços para fazer o melhor por suas filhas e família.

Ao finalizar o ensino médio, prestei vestibular para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para o curso de Psicologia. Oriunda de escola pública, naquela época era muito difícil entrar na universidade (não havia vagas reservadas para alunos de escola pública, então concorria com o perfil mais presente em universidades públicas: vestibulandos egressos de escolas privadas). Ansiosa como até hoje, penso que isso me distanciava da aprovação. Não sei. A qualidade da minha Educação Básica também não foi das melhores. O que sei é que decidi depois fazer vestibular para Pedagogia, tanto na UFSC quanto na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Entre desaprovações, que até hoje me trazem sentimentos frustrantes, minha mãe estava retomando os estudos no curso de Magistério e perguntou se eu não gostaria de fazer junto, inclusive para ver se me identificava e, posteriormente, viesse a cursar Pedagogia. Achei a ideia ótima e iniciamos juntas, em 2003, o curso de Magistério. Foi uma experiência muito significativa e gratificante dividir a mesma sala de aula com minha mãe. Eu sempre preocupada em cumprir com as atividades com antecedência e muita dedicação e, ela, deixando tudo para a última hora. Nós nos formamos. O curso de Magistério fez enxergar a Pedagogia como o caminho profissional a ser trilhado. Então, em 2006, iniciei a licenciatura na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), *campus* de Biguaçu/SC. Foi um ano de muitos aprendizados, amizades e crescimento. Trabalhava como auxiliar de sala em uma escola privada em Florianópolis à tarde e, à noite, estudava.

Nesse mesmo ano meu esposo, Michel (na época, namorado), passou em um concurso público e mudou-se para Jaraguá do Sul. Ficamos durante um ano nos vendo apenas nos fins de semana. A vontade em antecipar o casamento surgiu com essas idas e vindas, Jaraguá do Sul-Florianópolis-Jaraguá do Sul. Então, em 2007, nos casamos e me mudei para a cidade. O curso de Pedagogia foi interrompido na UNIVALI e, na nova cidade, a instituição de ensino

superior mais renomada na época, o Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), não fechava turmas presenciais de Pedagogia por falta de procura. Até cursei algumas disciplinas em regime especial, na esperança de que no próximo ano abrissem novas turmas. Mas não aconteceu. Foi aí que em 2008 retomei o curso, porém, à distância no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). De 2008 a 2011, tive aulas presenciais uma vez por semana e nos demais dias da semana, estudava em casa de duas a três horas por dia. Nesse período, em 2008 e 2009, participei e apresentei trabalho na modalidade “pôster” no Congresso EDUCASUL, em Florianópolis.

Em 2007, antes mesmo de me mudar para Jaraguá do Sul, inscrevi-me no processo seletivo para contrato temporário do município e assumi em um Centro Municipal de Educação Infantil a função de recreadora, atendendo uma turma de maternal I (crianças de 2 a 3 anos) em período integral. Vale frisar que, apesar da nomenclatura, as recreadoras, na época, exerciam atividades de professoras, pois planejavam e executavam projetos e atividades pedagógicas, conforme a necessidade de cada criança e contexto.

Em 2008, atuei em uma turma de berçário, primeiramente como estagiária e, posteriormente, como atendente de berçário em um centro educacional infantil privado. Nesse mesmo ano prestei concurso público ao cargo de auxiliar de sala e, após a aprovação e nomeação, assumi o cargo, em fevereiro de 2009, na Rede Municipal, no período matutino, com carga horária de 30 horas semanais.

Em 2011, após a conclusão do curso de Pedagogia, logo iniciei a especialização em Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior, pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), devido ao grande interesse em atuar no Ensino Superior, posteriormente surgissem oportunidades. Na época estava grávida, e quando apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), minha filha, Laura, já estava em meus braços. Lembro-me que os momentos de soninho dela eram propícios para sentar-me em frente ao computador e fazer minha pesquisa. Nesse mesmo ano fiz novo concurso público na mesma rede municipal para professora dos Anos Iniciais/Ensino Fundamental I e fui aprovada. A chamada para ocupação da vaga ocorreu em 2013, mas optei por não assumir, pois a carga horária semanal era maior e, minha filha Laura, estava com aproximadamente 2 anos de idade e desagradava-me muito pensar em deixá-la na creche o dia inteiro e não acompanhar mais de perto seu desenvolvimento. Então, permaneci na vaga de auxiliar de sala, que já vinha ocupando desde 2009. Em 2016, participei do processo seletivo de transferência interna e, em 2017, com a mesma função, passei a atuar em outro Centro Municipal de Educação Infantil até fevereiro de 2022.

Já sentindo a necessidade de uma movimentação, em 2019 participei do grupo de

estudos que reelaborou a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Os encontros aconteceram uma vez por semana no período noturno, entre abril e dezembro do respectivo ano e trouxeram muitos aprendizados por meio das leituras propostas e realizadas, além das discussões em grupo.

A vivência ao longo desses anos trouxe-me experiência considerável na Educação Infantil, principalmente tratando-se de turmas de berçários (quatro meses a dois anos e meio, aproximadamente), onde há a obrigatoriedade de auxiliar de sala atuando com a professora regente. A função exige parceria, comprometimento com a educação, instituição, colegas de trabalho e crianças, além de um olhar atento e sensível a todas as necessidades dessas crianças, sejam elas de cuidado, sejam elas educativas. Contribuí com as professoras regentes que trabalhei diretamente ao longo desses 13 anos, com a construção e execução de projetos pedagógicos, aliados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre outros documentos orientadores, buscando sempre fazer o melhor para e pelas crianças.

Considero importante destacar que, em 2020, devido à pandemia, fui remanejada para uma escola municipal entre outubro e dezembro, para auxiliar os alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, na execução das atividades no Google Sala de Aula, mas de maneira presencial na escola. Nessa ocasião, onde muitos alunos encontraram dificuldades na realização das atividades remotas, por inúmeros motivos, contribuí para o processo de alfabetização, dentro de uma perspectiva possível para o momento e respeitando as atividades propostas pelos professores regentes. Ao fim do período, fiquei muito feliz por algumas crianças que auxiliei estarem alfabetizadas.

Neste mesmo ano, fiquei meses em casa recebendo férias antecipadas e resolvi fazer outra especialização. Cursei “Educação a distância: gestão e tutoria” na UNIASSELVI, modalidade *online*. Participei de alguns congressos virtuais, dentro dessa abordagem sobre educação a distância, metodologias ativas, bem como de algumas palestras, também de maneira remota. Após finalizar essa especialização, comecei outra intitulada “Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação” e concluída em setembro de 2021.

Permaneci um bom tempo numa rotina: trabalho, casa, filha, marido, idas à Florianópolis visitar a família, passeios de fim de semana, e assim por diante. Foi uma época boa? Claro que sim, pois nos primeiros anos de minha filha ela foi minha prioridade, e até hoje é, e sempre será. Mas ela estava crescendo e precisava olhar para mim. Também me sentia cada vez mais desvalorizada na função que exercia. Sem contar que a ocupação do cargo de auxiliar

de sala era para ter sido temporário, afinal quando realizei o concurso não estava formada em Pedagogia. Mas o temporário acabou se estendendo por muitos anos. Ai, a “zona de conforto”... como é bom quando ela deixa de ser confortável e passa a nos incomodar!

Visando a possibilidade de ingressar no mestrado, tendo a consciência da importância em levar contribuições à sociedade e ao meio acadêmico, e percebendo todas as dificuldades que a pandemia trouxe à educação, além da urgente necessidade da inserção das tecnologias na educação, pesquisei e estudei sobre essa temática. Nesta ocasião, entre setembro e outubro de 2020, escrevi o artigo “A inserção acelerada das TDIC na Educação Infantil e Ensino Fundamental I diante a pandemia de Covid-19”. Submetido à revista *Brazilian Journal of Policy and Development*, ele foi aceito e publicado em dezembro de 2020.

Incentivada por essa conquista, um novo artigo foi escrito, nomeado “Psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento: estudos e conceitos”, baseado no TCC da licenciatura e da primeira especialização concluída. Foi submetido à *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais* aceito e publicado em setembro de 2021.

O interesse em fazer Mestrado em Educação era um sonho antigo que se encontrava adormecido, mas que despertou na busca por outras oportunidades profissionais e acadêmicas, pelo prazer em estudar e aprender constantemente, além do propósito em realizar pesquisas que contribuam com o meio acadêmico e social. Primeiramente participei dos processos seletivos da UFSC e da UDESC, mas não obtive a aprovação. Então pensei na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), mais próxima de casa e, apesar de ser comunitária, os custos com mensalidade seriam praticamente os mesmos com possíveis deslocamentos até Florianópolis. Nesse contexto, a fim de familiarizar-me com o Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, participei do processo seletivo para aluna especial e cursei a disciplina “Políticas Educacionais no Contexto Nacional” ministrada pela professora Dr.^a Rosânia Campos e pelo professor Dr. Allan Henrique Gomes. Não tenho dúvida de que esta disciplina enriqueceu, a cada encontro virtual (na época, ainda se mantinham as aulas nessa modalidade), a cada discussão, meus conhecimentos, tornando-me uma pessoa mais crítica e responsável em minhas colocações e práticas.

Após a experiência como aluna especial, não restaram dúvidas de que eu deveria participar do processo seletivo para aluna regular. Então me preparei, li os textos e livro indicados para a prova escrita, até que chegou o dia da prova. Estava ansiosa, mas com certa tranquilidade, consegui responder as duas questões, elaborando dois textos. O próximo passo era aguardar o resultado e ver se seria selecionada para a entrevista. E não é que deu tudo certo! Fiquei muito feliz por ser classificada para a próxima etapa. Então chegou o dia da entrevista.

Na ocasião estavam presentes a professora Rosânia Campos e o professor Allan Henrique Gomes que eu já conhecia da disciplina de Políticas, mais a professora Rita Buzzi Rausch, hoje minha orientadora, e a professora Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Respondi, prontamente, todas as perguntas, e ao fim, pensei que havia saído bem. Dito e feito! O resultado foi positivo e tamanha foi a minha felicidade! Minha filha, meu esposo, mãe e irmãs, vibraram comigo!

Logo após o resultado do processo seletivo, soube quem seria minha orientadora e fiquei muito feliz: a Prof.^a Dr.^a Rita Buzzi Rausch. Em dezembro de 2021, ela já entrou em contato e marcamos uma reunião para delimitar o tema da pesquisa. Inicialmente pensava em pesquisar sobre a formação continuada de professores da Rede Investigada, e a professora Rita me ajudou a delimitar o estudo à Educação Infantil. Achei a ideia ótima, até porque trabalhei anos com essa etapa da Educação Básica e identifiquei-me muito. Definido o tema, logo a professora Rita compartilhou livros e textos para iniciar a leitura em janeiro. Então, antes mesmo de começarem as aulas do mestrado em março de 2022, já havia realizado muitas leituras e encaminhado a escrita do projeto de pesquisa. O próximo passo foi a escolha dos participantes da pesquisa. Mesmo que o tema seja formação continuada de professores da Educação Infantil, fiz questão de incluir as auxiliares de sala nessa investigação. Conforme já relatado, exerci essa função por 13 anos e ao longo desse período aprendi muito, cresci como pessoa e como profissional. Além disso, as auxiliares de sala desempenham um importante trabalho nos Centros de Educação Infantil que não pode ser menosprezado. A maioria possui Pedagogia, ou seja, é dotada de tanto conhecimento pedagógico e científico quanto qualquer outra função que exija essa formação. Então escolhemos como participantes da pesquisa professoras, auxiliares de sala, coordenadoras pedagógicas e assessoras pedagógicas e definimos que a investigação ocorreria em cinco Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Investigada.

Já era hora de sair mais um pouco da zona de conforto, e a aprovação no mestrado da UNIVILLE me motivou a pedir exoneração na função de auxiliar de sala que vinha exercendo há anos na rede municipal. Antes dessa decisão, solicitei uma licença sem remuneração, mas foi indeferida. Possuo a característica de me dedicar a tudo que me proponho a fazer, e manter o trabalho de 30 horas semanais, mais o mestrado, assustava-me. Também fui selecionada para a bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), inicialmente, e depois optei pela bolsa parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (modalidade II), o que deixou a mim e ao meu esposo mais tranquilos com a diminuição da renda por conta do pedido de exoneração.

Penso que tomei a melhor decisão. Assim pude me dedicar ao mestrado com afinco. Além disso, assumi em 2022 uma nova função em caráter temporário na Rede Estadual de

Ensino de Santa Catarina, lecionando uma vez por semana, no período noturno, para o curso de Magistério, o componente curricular “Educação e Infância”.

Em 2023, participei do edital interno (UNIVILLE) de bolsa CAPES integral (modalidade I) e fui contemplada, migrando da bolsa parcial para a bolsa integral. Também assumi, novamente, em caráter temporário, algumas aulas no curso de Magistério da Rede Estadual de Ensino. Desta vez, o componente curricular foi “Educação, Infância e as Teorias de Aprendizagens I e II” (praticamente o mesmo do ano anterior, apenas com pequena mudança na nomenclatura e algumas alterações na matriz curricular). As poucas horas de trabalho semanal trouxeram experiências nunca antes vivenciadas, desafiadoras, mas muito gratificantes. É um desafio propor-me a isso, pois o novo sempre traz uma insegurança, mas pode ser recompensador, como de fato, tem sido.

As aulas do mestrado sempre foram um desafio, assim como a escrita da dissertação. Muitas leituras, construções e desconstruções marcaram esse período. Pela primeira vez iniciei um processo intenso de pesquisa, por mais que na licenciatura e nas especializações tenha feito o trabalho final, e tenha publicado dois artigos antes do mestrado, a elaboração da dissertação foi diferente. Exigiu uma imersão profunda nos autores, muitas anotações, revisitações constantes. Houve momentos de alegria, de superação, mas também de desespero. Sentindo-me pequena diante da vastidão de informações a serem transformadas em conhecimento, afinal, a pesquisa é um compromisso ético, social e político. O apoio da família foi essencial. Sem a minha orientadora, caminhando ao meu lado, mostrando-me a direção, essa pesquisa não seria qualificada. Essa parceria foi primordial e serei eternamente grata.

Por falar em pesquisa qualificada, em abril de 2023 a prof.^a Rita sugeriu antecipar o exame de qualificação previsto para julho, para 1º de junho, pois a prof.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira, convidada externa para a banca, estaria na UNIVILLE no dia 31 de maio, para participar do encontro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR). Aceitei o desafio e acelerei o processo de escrita da dissertação. Então, na data estipulada e de forma presencial, ocorreu o exame de qualificação. O resultado não poderia ser melhor. As professoras Valeska e Berenice Rocha Zabbot Garcia apresentaram contribuições muito pertinentes à pesquisa e o parecer final foi de aprovação.

Eu gostaria ainda de salientar que, durante o mestrado, participei de eventos na área da educação, apresentei trabalhos, inclusive na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd Sul) e XVI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), publiquei artigos e capítulo de livro. Também tive a aprovação de um trabalho sobre a dissertação no XXXI Colóquio Internacional da *Association Francophone Internationale de Recherche*

Scientifique en Education (AFIRSE Portugal). Essa aprovação me deixou muito feliz, pois será a concretização de um sonho: a primeira experiência em uma viagem internacional à Europa. Essa experiência, além de contribuir para o meu desenvolvimento profissional docente, ampliará o meu repertório cultural e estético. Por fim, algumas parcerias foram criadas com os colegas do mestrado e do grupo integrado UNIVILLE/FURB, iniciativa da prof.^a Rita, essenciais para a minha constituição profissional e acadêmica.

Essa caminhada mostrou-me o quanto todo o esforço, sacrifício, privações foram recompensadores ao me deparar com uma pesquisa desafiadora, mas delineada com muita seriedade, compromisso e parcerias. Gratidão por todo o percurso vivenciado.

1 INTRODUÇÃO

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (Saint-Exupéry, 2015, p. 74).

Pesquisar e escrever uma dissertação é assumir um compromisso. Um compromisso consigo, um compromisso com os autores basilares, um compromisso com a academia e a pesquisa, um compromisso com as participantes da pesquisa e com a Rede Investigada, um compromisso com a sociedade e sua transformação. Assim, como descrito na epígrafe, no sentimos e somos responsáveis pelos delineamentos da pesquisa e procuramos cativar os leitores que, porventura, venham a usufruir desta pesquisa, delimitada com cuidado e rigor científico.

A formação de professores é um assunto de extrema relevância e não é à toa que muitas discussões permeiam esse tema. Se, inicialmente, tal afirmação parece clichê, ainda assim os estudos acerca da formação docente, nesta pesquisa enfatizamos a formação continuada, parecem insuficientes para que haja uma mudança significativa na qualidade da educação ofertada.

Para nos desenvolvermos profissionalmente, diferentes direções pelo caminho são trilhadas e a formação docente é uma delas. É na formação e no exercício da profissão que nos desenvolvemos profissionalmente e constituímos nossa identidade docente. Para isso, essa formação não pode ter um fim. Ela precisa continuar numa espiral entre idas e vindas. Entre visitas e revisitações. Entre significados, sentidos e ressignificações.

Nas últimas décadas, de acordo com Gatti (2022), várias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de diferentes cursos, especialmente em se tratando de bacharéis, sofreram alterações. Mas, quando se fala em cursos de licenciatura, não é atribuída a mesma importância. Para Gatti (2022, p. 3), essa diferença evidencia que as “[...] tensões entre perspectivas no campo das licenciaturas têm dimensões mais conflituosas do que em outras áreas, o que demandaria para mudanças em orientações curriculares diálogos mais intensos e transparentes, o que por sua vez pede escuta mútua”. Mas o que isso tem a ver com a formação continuada? Como um efeito cascata, se a formação inicial, primeira etapa para a formação docente, não recebe a devida importância, a formação continuada assume isoladamente a responsabilidade em preparar os professores para as demandas cotidianas em espaços educativos, procurando suprir uma lacuna acentuada. Ressaltamos que a formação docente precisa ser contínua para que haja o desenvolvimento profissional docente, pois os quatro anos de licenciatura não são o

suficiente para formar integralmente o profissional, considerando, ao menos, 25 anos na profissão.

A educação precisa acompanhar as mudanças ocasionadas na sociedade na sua totalidade, e a qualidade na formação continuada dos professores é um fator importante que merece destaque, pois implica diretamente na qualidade do atendimento que será ofertado às crianças. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, constituindo sua primeira etapa. A partir de então, a criança, sujeito de direitos, começou a ser vista com um olhar mais atento e sensível às suas necessidades, tanto de cuidado quanto educativas.

Nesse sentido, a formação de professores da Educação Infantil também despendeu maior atenção a partir dos últimos anos do século XX, ou seja, as discussões sobre essa temática são relativamente novas, o que acarreta uma série de indagações: como ocorre a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil e o que é priorizado nos momentos formativos? As formações acontecem externas ao espaço educativo ou as instituições também promovem momentos de reflexão e reconstrução das práticas docentes? Qual a concepção de criança, infância e educação infantil que orienta a formação e o trabalho desempenhado pelos professores e demais profissionais da educação? A formação continuada contribui para a ressignificação da prática docente?

Diante de tais indagações, entre outras, a pergunta aglutinadora e orientadora desta pesquisa apresenta-se da seguinte maneira: *Quais proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil podem ser apreendidas de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense?*¹ A pesquisa possui como objetivo geral propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em um município do Norte Catarinense. Os objetivos específicos são: (a) conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense; (b) caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores; (c) apresentar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil.

¹ Na pesquisa denominamos, inicialmente, professores, mas as participantes foram todas do gênero feminino. Por isso, ao mencionarmos as participantes da pesquisa nos referimos a elas como professoras, coordenadoras pedagógicas, auxiliares de sala e assessoras pedagógicas. Também consideramos importante conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada dos auxiliares de sala, caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos auxiliares de sala e apresentar proposições à formação continuada de professores e auxiliares de sala da Educação Infantil.

A formação continuada de professores da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense é o foco desta pesquisa². A Educação Básica deste município foi considerada em 2020, como uma das melhores do país, como “Educação que Faz a Diferença” pelo Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) em parceria com o Instituto Rui Barbosa (IRB) e os Tribunais de Contas do Brasil. O município investigado segue os critérios reconhecidos pelo estudo, entre eles o de maior número de alunos com aprendizagem satisfatória, ações adotadas para diminuir as desigualdades, boa frequência escolar dos alunos e avanços consideráveis de aprendizagem ao longo dos anos (IEDE, 2020).

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, o município investigado destacou-se nos Anos Iniciais (nota 6,9) e nos Anos Finais do Ensino Fundamental (nota 5,8) (IBGE, 2022), aparecendo com a melhor nota entre os municípios catarinenses com mais de 100 mil habitantes. Ficou em segundo lugar em âmbito nacional nos Anos Finais e terceiro lugar, também em âmbito nacional, nos Anos Iniciais (IBGE, 2022). Essa avaliação foi realizada em 2021 com divulgação em 2022.

Pensamos que os possíveis fatores que denominaram ao município a condição de “Educação que Faz a Diferença” e o destaque no IDEB de 2021 possa ser o engajamento dos profissionais da educação em proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, aliado à constante busca pelo aperfeiçoamento profissional condizente com as exigências da sociedade contemporânea e a promoção da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) na oferta de formação continuada aos profissionais da rede, incluindo a Educação Infantil.

Considerado um assunto de notável relevância e para nos aproximarmos do tema da pesquisa, buscamos por pesquisas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil em abril de 2022 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: “formação continuada de professores” AND “educação infantil” AND “rede municipal”. No Catálogo da CAPES encontramos 67 pesquisas e na BDTD encontramos 58 estudos sobre formação continuada de professores da Educação Infantil em diversas redes de ensino do país, mas nenhuma sobre a Rede Investigada.

Realizamos outra busca, ainda em abril de 2022, por teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando desta vez como descritores “formação continuada de professores” AND “educação infantil”, selecionamos o período entre os anos de

² Optamos por não identificar a rede municipal investigada. Por isso, utilizamos a expressão “Rede Investigada” sempre que nos referirmos a ela, inclusive nas citações de documentos da rede e nas referências.

2017 e 2021, grande área de conhecimento e demais áreas todas sobre educação, resultando em 10 teses e 30 dissertações. Após a leitura dos títulos e dos resumos, cinco teses e 15 dissertações foram as pesquisas que mais se aproximaram da nossa investigação. Essa busca resultou em um trabalho de revisão, submetido, aprovado, apresentado e publicado nos anais da XIV ANPEd Sul, em 2022. A seguir, apresentamos os quadros com as teses e dissertações selecionadas para o trabalho de revisão:

Quadro 1 – Teses que mais se aproximaram deste estudo

Nº	Teses	Autor	Ano	Instituição
01	Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente	Maria de Jesus Assunção e Silva	2017	Universidade Federal do Piauí
02	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	Elena Campo Fioretti	2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
03	Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos	Kallyne Kafuri Alves	2019	Universidade Federal do Espírito Santo
04	Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professores da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)	Priscilla de Andrade Silva Ximenes	2020	Universidade Federal de Uberlândia
05	Educação literária e contação de histórias na formação continuada de professores: lançando os fios	Eliandra Cardoso dos Santos Vendrame	2021	Universidade Estadual de Maringá

Fonte: Oliveira e Rausch (2022, p. 2).

Quadro 2 – Dissertações que mais se aproximaram deste estudo

Nº	Dissertações	Autor	Ano	Instituição
01	A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da Região de Laguna/SC (AMUREL)	Eloísa Fileti de Sousa	2017	Universidade do Sul de Santa Catarina
02	A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação	Juverci Fonseca Bitencourt	2017	Universidade Federal do Espírito Santo
03	Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém/PA	Márcia de Fátima de Oliveira	2017	Universidade Federal do Pará
04	Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga/BA	Jorsinai de Argolo Souza	2017	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
05	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada	Flávia Costa do Nascimento	2017	Universidade Federal do Pará
06	Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade	Jéssica Rautenberg	2018	Universidade Regional de Blumenau
07	Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil	Ruslane Marcelino de Mello Campos Novais	2018	Universidade Federal do Espírito Santo
08	Teoria histórico-cultural e educação infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba/PR	Deovane Carneiro Ribas de Moura	2018	Universidade Estadual de Maringá
09	Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA	Francisca Janice Silva	2019	Universidade do Estado do Pará
10	Formação continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo: uma possibilidade de formação descentralizada	Loriene Carla Ramon Venazzi	2019	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
11	PNAIC Educação Infantil: as representações e percepções de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu	Paula Brandão Campos	2019	Universidade Federal Fluminense
12	A (re) construção da prática docente: formação continuada em serviço	Andréia de Morais Silva	2020	Universidade de Brasília
13	O livro didático como recurso formador docente na educação infantil	Silvânia Lúcia Chaves Assis	2020	Universidade La Salle

Continua

Quadro 2 – Dissertações que mais se aproximaram deste estudo

Nº	Dissertações	Autor	Ano	Instituição
14	A organização curricular por campos de experiências: como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus enfoca essa questão?	Andrea Drumond Bonetti da Silva	2021	Universidade Federal do Amazonas
15	Produção de conhecimento sobre formação continuada de professores da educação infantil: estudo com base nos PPGS da região nordeste do Brasil (2010-2019)	Déborah Helany Pilar Castro Costa Mota	2021	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fonte: Oliveira e Rausch (2022, p. 3).

De acordo com o trabalho publicado na XIV ANPEd Sul, as pesquisas estão presentes em diversos programas de pós-graduação em Educação do país, a maioria em instituições públicas e possuem como foco a formação continuada de professores da Educação Infantil. Como procedimentos de produção de dados, a entrevista semiestruturada, a análise documental, o questionário e a observação foram os que mais se destacaram. Além disso, a maior parte das pesquisas foi de abordagem qualitativa (Oliveira; Rausch, 2022).

Muitos autores, referenciados nas pesquisas analisadas no estudo de revisão, corroboram com os autores selecionados para esta investigação, tais como: Antônio Nóvoa, Sônia Kramer, Bernardete Gatti, Francisco Imbernón, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, entre outros.

A pesquisa de revisão pontua

[...] a necessidade de haver novas pesquisas sobre formação continuada de professores da educação infantil e, no âmbito educativo, formações que sejam planejadas para e com os professores, em momentos individuais, mas também na coletividade, especialmente quando tais formações são centradas nos espaços de creches e pré-escolas, revisitando e ressignificando a prática docente (Oliveira; Rausch, 2022, p. 5).

Dessa forma, a presente dissertação, intitulada “Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”, torna-se relevante porque, partindo de uma pesquisa inédita na Rede Investigada, evidenciamos as aproximações e os distanciamentos que podem permear o planejamento da rede de ensino e dos Centros Municipais de Educação Infantil quanto às formações continuadas, ressignificando a prática docente. Além disso, a pesquisadora atuou na rede municipal investigada por 13 anos como auxiliar de sala na Educação Infantil. Durante esse período, participou de formações continuadas promovidas pela

SEMED que contribuíram com a atuação pedagógica.

Nesse sentido, esperamos que a pesquisa contribua com a formação continuada de professores e demais profissionais da Educação Infantil, ao repensar os momentos formativos, qualificando o atendimento ofertado às crianças da primeira etapa da Educação Básica. Sabemos que estar em busca constante de formação na Educação Infantil não é uma opção, mas uma exigência, partindo do pressuposto que se pretenda oferecer um atendimento às crianças desta faixa etária que supra as necessidades individuais e coletivas, favorecendo, por meio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o desenvolvimento integral.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e sócio-histórica. Para a produção de dados, utilizamos os seguintes procedimentos com as seguintes profissionais: entrevista semiestruturada com cinco coordenadoras pedagógicas (CP) de cinco Centros Municipais de Educação Infantil, questionário com três assessoras pedagógicas (AP) da SEMEd, técnica de complemento e grupo de interlocução com nove professoras (P) da Educação Infantil e dez auxiliares de sala (AS) – primeiramente realizamos a técnica de complemento com essas profissionais e após o retorno das respostas, agendamos os grupos de interlocução em dois momentos distintos – um momento com as professoras [seis participaram] e outro momento com as auxiliares de sala [sete participaram], além de análise de documentos.

Assim, organizamos esta pesquisa da seguinte maneira: primeiramente o memorial formativo e profissional da pesquisadora e, em seguida, esta introdução. No segundo capítulo, apresentamos as reflexões teóricas, organizadas em quatro subcapítulos: prática docente e a contextualização da criança na Educação Infantil; desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil; formação continuada de professores; e formação continuada de professores da Educação Infantil. No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico, a abordagem da pesquisa, o campo empírico, espaços e participantes da pesquisa, os procedimentos de produção de dados, o procedimento de análise de dados e aspectos referentes à ética na pesquisa. No quarto capítulo, desenvolvemos a análise de dados a partir dos três objetivos específicos, discorrendo sobre os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada, os processos formativos promovidos pela SEMEd, pela coordenação pedagógica, autoformação e algumas proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil. Por fim, no quinto capítulo, constam as considerações finais. As referências e os apêndices também figuram ao fim desta dissertação.

Quanto ao referencial teórico, sobre a prática docente e a contextualização da criança na Educação Infantil, utilizamos os autores Corrêa e Ostetto (2018), Kramer (1988, 2001, 2007, 2011), Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), Oliveira (2012a, 2018), Oliveira *et al.* (2011).

Sobre o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores, utilizamos Contreras (2012), Freire (1996), Freire e Shor (2021), Freitas (2021a, 2021b), Gatti (2022), Gatti *et al.* (2019), Imbernón (2010a, 2010b), Marcelo (2009), Nóvoa (2017, 2019a, 2019b, 2020, 2022a, 2022b, 2023a, 2023c), Placco, Almeida e Souza (2015), Vaillant e Marcelo (2015), Rausch (2008) e Vigotski (2017). Sobre formação continuada de professores da Educação Infantil, os autores de base foram Barros *et al.* (2013), Kramer (1994, 2006), Kramer e Nunes (2007), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Leite Filho e Nunes (2013), Nunes e Kramer (2013), Oliveira (2020) e Ostetto (2012).

No próximo capítulo, apresentamos as reflexões teóricas com base nesses autores.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante” (Saint-Exupéry, 2015, p. 74).

Assim como se refere a epígrafe, o tempo dedicado à pesquisa a tornou importante e como uma grande propulsora ao nosso desenvolvimento profissional, acadêmico e científico. Esse tempo fez o relógio correr algumas vezes, noutras ele fez parar. Correr quanto aos prazos estabelecidos; correr quanto à delimitação do tema; correr quanto à imersão bibliográfica. Parar quanto ao propósito; parar quando as incertezas nos afligiram; parar ao olhar para trás e ver o caminho percorrido e orgulhar-se dele; parar para que outros trajetos fossem almejados e trilhados. Correr e parar para compreender a dimensão que a formação de professores tem diante do mundo acadêmico e diante do cotidiano de inúmeros profissionais que buscam se formar para mudar, transformar-se e fazer a diferença na educação.

Neste segundo capítulo, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre a prática docente e a contextualização da criança na Educação Infantil, o desenvolvimento profissional docente, a formação continuada de professores de uma forma geral e a formação continuada de professores da Educação Infantil.

2.1 Prática docente e a contextualização da criança na Educação Infantil

Ao iniciarmos as discussões que permeiam este subcapítulo, é necessário entender quem é a criança que frequenta os espaços de Educação Infantil. A maneira como a formação docente será conduzida interfere diretamente na maneira como essa criança será atendida. Histórica e culturalmente, a função atribuída à Educação Infantil, muitas vezes, ainda remete ao cuidado. Nesse sentido, a formação profissional dos educadores estará ligada diretamente a uma função maternal. “As ações do professor junto às crianças são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se, em especial, na representação que ele faz de seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que possui” (Oliveira, 2012a, p. 227).

Há algum tempo, a criança é fruto de estudos e pesquisas em diversas áreas, entre elas a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia, a história e a pedagogia (Kramer, 2001). Esses estudos atribuem à criança uma concepção de sujeito social que influencia o meio e é influenciado diretamente por ele, agindo sobre e se beneficiando de um jeito próprio de tudo que a cerca, favorecendo a sua interação e o seu desenvolvimento.

Os estudos antropológicos enfatizam que as crianças são diferentes e possuem

especificidades, tanto pelos seus hábitos e costumes quanto por sua cultura e contexto familiar. Os profissionais que trabalham com essas crianças também estão impregnados de valores e crenças, e tudo isso precisa ser considerado nas relações estabelecidas no interior da instituição de Educação Infantil (Kramer, 2001).

A partir desses estudos, especialmente quando falamos em sociologia da infância, compreendemos que a criança passou a ser vista como um sujeito social e cultural, sem desconsiderar a vertente biológica, apenas na modernidade. Anteriormente a esse período, as crianças se misturavam aos adultos, eram submissas a eles, de certa forma, como troca para que recebessem uma proteção mínima (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008). Podemos dizer que a infância, enquanto categoria social e cultural, surgiu recentemente com os estudos de Ariès (1981) em *História social da infância e da família*. Hoje compreendemos que existem diversas infâncias e que “a criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial” (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008, p. 60).

Nesse sentido, não se pode mensurar apenas um tipo específico de criança, pois há crianças e crianças, assim como diversas infâncias permeadas por diferentes contextos, culturas, realidades socioeconômicas, estruturas familiares e, por isso, cada qual com suas vivências e experiências, conduzidas ao espaço educativo. O professor, com um olhar atento e voltado às necessidades dessas crianças, torna-se um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento quando respeita as particularidades e apresenta na prática docente uma série de intencionalidades. Dessa forma, Kramer (2007, 2011) compreende que o conceito de infância está atrelado à evolução da sociedade capitalista, não sendo naturalmente concebido, pois, anteriormente, a criança era vista como um adulto em miniatura e tão logo possível era inserida no trabalho desempenhado pelo adulto.

Na contemporaneidade, consideramos a criança um sujeito de direitos e produtora de cultura. A partir disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), preconizam alguns princípios fundamentais orientadores do trabalho com as crianças na Educação Infantil:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16, grifo nosso).

Como diz Freire (1996), ética e estética são duas dimensões que devem caminhar paralelamente. Decência e boniteza andam de mãos dadas. Estas dimensões são primordiais nas práticas pedagógicas, pois somos seres históricos e culturais e precisamos ter a capacidade “de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper [...]” (Freire, 1996, p. 32).

Nesse sentido, a estética e a ética devem manter uma relação muito próxima na educação, pois juntas mostram caminhos propulsores da sensibilidade e do reconhecimento do outro como indivíduo singular (Corrêa; Ostetto, 2018).

Levando em conta esses princípios, as DCNEI caracterizam a Educação Infantil enquanto espaços educativos, diferentes do familiar. Esses espaços devem ser supervisionados e regulados pelo sistema de educação competente. O Estado deve garantir essa oferta, bem como sua gratuidade e qualidade. Definem, também, criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Partindo desse pressuposto, o cuidar e o educar são indissociáveis na Educação Infantil e as interações e a brincadeira os eixos orientadores das práticas docentes nesta primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2010), concernindo a cada instituição encontrar a melhor maneira de promover a integração de diversas experiências, e de acordo com os aspectos definidos como fundamentais no processo de desenvolvimento da criança.

Em consonância, a legislação tem avançado consideravelmente desde os últimos anos do século XX em se tratando da Educação Infantil. O primeiro momento histórico provém da Constituição Federal de 1988, quando afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Posteriormente, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que reafirma o direito da criança à educação, visando seu pleno desenvolvimento (Brasil, 1990). O terceiro momento histórico aconteceu em 1996 com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, que em seu Art. 29, afirma que “a educação infantil, [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2022, p. 23).

Em dezembro de 2017 foi aprovada a BNCC, documento elaborado de maneira criteriosa, com audiências públicas, participação de representantes de diversas instâncias, federais, estaduais e municipais, e em meio a muitas discussões favoráveis, mas também

contrárias. Entendemos que a BNCC estava prevista na Constituição Federal de 1988, na LDBEN de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), e surgiu tendo como principal objetivo orientar e normatizar a prática pedagógica de toda a Educação Básica, independente de classe étnico-racial e social, formando uma unicidade em educação. Ressaltamos que a BNCC, mesmo enquanto documento normativo e orientador, na elaboração de currículo, cada unidade escolar deve respeitar as características da região, incorporando ao cotidiano, práticas que disseminem a cultura e costumes locais. Na Educação Infantil

[...] deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brincados), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo [...] (Brasil, 2013, p. 37).

Dessa forma, pautada em concepções históricas, a BNCC acredita que as práticas docentes na Educação Infantil devem ter uma intencionalidade pedagógica para que haja o desenvolvimento infantil, e não contar com o desenvolvimento meramente espontâneo ou natural da criança (Brasil, 2018). Enquanto promotora de desenvolvimento, bem como ação educativa e intencional, a Educação Infantil é defendida por estudiosos da área, como Kramer (1988), enquanto um importante trabalho realizado no interior da instituição de caráter educativo, e não apenas assistencialista. A organização desses espaços coletivos, que cuidam educando e educam cuidando, deve promover o desenvolvimento pleno da criança, sua autonomia. Para isso, além da garantia de bem-estar, segurança e nutrição, a ação educativa, os recursos humanos e materiais, e espaço físico rico em possibilidades de exploração, também são necessários.

Dessa forma, Freire (1996, p. 59) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Cabe ao educador oportunizar experiências que visem a conquista da autonomia da criança. Nesse viés, as instituições de Educação Infantil devem promover espaços coletivos que oportunizem descobertas, compartilhadas pelas crianças que ali se encontram e pelos adultos. Essas relações devem estar permeadas de diálogo e favorecer a construção do conhecimento (Oliveira *et al.*, 2011).

Enxergar a criança como centro do seu processo de desenvolvimento, produtora de cultura, sujeito histórico e de direitos que faz parte de um mundo social, que o modifica e é modificado por ela, requer “formação continuada dos professores e a existência de outras

condições de trabalho, assim como uma gestão pedagógica das unidades de educação infantil comprometida com a garantia dos direitos das crianças [...]” (Oliveira, 2018, p. 108). Os espaços educativos considerados como *locus* efetivo e permanente de aprendizagem e troca de saberes entre os profissionais que ali se encontram, facilitando a ressignificação da prática pedagógica.

Contudo, os direitos das crianças quanto ao acesso à primeira etapa da Educação Básica não devem ficar somente no papel, mas possibilitar sua implementação através de formação de professores, com mudanças de paradigmas, estruturas físicas que possibilitem diversas experiências, profissionais suficientes para atender as crianças, bem como espaços planejados, adequados e ricos em materiais e possibilidades.

2.2 Desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil

Há algum tempo percebemos um crescimento nas pesquisas que enfatizam a questão do desenvolvimento profissional docente (DPD) de uma forma geral, mas escassas no que concerne à Educação Infantil, possivelmente pelo pouco tempo que creches e pré-escolas começaram a integrar a Educação Básica.

Vaillant e Marcelo (2015) afirmam que existem algumas nomenclaturas comumente utilizadas quando se quer referir ao DPD: formação contínua, formação em serviço, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem, capacitação, entre outras; mas nenhuma delas reflete a profissionalidade docente na perspectiva do DPD, ao qual tomamos como ponto de partida neste subcapítulo.

Entre as definições sobre esse termo, aquelas que entendem o DPD como um processo individual e coletivo, de longo prazo, marcado pelo contexto educativo, corroboram com o pensamento de Marcelo (2009, p. 9) quando afirma que o desenvolvimento profissional docente é “[...] como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

No DPD, encontramos uma dimensão que perpassa a individualidade. Sabemos que o professor carrega consigo uma série de conhecimentos, pedagógicos e científicos, que o constitui profissional da educação, assim como no exercício da profissão constrói a sua identidade docente. Dessa forma, compreendemos que a dimensão individual é importante, mas conecta-se à dimensão coletiva, pois o DPD estabelece-se na relação entre pares, com os alunos, pais e comunidade, além da equipe gestora e pedagógica.

Vaillant e Marcelo (2015) apresentam em um percurso formativo que corresponde a: “A

de Antecedente”, ou seja, ao ingressarem na sala de aula como docentes, toda a experiência vivenciada na observação enquanto alunos da Educação Básica reflete na prática exercida. Essas experiências prévias não estão apartadas de crenças e memórias, muito pelo contrário. A maneira como os professores conduzirão a aula está diretamente relacionada à forma como experienciaram a vida escolar. Apresentam também o “B de Base” como imprescindível para a consolidação da formação inicial, em que a *práxis* educativa esteja evidente, contribuindo de forma que a experiência enquanto estudante que um dia já foi, interfira de forma positiva na prática docente.

Vaillant e Marcelo (2015) apresentam ainda o “C de Começo”, o que significa que a inserção profissional é uma etapa importante de transição entre a formação inicial e a estabilização na profissão docente, ou seja, corresponde às etapas final da licenciatura e inicial da carreira. Esse começo pode durar alguns anos, que são essenciais para a construção da identidade do professor.

Por fim, os autores apresentam o “D de Desenvolvimento”. Aos professores são atribuídas responsabilidades quanto ao futuro da educação, os processos de ensinar e aprender, mas desconhecem, muitas vezes, os conhecimentos necessários para a concretização desse processo e quais as formações mais efetivas, sejam iniciais ou continuadas. Entendemos, conforme Vaillant e Marcelo (2015), que várias oportunidades podem contribuir com o DPD, seja por meios próprios ou provenientes de outros.

Consideramos importante mencionar que, por vezes, a formação continuada é confundida com o DPD, como se fossem sinônimos. A formação continuada faz parte do desenvolvimento, mas alia-se a outros processos também necessários que contribuem para a ação docente ao longo da carreira profissional e constituem a identidade docente.

Pensando numa imersão à profissionalidade docente diante à sua estreita relação com o DPD, Nóvoa (2020, 2023a) defende outras dinâmicas de formação: as casas comuns de formação de professores e de uma nova profissão docente. Essas casas devem reunir uma nova institucionalidade, das universidades, das escolas, dos centros de educação, dos centros de investigação, dos pesquisadores, das autoridades públicas, de todos aqueles que assumem responsabilidades quanto à profissionalidade docente. Para o autor, nessas casas comuns são necessárias a formação inicial e a formação continuada, unindo as dimensões profissionais [práticas, teóricas, simbólicas, culturais], trabalhando com as carreiras do magistério por meio da indução profissional.

Nesse sentido, para que haja o DPD, independente da etapa educativa em que o professor leciona, Nóvoa (2019b, 2022b, 2023c) apresenta três momentos: a formação inicial, a indução

profissional e a formação continuada. O autor evidencia o descaso com a formação inicial de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do ensino fundamental por meio das formações em nível Normal – lembramos que a LDBEN nº 9.394/1996 e a Resolução nº 2/1999, autorizam os sistemas de ensino a contratarem professores, para estas etapas da Educação Básica, com formação em nível médio de Magistério. Já a proposta de Nóvoa (2019b, 2022b, 2023c) de indução profissional é apresentada como imprescindível para estreitar laços entre os jovens professores e as instituições educativas. Os jovens professores têm, nos primeiros anos de docência, como decisivos para a vida profissional, considerando que evidenciam a relação estabelecida com os alunos, demais professores e com a profissionalidade docente (Nóvoa, 2023a). Porém, para o autor, ao contrário de outras profissões, como a medicina, os professores recém-formados se deparam com a realidade escolar sem apoio, lançados, muitas vezes, à própria sorte.

Após a formação inicial e a indução profissional, segundo Nóvoa (2019b, 2022b, 2023c), vem a formação continuada, foco desta pesquisa. O autor apresenta a importância de o professor estar em constante aperfeiçoamento. A reflexão conjunta ajuda nesse processo de mudança e novas formas de ensinar. Longe de dispensar as formações externas ao espaço educativo, Nóvoa (2019b, 2022b, 2023c) enfatiza que a instituição educativa precisa de uma verdadeira transformação, o que o autor chama de metamorfose. Essa metamorfose acontece sempre que os professores se reúnem para encontrar soluções e compartilhar experiências e inquietações, ou seja, buscam o desenvolvimento profissional na coletividade.

Diferentemente de tantas outras profissões, o professor, ao finalizar a sua formação inicial, encontra-se, na maioria das vezes, sozinho e desamparado na instituição educativa, tendo de dar conta de uma série de exigências e cobranças, quando ao contrário, os professores mais experientes, direção, coordenadores, deveriam oferecer todo o suporte necessário para essa inserção profissional tardia no ambiente educativo. Uma vez que houvesse uma interlocução entre profissão, universidade e escola/instituição de Educação Infantil, os primeiros anos de docência seriam mais tranquilos e certos da compreensão e apoio de toda a equipe pedagógica. Para Vaillant e Marcelo (2015), o período de inserção profissional deve ser um caminho diferenciado para tornar-se professor, e não repentino, mas uma transição para alcançar um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica precisa exercer as funções articuladora, formadora e transformadora dos espaços educativos (Placco; Almeida; Souza, 2015). Por isso, ao mediar a inserção e formação dos profissionais iniciantes e a formação dos profissionais mais experientes, contribuirá com o desenvolvimento de todos que circundam a instituição

educativa.

Nesse viés, devemos abandonar a ideia de que o professor trabalha sozinho, a ideia de que está sempre competindo com os colegas de profissão. Devemos aderir ao trabalho colaborativo, em prol de um objetivo nobre – formar cidadãos críticos e reflexivos para a vida profissional, mas também para a vida em sociedade. É de lembrar que essa formação começa também na Educação Infantil, quando educadores e crianças descobrem juntos maneiras de ser e refazer o mundo.

Além dos três momentos apresentados por Nóvoa (2019b, 2022b, 2023c), enfatizamos a importância também da autoformação como agregadora ao DPD. Quando se fala em autoformação, Vaillant e Marcelo (2015) afirmam que nem sempre se autoformar significa aprender isoladamente, pelo contrário, a autoformação pode estar presente nas experiências que os indivíduos desenvolvem em seu processo de crescimento. Mas é preciso estar atento para que a construção do conhecimento não se torne incompleta, carecendo de discussões sob diferentes pontos de vista que auxiliam no pensamento crítico. Nessa condição, o professor limita-se aos próprios conceitos cotidianos, o que dificulta na resolução de problemas enfrentados no dia a dia, no exercício da docência. Freire e Shor (2021) afirmam que o conhecimento acontece socialmente, mesmo que também exija uma dimensão individual. O diálogo afirma o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, possibilitando atuar criticamente para transformar a realidade.

Compreendemos que, assim como ocorre nas demais profissões, na docência o profissional precisa buscar constantemente o conhecimento, seja científico, seja pedagógico, para se desenvolver profissionalmente, de modo que as crianças e os alunos aprendam e se desenvolvam plenamente. Por isso, entre a formação inicial, indução profissional, formação continuada e autoformação, a remuneração, as condições e ambiente de trabalho favoráveis, e a interação entre os profissionais são necessárias (Imbernón, 2010b). Pensamos que a formação é importante e essencial, mas não é o único fator, pois precisa estar associada a esses outros fatores mencionados.

Se na formação inicial nem sempre há prioridade de tornar os profissionais mais reflexivos, na formação continuada a reflexão sobre a prática deve ser prioridade. Essa reflexão é dependente do conhecimento profissional já adquirido e relaciona-se com as experiências e os casos vivenciados ao longo da docência (Contreras, 2012). Nesse sentido, “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores [...] com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (Imbernón, 2010b, p. 41). Além

disso, refletir sobre a prática para além da instituição educativa, mas ao encontro da realidade social.

Na Educação Infantil não é diferente. O professor que busca a reflexividade tem mais chances de se desenvolver profissionalmente. Nesse sentido, Rausch (2008, p. 36) ressalta

[...] que a reflexividade não é simplesmente um processo psicológico individual, desenvolvido em quatro paredes ou por meio de esquemas formais, independente do contexto e das interações que ela acontece. A reflexividade implica na imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, trocas simbólicas, interesses sociais, cenários políticos.

A formação do profissional de educação está ligada diretamente à perspectiva que ele tem de suas funções. Se o objetivo é formar um profissional crítico-reflexivo, essa formação se alia ao “desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos” (Imbernón, 2010b, p. 52). A formação continuada, dessa forma, deve ser muito bem planejada e extensiva, de forma que o docente desenvolva tanto suas potencialidades pessoais quanto profissionais.

Se durante muito tempo, desenvolver-se profissionalmente exigia, predominantemente, o conhecimento prático, na contemporaneidade, Marcelo (2009) atribui novas características ao DPD: a) menos transmissivo e mais construtivista; b) acontece ao longo do tempo, relacionando as experiências mais antigas com as experiências mais recentes; c) possui lugar e contexto, ou seja, baseia-se nas situações da instituição educativa e das atividades concretas; d) relaciona-se com a reconstrução da instituição educativa e da cultura escolar; e) o professor é visto como um profissional que detém conhecimento e adquire mais conhecimentos à medida que reflete sobre a sua experiência; f) para desenvolver-se, compreende-se a necessidade do trabalho colaborativo; g) não existe uma receita para o DPD, pois ele acontece em diferentes contextos. Compete à instituição educativa e aos profissionais perceber suas necessidades.

Apesar de o autor supracitado referir-se ao DPD fazendo um paralelo maior com a escola, podemos trazer suas ideias para o professor e demais profissionais que atuam na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, pois esta é uma etapa da Educação Básica que concerne a uma série de especificidades, mas que compartilha, assim como as demais etapas da educação, a necessária e constante busca pela formação continuada como um momento fundamental para o DPD. Na Educação Infantil, apesar de o professor exercer uma atividade mais voltada para a prática, ao mesmo tempo que contribui com o desenvolvimento das crianças em todos os

aspectos [intelectual, social, psicológico e físico], ele também se desenvolve profissionalmente, revisitando e modificando suas ações, registrando o cotidiano e as descobertas infantis, interagindo com os pequenos e proporcionando experiências diversas com intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, conforme o docente se desenvolve profissionalmente, constituindo-se um profissional da educação, sua identidade docente ganha forma, definindo “[...] a si mesmo e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos [...]” (Marcelo, 2009, p. 11, grifo do autor). Mas é importante que para isso o professor resgate a autonomia, por vezes perdida, especialmente por aceitar supervisões externas que ditam o que fazer e como fazer.

Portanto, ao DPD são atribuídas dimensões individuais e coletivas, que partem da formação inicial e seguem até a formação continuada, na medida em que o professor exerce a docência, reflete sobre a ação, encontra maneiras de superar o desconhecido, pesquisa e busca novas formas de contribuir com o desenvolvimento dos educandos e com a própria identidade docente, perpassando o conhecimento pedagógico e o conhecimento científico.

2.3 Formação continuada de professores

“A educação não serve para nos fecharmos no que ‘já somos’, serve para aprendermos a começar o que ‘ainda não somos’” (Nóvoa, 2023c, p. 99). Dito isto, consideramos a formação continuada de professores essencial para que o trabalho docente seja desempenhado com compromisso, responsabilidade e ética.

Dessa forma, antes de iniciar as discussões sobre formação continuada de professores, consideramos importante contextualizar a formação docente. Segundo Nóvoa (2019a, 2022a, 2022b, 2023c), a partir do século XIX a formação de professores acontecia através da legitimidade dos cursos normais por forte influência política, considerando a obrigatoriedade do ensino que se consolidava dos 6 aos 10 anos. Por muito tempo essa formação supriu as necessidades que se apresentavam, muito ligadas às concepções práticas, como um manual aos professores de como ensinar e transmitir os conhecimentos. Nessa concepção prática, os professores selecionados não possuíam formação, apenas algum conhecimento em determinada área, valorizava-se as competências técnicas e, por fim, os professores apenas reproduziam o que a ciência constatava, ou seja, colocavam em prática, orientações externas.

A partir do século XX, ainda de acordo com Nóvoa (2019a, 2022a, 2022b, 2023c), surge um novo discurso, mais inovador e progressista, diretamente ligado ao movimento da Escola

Nova. Adentram o currículo dos cursos de formação disciplinas como História, Psicologia e Sociologia da Educação. A partir da década de 1960 os cursos normais vão sendo extintos, e a formação de professores passa a acontecer nas universidades, contribuindo com pesquisas e o conhecimento científico. Além disso, as pesquisas relacionadas à educação crescem consideravelmente.

Nesse período, surgem estudos sobre o professor reflexivo. Na academia, os estudos sobre esse tema são amplos, mas na instituição educativa, pouco contribuem para a autonomia e desenvolvimento docente (Nóvoa, 2022a, 2023c). Surgem também discussões sobre o professor-pesquisador nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de abandonar a visão tecnicista e considerar os professores produtores de conhecimento (Nóvoa, 2022a, 2023c). Entretanto, eles têm destaque na academia e pouca presença na instituição educativa, local onde o professor deveria pesquisar e escrever sobre a sua prática. Surgem também pesquisas de abordagens autobiográficas, que valorizam o professor e suas vivências, mas, infelizmente, os colocam numa narrativa solitária quando deveriam renovar a profissão docente.

Na atualidade acompanhamos um retrocesso em diversos países que procuram manter o acesso à universidade apenas à elite, disponibilizando à classe desfavorecida economicamente cursos técnicos e de curta duração que priorizam o pragmatismo. “Políticas conservadoras e neoliberais procuram regressar a um tempo anterior às escolas normais quando não havia modelos institucionalizados de formação, mas apenas uma aprendizagem ao lado de um professor mais experiente” (Nóvoa, 2023a, p. 13).

Por mais que a LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 2022) e a Resolução nº 2/1999 (Brasil, 1999) preconizam a formação mínima para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio de Magistério, considerando que a formação técnica e prática seja o suficiente, muitos estudiosos defendem uma formação profissional em nível universitário. Um deles é Nóvoa (2023a, p. 6), quando escreve que a formação profissional “é elevar, e não diminuir, é dignificar, e não desvalorizar, os professores”.

Diante à complexidade da formação docente, Nóvoa (2022a, 2023c) traz três ausências e incompreensões muito presentes: a) dimensões institucionais ignoradas: é preciso haver uma metamorfose da escola, uma verdadeira transformação, onde escola, professores e universidades trabalhem juntos; b) questões profissionais depreciadas: a profissão docente não é vista como uma profissão, ou seja, é desprofissionalizada e impera ainda a ideologia que para ser professor basta ter o dom; c) omissão dos referenciais públicos: aos professores ouvimos dizer que precisam ter voz, mas poucos estão presentes nos debates públicos e, quando estão, não são ouvidos, como se suas colocações não tivessem valor.

Apesar de não haver uma receita e um modelo único de caminho a ser trilhado na formação docente, Nóvoa (2019b, 2023c) sugere que os cursos de formação docente abdicuem de currículos focados em habilidades e competências a serem adquiridas pelos professores e foquem na construção das identidades profissionais. Para isso, os docentes precisam ter contato com outros docentes, pois uma profissão se faz a partir da troca de experiências e conhecimentos com profissionais mais experientes e que atuem na área de formação. O autor afirma também que a formação mais consistente se ampara num triângulo composto por profissionais, universidade e escola.

Outro ponto crucial sobre a formação docente é que esta não se esgota no diploma de graduação. Ao contrário do que acreditávamos há algum tempo, na atualidade a formação inicial e a experiência docente podem ser insuficientes para uma atuação pedagógica efetiva (Vaillant; Marcelo, 2015). Sabemos que a formação inicial, mesmo em nível universitário, nem sempre consegue formar de maneira problematizadora e emancipatória, incumbindo à formação continuada a “reflexão centrada na vida, na cultura e no exercício da profissão” (Nóvoa, 2023a, p. 6). Por isso, a formação docente deve estar presente durante todo o percurso profissional por meio da formação continuada. O espaço dedicado a esse tipo de formação deve promover interação, cooperação, empatia, a fim de enriquecer o trabalho desempenhado e favorecer professores e educandos.

Mediante o exposto, consideramos a formação continuada dos profissionais da educação um processo de extrema importância, pois é essencial para a garantia da qualidade na educação que todos os educandos têm direito. É preciso estar em constante acompanhamento das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, acompanhando a evolução das ciências mais diversas, e a formação continuada possibilita a atualização profissional, a reflexão docente e a ressignificação da prática.

Para Imbernón (2010a, p. 115), a formação continuada de professores diz respeito à “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Os percursos de formação continuada desafiam os professores na compreensão das transformações que surgem no conhecimento e no cotidiano, a partir da abertura de mentes para aceitar as mudanças e na troca de ideias e opiniões com os colegas de trabalho, com os colegas de curso e formadores.

A formação continuada centrada nos espaços educativos que atenda às inquietações e aos problemas locais é defendida por autores como Nóvoa e Imbernón. Podemos denominar como uma nova formação que trará um novo olhar sobre as condições impostas há tanto tempo pela ideologia dominante. Conforme Imbernón (2010b), a formação centrada nos aspectos

internos da instituição contribui para o processo de inovação a partir de dentro. Essa mudança traz muitas discussões, pois foca nos processos formativos nas instituições educativas como uma tendência autônoma em que o professor pode efetivar seu direito de fazer diferente, enquanto a tendência centralizadora ou administrativa acaba por “burocratizar os processos coletivos” (Imbernón, 2010b, p. 23).

Nóvoa (2019b, 2023c) deixa clara sua posição quanto aos rumos que a formação de professores deve seguir. Ele enfatiza a importância da formação continuada centrada na instituição educativa. Para o autor, partir do contexto, das inquietações que a prática docente traz por meio de reuniões entre pares, ela contribui de maneira significativa com o fazer e refazer pedagógico.

Outro ponto crucial para que haja uma formação continuada e, posteriormente, uma prática docente mais efetiva é entrelaçar teoria e prática. Esse processo *práxico* torna a docência e a resolução dos problemas cotidianos muito mais acessíveis e solucionáveis.

Ao contrário do que se apresenta na formação inicial, abrangente e genérica, a formação continuada deve moldar-se ao contexto, às particularidades presentes em cada região, em cada comunidade e em cada instituição educativa. Nesse sentido, uma vez que os cursos de licenciaturas tendem a oferecer uma formação voltada para a prática, disponibilizando métodos e manuais de como agir no cotidiano pedagógico, os cursos de formação continuada precisam resgatar a teoria, na possibilidade de favorecer o pensamento crítico e reflexivo (Nóvoa, 2017). No Brasil, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 90), encontramos diferentes perspectivas de formação: “ora de natureza teórico-abstrata (algumas conflitantes entre si), ora de caráter mais prático, ora marcadas por uma visão relativa a padrões culturais, ora mais tecnicista e mecânica”. Ou seja, para as autoras, em algumas matrizes há a presença do aspecto teórico em detrimento de aspectos voltados para a prática docente e pedagógica.

Compreendemos que as matrizes curriculares de formação precisam atender às necessidades formativas locais, porém, de uma forma geral, também precisam conter os conhecimentos específicos da profissão. Na verdade, a combinação entre teoria e prática como unidade deveria ser uma constante nas matrizes curriculares dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, pois uma complementa a outra, são indissociáveis, e aliadas possuem mais chances de formar profissionais que saibam teorizar a ação, gerando novos conhecimentos e transformando a prática.

Segundo Rausch (2008, p. 34),

[...] é no diálogo entre teoria e prática, buscando soluções para os desafios

enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando compreender os significados das perguntas e respostas de seus alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos.

Em se tratando de educação e compreendendo que a base de qualquer formação se ancora no conhecimento científico, pedagógico e cultural, não há como conceber uma boa educação sustentada somente pela prática, pois a prática precisa estar embebida de teoria (Nóvoa, 2017).

Além disso, e ainda como decorrência do entendimento de que educação é prática social produtora do saber, cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica. Essa observação é necessária para deixar claro que, embora possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar consequências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo (Kramer, 1994, p. 17).

Porém, há presente em muitas formações continuadas uma tendência pragmatista em detrimento da teoria. A preocupação quanto à formação continuada apresenta-se, por vezes, muito mais ligada em ensinar como fazer do que estimular a busca pelo conhecimento teórico e científico. Além disso, compreendemos que esta tendência objetiva atender aos interesses da lógica de mercado, aos interesses políticos e ideológicos. A formação pragmatista tende a impedir que os profissionais entendam suas condições de subordinação e não a questionem, pois quanto maior a alienação do sujeito, melhor para a sociedade capitalista que detém o poder. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 1116) defende “que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento”.

Para Freitas (2021a, 2021b), a padronização tecnicista ao qual os cursos de formação [inicial ou continuada] vêm aderindo pode limitar e engessar a formação dos professores ao reduzir para competências e habilidades, restringindo também a prática docente, desqualificando o professor e abrindo portas para a desprofissionalização. Freitas (2021a, 2021b) afirma que a Base Nacional de Formação de Professores – Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-FI) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC) – completam o movimento tecnicista ao estabelecer que a formação do professor se resume à Base Comum.

A prática docente abrange muito mais do que apenas “saber fazer”, pois exige um conhecimento científico que pode ser encontrado no decurso da formação, procurando sempre

refazer e autoavaliar, como meios que vão ao encontro da educação de qualidade que tanto almeja-se. Mas a maioria dos professores, mais do que humanizar a sociedade através da educação, exerce suas funções baseada na lógica do mercado capitalista, assim como procede a maioria da população trabalhadora, ou seja, trabalha para atender aos seus próprios interesses. O que se percebe é o exercício da docência como reprodutora da ideologia dominante e não transformadora crítica da realidade.

Ao priorizar a prática em detrimento da teoria, a formação continuada de professores pode carecer de elementos que contribuam para a qualidade da educação e lança sobre os docentes a responsabilidade quanto à educação ofertada, como se o bom professor fosse aquele que “sabe fazer”. Além disso, na ausência do conhecimento científico, compreendemos que é possível reproduzir modelos prontos e sem criticidade.

Nesse sentido, Freire e Shor (2021) entendem que quem possui o poder de dominação tem consciência das propostas de currículo para a educação, de uma maneira geral, incluindo a formação docente. Sabem exatamente o que estão fazendo. “A reprodução da ideologia dominante depende do seu poder de obscurecer a realidade” (Freire; Shor, 2021, p. 280). A tarefa de desmistificar a ideologia dominante só pode ser cumprida por aqueles que não seguem o sistema, que o questionam e enfrentam, ou seja, pelo processo libertador. “[...] a educação não modela a sociedade; antes, porém, é a política global que condiciona o que podemos fazer em educação” (Freire; Shor, 2021, p. 281).

Compreendemos que a autonomia docente necessita de um resgate, de modo que os professores possam tomar decisões coerentes com as necessidades que se apresentam no dia a dia da prática docente, sem esperar que alguém lhes diga o que fazer e como fazer, até porque, consideramos que não existe uma receita pronta para os problemas ocorridos no processo de ensino e aprendizagem, independente da etapa educativa (Contreras, 2012).

É possível resgatar a autonomia docente quando busca-se aliar teoria e prática, conforme já apresentado anteriormente. Nesse sentido, para Imbernón (2010a, p. 33-34), existem algumas condições organizativas que contribuem para uma formação continuada mais eficiente e *prática*. Por exemplo:

- As escolas devem ter um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática.
- Os gestores da educação, que trabalham com os professores, devem aclarar os objetivos pretendidos com a formação e devem apoiar os esforços dos docentes de mudarem suas práticas.
- Os esforços de mudanças curriculares, no ensino e na gestão das aulas, devem contribuir com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos

alunos.

- Uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática.

Além disso, como movimentos não lineares, os conhecimentos produzidos pela humanidade tecem contribuições pertinentes na formação docente. Eles trazem

[...] teorizações com explicações provisórias com certa plausibilidade e comportam dúvidas, questões em aberto, etc. Os avanços de uma ciência podem ajudar avanços em outras, ou podem pôr em questão os conhecimentos estabelecidos em outra. As ciências se movem no curso histórico. Nesse sentido o trabalho docente requer atualização constante, mas não só por isso. As mutações socioculturais e de linguagem, portanto de formas do pensar e valorar, a partir da disseminação de tecnologias científicas ou culturais que afetam o trabalho humano e atuam na construção de identidades sociais, bem como afetam as condições de existência cotidiana, se fazem presentes no trabalho escolar. Mudanças sociais e científicas atravessam o trabalho educacional, as relações intraescolares, as relações com a comunidade de interface, o significado dos conhecimentos e das aprendizagens visadas (Gatti, 2022, p. 6).

A ciência tem avançado consideravelmente e muitas convicções são refutadas e substituídas por outras a todo momento. Na educação isso também acontece, e é por isso que a docência exige formação contínua. As práticas pedagógicas precisam substituir ações puramente técnicas e desconexas e ser encaradas como atos culturais, ressignificando a ação docente e qualificando a educação. Além disso, conforme Gatti (2022), a formação continuada promovida pelas redes de ensino pode ter como guia algumas questões essenciais que se atrelam à função social da instituição educativa, quando profissionais são capacitados para formar sujeitos competitivos e empreendedores ou mesmo quando o investimento em formação associa-se ao interesse em elevar os índices das avaliações de grande escala, entre outros fatores. Na sequência, a autora afirma que há algumas inconsistências nas formações continuadas promovidas por muitas redes de ensino e mesmo pelas universidades, parceiras durante esse percurso, quando não promovem momentos de escuta às diversas profissionais que atuam diretamente com as crianças e não assumem posturas mais inovadoras (Gatti, 2022).

Para Nóvoa (2023a), o primeiro momento atribuído à formação continuada diz respeito à indução profissional. Nesse momento, os professores mais experientes assumem a responsabilidade de guiar os novos professores, sem desconsiderar a importância que os professores universitários e as entidades públicas possuem. Por isso, alguns estudiosos orientam que os profissionais da Educação Básica criem parcerias com os docentes dos cursos superiores, e que estes primeiros também enxerguem na pesquisa uma maneira de contribuir

academicamente e com a sociedade.

Contreras (2012, p. 132) destaca que “o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. Dessa forma, ser um profissional da docência e um pesquisador não condiz apenas à realidade presente nas instituições de ensino superior, pois ao pesquisar a partir da experiência vivenciada em sala de aula, os professores da Educação Básica, em especial nesta pesquisa, os professores da Educação Infantil, enriquecem a prática, modificando-a em algo muito mais palpável e significativo, tanto para os profissionais, quanto para as crianças e seu desenvolvimento.

Nóvoa (2019a, 2022b, 2023c) defende a ideia de uma universidade que se comunique com a instituição de Educação Básica durante todo o percurso formativo, ou seja, associa teoria e prática como interlocutoras de um fazer pedagógico embasado no conhecimento científico. Este é um ponto-chave para entender a importância dessa interlocução entre universidade e instituição educativa. No entanto, normalmente o que se vê, segundo o autor, são professores, formadores e pesquisadores que, muitas vezes, passaram pelo “chão da escola” apenas durante sua formação inicial, nos estágios obrigatórios. Essa realidade seria diferente se universidade e Educação Básica caminhassem juntas, não somente no decurso da formação, mas durante toda a vida profissional.

Compreendemos que, apesar de o aprendizado ser algo individual, intrapsíquico, a construção do conhecimento ocorre de maneira coletiva, na troca de informações, num contexto histórico e cultural, ou seja, ele é intersíquico. Nesse sentido, para Vigotski (2017) a mediação caracteriza as relações que o homem estabelece com outros homens e com o mundo. Por meio desse processo, as funções psicológicas superiores humanas são desenvolvidas.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento [...]: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento [...], ou seja, intrapsíquicas (Vigotski, 2017, p. 114, grifo do autor).

Apesar das inúmeras desculpas verbalizadas no interior da instituição de que não é possível realizar formações continuadas por vários motivos, a mais mencionada diz respeito à falta de recursos, compreendemos que a instituição de Educação Infantil possui condições de oferecer formação aos seus professores e demais profissionais, sem necessariamente apoiar-se no mercado dos mais variados cursos, promovidos por especialistas e suas tendências educativas. Sobretudo a formação continuada promovida pela instituição alia-se à comunidade profissional docente, conforme explicita Nóvoa (2019b, 2023c), e não na privatização da

formação continuada por meio de pacotes prontos que corroboram com a perspectiva neoliberal e da educação a distância.

O autor ainda menciona que a metamorfose da escola acontece quando professores e demais membros da equipe pedagógica reúnem-se em busca de melhorias e na construção de novas práticas. Longe de dispensar as contribuições de pesquisas acadêmicas e grandes estudiosos, mas é no interior da instituição escolar que se define a formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2017, 2019b, 2023c).

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa e agir (Nóvoa, 2019b, p. 14).

Consideramos a pesquisa crucial na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Por meio da observação das próprias práticas pedagógicas, da reflexão individual e coletiva, do olhar atento ao cotidiano e ao desenvolvimento das crianças, buscamos a ressignificação docente. O ato de pesquisar não pode acontecer apenas isoladamente, mas na colaboração mútua entre todos os colegas de profissão.

Vaillant e Marcelo (2015) afirmam que a maioria das atividades de formação continuada para professores apresenta-se esporádicas, superficiais, desconectadas, fragmentadas, principalmente da aprendizagem dos alunos e, especialmente, quando desconsideram os conhecimentos que os docentes já possuem sobre como as crianças aprendem. No Brasil, de acordo com Gatti (2008), há uma tendência compensatória dos processos de formação continuada para suprir as lacunas que, porventura, originam-se da formação inicial. A autora diz:

[...] vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos (Gatti, 2008, p. 57).

Diante desse cenário, constatado pela autora e presente na atualidade com cada vez maior adesão, especialmente da formação continuada a distância e de sua privatização, “[...] que se tornam genéricas e no mais das vezes propostas sem interlocução com as redes e professores, programadas *in abstracto* por especialistas” (Gatti, 2022, p. 4), reforçamos a importância de processos formativos na Educação Infantil alinhados às necessidades locais e

dos profissionais.

Compreendemos que a educação pode não ser a salvação para todos os problemas da sociedade e nem para a sua transformação. É preciso buscar a consciência dos limites da educação, pois ela não é capaz de realizar sozinha a grande transformação social (Freire; Shor, 2021), mas a educação contribui para esse movimento.

Reforçamos que “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional” (Nóvoa, 2023a, p. 14). Nesse sentido, pensar a formação de professores como o ponto de partida para a metamorfose na educação envolve rever alguns conceitos sobre que tipo de profissionais se deseja formar e em qual sociedade se deseja viver no presente e futuro.

2.4 Formação continuada de professores da Educação Infantil

Após algumas reflexões sobre a formação continuada de professores, de uma forma geral, neste subcapítulo trazemos a discussão sobre a especificidade da formação continuada de professores da Educação Infantil.

Sabemos que a primeira etapa da Educação Básica é um direito da criança e das famílias, mas nem sempre foi assim. Conforme mencionado nas reflexões teóricas, esse direito foi marcado e instituído pelo Estado somente a partir da Constituição Federal de 1988. Segundo Leite Filho e Nunes (2013), antes desse período o atendimento às crianças pequenas era visto mais como um favor. No século XX, a creche era destinada às crianças pobres e a pré-escola ou jardim de infância, como era chamado, era destinado às crianças ricas. Geralmente as creches atendiam os filhos de domésticas e operárias já desde os primeiros meses de vida e eram mantidas por iniciativas filantrópicas, enquanto as crianças ricas, dos 4 aos 7 anos, recebiam o atendimento em pré-escolas mantidas por iniciativas privadas (Leite Filho; Nunes, 2013).

Uma vez entendida a educação de crianças pequenas como um direito, houve uma mudança significativa quanto às concepções de creche e pré-escola, compreendidas como instituições educativas e não mais vinculadas à assistência social. Essa mudança é considerada um marco importante na história da Educação Infantil brasileira. É importante frisar, segundo Leite Filho e Nunes (2013), que essa mudança ocorrida no Brasil não foi isolada, mas parte de um conjunto de movimentações internacionais mobilizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da Declaração dos Direitos da Criança em 1959 e, em 1979, como o Ano Internacional da Criança.

A Carta Magna de 1988 foi a gênese do reconhecimento da criança como um sujeito de

direitos no Brasil. Em seguida, em 1990, houve a promulgação da Lei nº 8.069/1990, do ECA, que reafirma esse direito, estabelecendo os direitos das crianças e dos adolescentes, graças à mobilização política da sociedade.

Posteriormente, a LDBEN nº 9.394/1996 é criada e considerada a lei maior da educação nacional, vigente até hoje. Antes de 1996, segundo Leite Filho e Nunes (2013), houve outras LDBs, em 1961 e em 1971 [esta última denominada como “reforma do ensino”], mas somente a lei atual afirma a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Relembramos que a Educação Infantil visa o pleno desenvolvimento da criança e, para isso, a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Uma vez inserida no âmbito educativo, a Educação Infantil necessita de profissionais com formação mínima em nível médio de Magistério. Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 14) afirmam que “a formação de professores é requisito da democratização, indispensável para garantir o direito de todas as crianças de zero a seis anos³ à educação infantil de qualidade”. Por isso, reafirmamos a formação docente para a Educação Infantil também a partir da licenciatura em Pedagogia, e não apenas em nível médio de Magistério.

Outro marco importante na Educação Infantil diz respeito às DCNEI. A primeira foi instituída em 1999 e a segunda é de 2009. Está vigente até hoje como documento orientador das propostas pedagógicas das redes de ensino. As DCNEIs destacam a valorização docente como meio para garantir a estrutura e organização das ações educativas (Brasil, 2010).

Apesar da importância em valorizar os profissionais da Educação Infantil, comumente ouvimos e atribuímos à docência nessa etapa como inferior à docência em outras etapas da Educação Básica. A cultura em algumas sociedades quanto à função maternal e assistencialista presente em creches e pré-escolas é ainda muito forte e marcante. Por esta etapa da educação concernir uma série de especificidades, a formação continuada na Educação Infantil necessita preparar os profissionais para um importante triângulo, por vezes, desconsiderado nas propostas pedagógicas: “a relação professor-criança-mãe”, conforme apresenta Oliveira (2020, p. 28). O objetivo relacional quanto a essa tríade não se apresenta como se na instituição houvesse a substituição da família, mas como ação complementar. “Em vez disso, a formação de professores deve trabalhar certos sentimentos que a atuação profissional lhes desperta e estimulá-los a examinar os conflitos surgidos na relação interpessoal com a criança e com a família” (Oliveira, 2020, p. 28).

Fazendo um paralelo com o campo empírico desta pesquisa, compreendemos que pensar

³ Relembramos que hoje a Educação Infantil corresponde à faixa etária de 0 a 5 anos, mas é possível atender crianças que completam 6 anos ao longo do ano letivo.

a formação continuada de professores da Educação Infantil requer o entendimento do contexto ao qual esses profissionais se encontram, bem como a subjetividade de conceitos de cada profissional, inclusive nos princípios que os docentes e a SEMEd possuem como orientadores das práticas docentes e das formações continuadas. Corroboramos Kramer e Nunes (2007) quando ponderam que a SEMEd deve assumir a responsabilidade com a formação continuada de profissionais da Educação Infantil que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede, de forma que as políticas de formação desses profissionais sejam prioridades.

Lecionar na Educação Infantil requer conhecimentos específicos, pois consiste em contribuir com o desenvolvimento de bebês e crianças ainda muito pequenas. Por isso “a formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos” (Ostetto, 2012, p. 128). Envolve também a dimensão estética na formação. Nos espaços destinados à creche e pré-escola, Ostetto (2012) lembra que encontramos crianças que possuem suas histórias de vida de um modo muito particular e singular. A subjetividade e a afetividade constituem os sujeitos que ali se encontram.

Kramer, Nunes e Carvalho (2013) afirmam que a docência exige saberes científicos, pedagógicos, educacionais e práticas que auxiliam o profissional a lidar com as situações inerentes à profissão. Por este motivo,

[...] o professor da creche e da pré-escola precisa da competência, do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política para problematizar e analisar situações da prática social. Educar crianças pequenas significa ensinar e cuidar, aproximar cultura, linguagem, conhecimento e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano (Kramer; Nunes; Carvalho, 2013, p. 22).

Nesse sentido, a formação continuada de professores para essa etapa da Educação Básica precisa enxergar as particularidades infantis imersas em contextos diferentes. Olhar para além do que está posto, compreender a criança como um ser social, produtor de cultura, observar suas ações, planejar pensando no protagonismo infantil como o cerne do processo educativo, priorizando sempre as interações e as brincadeiras interdependentes ao cuidar e ao educar.

É preciso aprender a ver além do aparente, a construir um olhar implicado. Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprenda em uma lição, em um livro ou um manual de técnicas. É fundamentalmente atitude que se aprende estando com o outro, os outros, na

dinâmica do cotidiano educativo. Logo é tarefa para a vida inteira (Ostetto, 2012, p. 129).

Nesse movimento de um constante ir e vir, enxergar a criança nesses aspectos, exige uma formação continuada abrangente, na qual as discussões permeadas pelo coletivo de professores não se esgota em um encontro, uma tarde, mas permeia todo um processo de revisitação das concepções de criança e infância, das práticas pedagógicas, dos documentos que orientam o trabalho docente de forma criteriosa e reflexiva.

Pensar em formação continuada com os profissionais da Educação Infantil requer pensar essa formação nos espaços que a prática docente acontece. Dessa maneira, Nunes e Kramer (2013, p. 40) sustentam que “a formação em serviço é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para orientar e agregar valor à profissão docente, já que é no diálogo que esses educadores constroem saberes e ressignificam a prática”. Compreendemos que a formação continuada qualifica a Educação Infantil, especialmente quando ela é pensada e planejada com os professores, ouvindo suas necessidades formativas. Esse processo é entendido como longo e complexo, em que novos saberes serão construídos e outros ressignificados. Dessa forma,

[...] os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (Kramer, 2006, p. 806).

Inferimos que deve haver políticas de formação de professores comprometidas com a qualidade da educação, em que os profissionais possam estudar, discutir, avaliar e refletir de forma coletiva e colaborativa. Esse tempo para a formação deve ocorrer dentro do horário do trabalho docente (Kramer, 1994).

Muitas desconstruções e ressignificações são necessárias na Educação Infantil, pois o que rege a prática educativa perpassa o ensinar. Nesse sentido, “deslocar do ensino para a aprendizagem, do conteúdo para as interações e brincadeiras não é tarefa simples para a educação” (Barros *et al.*, 2013, p. 63). Por isso, são tantas as especificidades desta primeira etapa da Educação Básica. Além do deslocamento de uma visão transmissiva e mecânica a uma visão em que as interações e as brincadeiras orientam o trabalho desempenhado, importa enxergar a criança em suas particularidades e potencialidades. O ensinar na Educação Infantil tem uma ligação com afetos e conhecimentos, considerando que desde o nascimento a criança interage com pessoas mais experientes. Desse modo, ensinar tem a ver com apontar signos.

Conforme Oliveira (2020, p. 23), “supera-se assim, a tradicional definição do ensino como prática associada à transmissão de conceitos, geralmente elaborados dentro de disciplinas acadêmicas”.

Ao professor, mais do que apenas enriquecer o currículo com inúmeros certificados, cabe a busca pela adaptação profissional conforme o meio ao qual se encontra, às realidades experienciadas, às exigências que o ambiente educativo na contemporaneidade evidencia, para oferecer uma educação, de fato, transformadora, dialógica, crítica, colaborativa, participativa, sensível e dinâmica. Reforçamos a importância do comprometimento das Secretarias de Educação com políticas de formação continuada, contextualizadas e inerentes ao processo educativo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

“O que torna belo o deserto [...] é que ele esconde um poço em algum lugar” (Saint-Exupéry, 2015, p. 78).

Caminhar em busca do poço. Eis o nosso objetivo durante o percurso metodológico. A metodologia é um caminho e, esperamos que por meio dela, possamos encontrar o nosso poço, ou seja, o resultado da pesquisa, tão significativo quanto a água no deserto. Por isso, caminhamos entre o referencial teórico e o método a ser escolhido. Caminhamos entre a pergunta e os objetivos. As etapas elencadas para esta pesquisa, foram cuidadosamente estudadas e relacionadas para que, de um lugar tomado pelas perguntas, pudéssemos avançar em busca do nosso poço, repleto de respostas e – por que não? – de outros questionamentos.

Neste terceiro capítulo, descrevemos os caminhos percorridos na presente pesquisa apresentando, primeiramente, a abordagem metodológica, em seguida o campo empírico, os espaços e participantes da pesquisa, os procedimentos de produção de dados, o procedimento de análise de dados. Por fim, discorremos sobre a ética na pesquisa.

A metodologia escolhida levou em conta o objeto de pesquisa a ser investigado e as aproximações com o tema, formação continuada de professores da Educação Infantil. Por mais que a proposta inicial tenha, em alguns aspectos, se apresentado de uma maneira, no decurso da investigação, adaptações foram necessárias, especialmente para atender à disponibilidade de algumas participantes. Entre trocas de *e-mails*, conversas ao telefone e presenciais, adaptamos alguns procedimentos de produção de dados.

3.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa e sócio-histórica. Nessa abordagem, compreendemos que há possibilidade de “contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser” (Molon, 2008, p. 60).

A pesquisa qualitativa visa interpretar os fenômenos e atribuir significados no decurso da pesquisa. Segundo Gatti e André (2010, p. 30), essa tipologia “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação [...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Nesta pesquisa, diferentes protagonistas marcaram presença: professoras, auxiliares de sala, coordenadoras pedagógicas e assessoras pedagógicas. A pesquisa qualitativa é a mais

indicada, levando em conta o objetivo de propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em um município do Norte Catarinense. Além disso, em pesquisas sobre a formação docente, a investigação qualitativa auxilia os profissionais na autoconsciência de suas ações, ressignificando a prática pedagógica.

Quanto à pesquisa sócio-histórica, “as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal [...]” (Freitas, 2002, p. 25). Dessa forma, a pesquisa é concretizada na relação entre os sujeitos, a partir da troca de conhecimentos e, como resultado, pesquisadores e pesquisados se transformam mediados uns pelos outros, ao trazerem à tona, reflexões e ressignificações.

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto (Freitas, 2002, p. 26).

Percebemos uma tradição no campo das pesquisas relacionadas às ciências humanas ao empirismo, entretanto, como uma alternativa possível de mudar essa tradição e construir o conhecimento, as pesquisas numa abordagem sócio-histórica têm se mostrado ótimas opções, que se aproximam de rupturas, transformando e consolidando novos referenciais teóricos (Freitas, 2003; Molon, 2008). Para Freitas (2003, p. 26), “ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual”. Essa abordagem apresenta o entendimento de que o conhecimento acontece nas relações estabelecidas entre os sujeitos, ou seja, apesar de atribuir ao ser humano o papel de indivíduo ativo, a partir da separação entre esse e a sociedade, o homem não tem como se desenvolver.

Comprendemos, também, que a pesquisa sócio-histórica procura manter uma relação dialógica entre o pesquisador e as participantes da pesquisa, respeitando a singularidade que há presente em cada sujeito, ouvindo cada um e dando a devida importância às suas colocações e contribuições, oferecendo, de certa forma, a posição de coparticipante do processo. Freitas (2007) enfatiza que o homem, como um ser singular e social, se desenvolve nas interações que estabelece com o meio, através de uma relação dialética entre a história, a cultura e a sociedade.

Nesse sentido, em que compreendemos o pesquisador como um ser social marcado por vivências e pelo contexto do qual faz parte, influenciando a pesquisa por meio da subjetividade,

“as relações intersubjetivas e as relações de saberes que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado trazem trajetórias de vida e de experiências que revelam a complexidade das relações sociais e a totalidade da realidade social” (Molon, 2008, p. 59). Mas, ao começar uma pesquisa, o pesquisador precisa imergir num outro contexto, levando suas experiências e o que o constitui como indivíduo num verdadeiro diálogo com o mundo a sua volta, conforme nos apresenta Freitas (2003). O crucial no processo de pesquisa é que pesquisador e participantes, apesar de ocuparem posições diferentes, percebam o encontro entre sujeitos que o processo oportuniza.

A perspectiva sócio-histórica nas pesquisas qualitativas em educação contribui significativamente para a produção de conhecimento das ciências humanas, trazendo

[...] implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e análise de dados bem como na construção dos textos com a discussão dos achados (Freitas, 2007, p. 5).

Concordamos com Molon (2008) ao entendermos a pesquisa como uma atividade humana, social, política, ética e estética, que almeja novos conhecimentos por meio de um rigor científico em busca da transformação, seja do espaço empírico, seja das participantes da pesquisa, dos objetos de estudo e até mesmo do pesquisador. Optamos pela pesquisa sócio-histórica na abordagem qualitativa, esperando que haja, ainda que minimamente, essa transformação. Novos olhares, novas perspectivas, novas ações diante da prática docente e das formações.

Portanto, a pesquisa qualitativa e sócio-histórica encontra alguns desafios que vão ao encontro da transformação dos espaços formativos e práticas pedagógicas, de uma maneira mais particular à coletividade.

3.2 Campo empírico: situando a Educação Infantil da Rede Municipal Investigada

Em um primeiro momento, esperamos que uma pesquisa de mestrado ocorra da melhor maneira possível, sob controle e sem contratempos. Mas quando nos deparamos com diferentes indivíduos, cada qual com suas vivências e experiências, o controle escapa por entre os dedos e surge a necessidade de repensarmos, aceitarmos os percalços e de nos adaptar.

Nem todas as participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa permaneceram até o fim, especialmente quando os procedimentos de produção de dados envolveram dois

momentos: a técnica de complemento e o grupo de interlocução. Também uma pequena porcentagem de professoras e auxiliares de sala indicadas pela gestão de cada CMEI optou por não participar, o que nos levou a solicitar às gestoras indicações de outras profissionais.

Para compreender a situação da Educação Infantil no município investigado, é importante contextualizá-lo historicamente. Segundo a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada (Rede Investigada⁴, 2020), a Educação Infantil neste município, inicialmente, denominada “Jardim de Infância” em 1950, oferecia o atendimento em igrejas. A partir de 1970 e início da década de 1980, a Secretaria do Bem-Estar Social criou parcerias com outras instituições religiosas, ampliando a oferta de atendimento. Somente mais tarde as crianças de 0 a 6 anos passaram a ser atendidas em instituições de Educação Básica.

Com o crescimento das indústrias na região, as mães, até então donas de casa, passaram a exercer funções profissionais, necessitando de um lugar para deixar seus filhos. As conhecidas “mães crecheiras” assumiram o cuidado das crianças em suas residências. Preocupada com a saúde dos menores, a Secretaria do Bem-Estar Social estipulou critérios a serem seguidos por esses espaços de atendimento, ao supervisionar questões relacionadas à higiene, alimentação e estrutura, formalizando esses espaços em “creches domiciliares”. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as crianças passaram a ter direito à educação, e o município formalizou o atendimento em três instituições públicas que funcionam até hoje com algumas alterações na nomenclatura (Rede Investigada, 2020).

Em 1995, a Secretaria do Bem-Estar Social foi extinta e a Secretaria de Educação assumiu a responsabilidade quanto ao atendimento de dezesseis creches municipais naquele momento. Em 1996, as creches passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil, nomenclatura mantida até os dias atuais (Rede Investigada, 2020).

Após essa breve contextualização sobre a Rede Investigada, a seguir apresentamos os espaços da pesquisa e as participantes da pesquisa.

3.2.1 Espaços da pesquisa

O município investigado nesta pesquisa está localizado no sul do país, na região norte do estado de Santa Catarina e possui 182.660 mil habitantes, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Conforme dados da Secretaria de Educação, em 2020 este município dispunha de 31 CMEIs que atendiam creche

⁴ A fim de manter o anonimato quanto à Rede Investigada, optamos pela expressão “Rede Investigada”. Sempre que formos nos referir à rede, inclusive ao citarmos documentos da rede, utilizamos este nome fictício.

e/ou pré-escola, 30 Escolas Municipais de Educação Básica, sendo que 26 atendiam a pré-escola e uma unidade exclusiva de pré-escola (Rede Investigada, 2020). É considerável o número de CMEIs no município e, por isso, para esta pesquisa, foi realizada uma amostra abrangendo cinco CMEIs de diferentes regiões da cidade e indicados pela SEMEd, de forma que diferentes localidades, realidades e contextos fossem contemplados.

3.2.2 Participantes da pesquisa

As profissionais participantes nesta pesquisa foram todas do gênero feminino, tiveram suas identidades preservadas e estão identificadas com os seguintes descritores: Professoras (P1, P2, P3, e assim por diante), Auxiliares de Sala (AS1, AS2, AS3, e assim por diante), Coordenadoras Pedagógicas (CP1, CP2, CP3, CP4 e CP5) e Assessoras Pedagógicas (AP1, AP2 e AP3). A seguir, apresentamos o quadro com o perfil dessas profissionais:

Quadro 3 – Perfil das profissionais participantes da pesquisa

Identificação	Atribuição	Formação inicial	Pós-graduação <i>Lato sensu</i>	Tempo de atuação nesta atribuição (até 2022)	Turma em que atuava
AS1	Auxiliar de sala	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	De 12 a 15 anos	Berçário II
AS2	Auxiliar de sala	Nível médio Magistério	Não	De 8 a 11 anos	Berçário II
AS3	Auxiliar de sala	Pedagogia	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	De 8 a 11 anos	Berçário I
AS4	Auxiliar de sala	Nível médio Magistério	Não	De 4 a 7 anos	Berçário I
AS5	Auxiliar de sala	Magistério e Pedagogia	Ludopedagogia e literatura infantil com ênfase em Séries Iniciais e Educação Infantil	De 8 a 11 anos	Berçário II
AS6	Auxiliar de sala	Pedagogia	Literatura Infantil e Contação de Histórias	Mais de 20 anos	Berçário II
AS7	Auxiliar de sala	Pedagogia	Educação Infantil, Séries Iniciais e Inclusão	De 8 a 11 anos	Berçário I
AS8	Auxiliar de sala	Nível médio Magistério e Pedagogia	Administração escolar	De 12 a 15 anos	Berçário I
AS9	Auxiliar de sala	Pedagogia	Educação Infantil	De 12 a 15 anos	Berçário II
AS10	Auxiliar de sala	Pedagogia	Psicopedagoga clínica e institucional	De 8 a 11 anos	Berçário II
P1	Professora	Pedagogia	Educação Infantil	De 4 a 7 anos	Maternal II
P2	Professora	Pedagogia	Ludopedagogia	De 8 a 11 anos	Berçário II
P3	Professora	Nível médio Magistério e Pedagogia	Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial	De 12 a 15 anos	Maternal II
P4	Professora	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial	De 8 a 11 anos	Berçário II
P5	Professora	Nível médio Magistério e Pedagogia	Educação Infantil, Séries Iniciais, Gestão e Coordenação; Cursando Especialização em Autismo	De 8 a 11 anos	Maternal I
P6	Professora	Pedagogia	Arte/Educação	De 8 a 11 anos	Pré I
P7	Professora	Pedagogia	Supervisão, gestão e coordenação educacional	De 8 a 11 anos	Pré II

Continua

Quadro 3 – Perfil das profissionais participantes da pesquisa

Identificação	Atribuição	Formação inicial	Pós-graduação <i>Lato sensu</i>	Tempo de atuação nesta atribuição (até 2022)	Turma em que atuava
P8	Professora	Pedagogia	Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries do Ensino Fundamental e Médio	De 8 a 11 anos	Maternal I
P9	Professora	Pedagogia	Informática na educação; Docência no ensino superior; Gestão escolar	De 8 a 11 anos	Pré I
CP1	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	Gestão, Supervisão e Orientação escolar	6 anos	Não se aplica
CP2	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	Sim, mas não informou a especialização	Aprox. 2 anos	Não se aplica
CP3	Coordenadora Pedagógica	Letras e Pedagogia	Administração Escolar e Coordenação Pedagógica; Psicopedagogia e Educação Especial	Aprox. 1 ano	Não se aplica
CP4	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	Fundamentos didáticos na educação	Aprox. 2 anos	Não se aplica
CP5	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	Gestão educacional com ênfase em supervisão, orientação e coordenação; Educação Especial e neuropsicopedagogia	Aprox. 2 anos	Não se aplica
AP1	Assessora Pedagógica	Nível médio Magistério e Pedagogia	Educação Infantil; Coordenação Pedagógica; Mestrado em Educação (PUCPR)	4 anos	Não se aplica
AP2	Assessora Pedagógica	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional; Fundamentos e Organização Curricular; Informática na Educação: Uma mudança na escola	3 anos	Não se aplica
AP3	Assessora Pedagógica	Pedagogia	Educação Infantil	Aprox. 2 anos	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Observamos que a maioria das profissionais tem licenciatura em Pedagogia, mesmo para o cargo de auxiliar de sala que exige formação em nível médio de Magistério. Das dez auxiliares de sala que participaram da pesquisa, apenas duas não possuem especialização. Isso evidencia o comprometimento dessas profissionais com a Educação Infantil, pois, mesmo ocupando um cargo em nível médio de Magistério, buscam a formação. Todas as professoras têm especialização, sendo que boa parte delas é voltada para a Educação Infantil. Dentre todas as profissionais, a maioria possui especialização e exerce a atribuição na rede há mais de oito anos. O cargo de coordenação pedagógica na Educação Infantil da Rede Investigada é recente e as primeiras contratações datam de 2021, por isso, as coordenadoras têm pouco tempo de atuação. Quanto às assessoras pedagógicas, são cargos de confiança, e apesar de as profissionais serem efetivas na rede há anos, estão nesta função há pouco tempo. Apenas uma das assessoras possui mestrado em educação. As demais, têm apenas a especialização.

Vale salientar que todas as professoras e auxiliares de sala participantes desta pesquisa são efetivas na rede municipal, ou seja, ingressaram a partir de um processo seletivo para o quadro permanente. As coordenadoras pedagógicas são admitidas em caráter temporário (ACT), pois durante a investigação, não havia pessoal efetivo neste cargo atuando nos CMEIs.

O contato inicial com a Rede Municipal de Ensino Investigada ocorreu em maio de 2022 por *e-mail*, antes mesmo da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, para assinatura da Carta de Anuência. Durante alguns meses, especialmente durante a produção de dados, mantivemos contato com a rede até que todas as informações necessárias para a concretização da pesquisa fossem finalizadas.

3.3 Procedimentos de produção de dados

Utilizamos diferentes procedimentos de produção de dados de acordo com a atribuição das participantes e conforme é possível visualizar no Quadro 4. Com as coordenadoras pedagógicas realizamos individualmente entrevista semiestruturada; com as professoras e as auxiliares de sala optamos por dois procedimentos: técnica de complemento e grupo de interlocução; com as assessoras pedagógicas, propomos, inicialmente, entrevista semiestruturada e presencial, mas essas profissionais solicitaram um questionário e, por isso, acabamos optando pelo questionário, composto por questões abertas. Também foram analisados diversos documentos disponibilizados pela SEMEd: o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada, a Relação das Formações da Educação Infantil de 2020, o Programa de Formação Continuada de

2021 e 2022 e Calendários da Educação Infantil dos anos de 2020, 2021 e 2022. Analisamos também outros documentos oficiais, como as DCNEI, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC), a BNCC – Educação Infantil, a Resolução nº 2/2015, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e a Resolução nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC).

No Quadro 4, é possível visualizar a organização dos procedimentos de produção de dados:

Quadro 4 – Procedimentos de produção de dados

Procedimentos de produção de dados	Quem e/ou o quê	Como e/ou onde e quando
Técnica de complemento	Dez professoras de Educação Infantil e Dez auxiliares de sala. Porém, responderam a Técnica, dez auxiliares de sala e nove professoras.	Disponibilizado o <i>link</i> do Google formulários por <i>e-mail</i> e WhatsApp, entre agosto e setembro de 2022.
Entrevistas semiestruturadas	Cinco coordenadoras pedagógicas de cinco Centros Municipais de Educação Infantil.	Plataforma Virtual Google Meet, em setembro de 2022 e em dias e horários agendados com antecedência.
Grupos de interlocução	A proposta consistiu em que participassem deste procedimento as mesmas profissionais que completaram a técnica de complemento, porém, destas, apenas sete auxiliares de sala e seis professoras participaram dos respectivos grupos de interlocução.	Plataforma Virtual Google Meet, em dias e horários agendados com antecedência. Em momentos distintos: um grupo somente com as auxiliares de sala e outro somente com as professoras, em outubro de 2022.
Questionários	Três assessoras pedagógicas da SEMEd.	Disponibilizado via <i>e-mail</i> em novembro de 2022.
Documentos		
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	<i>Site</i> do Ministério da Educação (MEC), março de 2022
	Plano Municipal de Educação (PME 2015-2024)	<i>Site</i> da Prefeitura Municipal da Rede Investigada, julho de 2022
	Resolução nº 2/2015	<i>Site</i> do Ministério da Educação (MEC), julho 2022
	Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Infantil)	<i>Site</i> do Ministério da Educação (MEC), março de 2022
	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC)	Material impresso, maio de 2022
	Resolução nº 1/2020 (BNC-FC)	<i>Site</i> do Ministério da Educação (MEC), julho de 2022
	Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada	SEMEd, novembro de 2022
	Relação das Formações de 2020	SEMEd, novembro de 2022
	Calendários da Educação Infantil de 2020, 2021 e 2022	SEMEd, novembro de 2022
	Programas de Formação Continuada de 2021 e 2022	SEMEd, novembro de 2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

3.3.1 Entrevista semiestruturada

Conforme mencionado em outros momentos, a entrevista (APÊNDICE A) foi utilizada como procedimento de produção de dados. Ela pode ser entendida como “uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo” (Vergara, 2012, p. 3). Dentro da abordagem qualitativa e sócio-histórica, a entrevista estrutura-se numa dimensão social e dialógica. Mais do que um jogo de perguntas e respostas prontas, durante a entrevista o clima deve ser favorável para que

entrevistadora e entrevistada se sintam à vontade e entendam o momento como uma conversa agregadora de conhecimentos.

Na presente pesquisa, a entrevista semiestruturada, também denominada de entrevista semiaberta, possibilitou “inclusões, exclusões, mudanças em geral nas perguntas, explicações ao entrevistado quanto a alguma pergunta ou alguma palavra, o que lhe dá um caráter de abertura” (Vergara, 2012, p. 9).

Pode ser o único procedimento de produção de dados, como também estar associada a outros procedimentos, mesmo que envolvam participantes diferentes, como nesta pesquisa que se associa à técnica de complemento, ao grupo de interlocução e ao questionário, além de análise de documentos. “Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 2010, p. 134).

De acordo com Vergara (2012), no caso de pesquisas por meio da análise de conteúdo, a entrevista é um importante veículo de produção de informações.

[...] elas têm utilidade quando se busca captar o dito e o não dito, os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, as reações, os gestos, o tom e o ritmo da voz, hesitações, assertividades, enfim, a subjetividade inerente a todo ser humano (Vergara, 2012, p. 5).

A entrevista semiestruturada foi composta por cinco questões para delimitação do perfil da participante e nove questões, inicialmente, sobre o tema investigado. Nesta investigação, apesar de a entrevista não ter ocorrido de forma presencial, mas *online*, a gravação em vídeo possibilitou a apreensão dos gestos das participantes, o tom de voz, e até mesmo possíveis inquietações.

Antes mesmo do agendamento das entrevistas, enviamos o convite (APÊNDICE B) por WhatsApp. As entrevistas com as coordenadoras pedagógicas ocorreram pelo Google Meet, em dias diferentes, fora do horário de trabalho dessas profissionais, durante o mês de setembro de 2022. Conhecemos as coordenadoras pessoalmente antes da entrevista, nos CMEIs em que atuavam, durante a coleta das assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Uso de Imagem e/ou Voz. Na ocasião, agradecemos a participação voluntária e nos colocamos à disposição. Nas datas agendadas para cada entrevista, as coordenadoras acessaram o *link* da sala criada no Meet e disponibilizado no WhatsApp.

No início das entrevistas, as coordenadoras apresentaram-se um pouco apreensivas, mas

no desenrolar da conversa ficaram mais à vontade, respondendo com tranquilidade às questões. Vergara (2012) enfatiza que quando a entrevistada se sente confortável e feliz com a entrevista, seja por poder relatar algo bom, seja por poder desabafar sobre um assunto desagradável, a entrevistadora poderá obter respostas ricas de informações. De um modo geral, os diálogos foram esclarecedores, agradáveis, apesar de algumas profissionais incompreenderem algumas questões. Mas, ao reformular a pergunta, a resposta foi satisfatória. Nesse momento, conforme apresentam Bogdan e Biklen (2010), a pesquisadora deve ouvir com atenção e interesse, e caso não entenda determinada resposta, pode solicitar um esclarecimento. Se continuar a não compreender, deve entender que se trata de uma dificuldade da pesquisadora e não da entrevistada em responder com clareza.

Por meio das colocações dessas profissionais, foi possível vislumbrar, a partir de suas vivências, os princípios orientadores das práticas docentes e das formações continuadas, os processos formativos promovidos pela SEMEd, além de indícios das possíveis proposições formativas à prática docente e à formação continuada.

O tempo de cada entrevista variou muito, pois, se considerarmos a duração da gravação, houve entrevistas com cerca de 20 minutos e outras entre 30 e 45 minutos. Todas foram gravadas em vídeos e transcritas, respeitando os detalhes da fala de cada uma dessas profissionais, a fim de manter a fidelidade. No total, a partir das cinco entrevistas realizadas, produzimos aproximadamente 60 páginas de transcrições. Ao fim, quando interrompemos a gravação, a conversa informal agregou muito, apresentando ponderamentos importantes sobre a formação continuada, tema central nesta pesquisa.

3.3.2 Técnica de complemento

A técnica de complemento (APÊNDICE C) pode ser compreendida como

[...] um termo que designa instrumentos para a obtenção de dados por meio dos quais o pesquisador apresenta ao respondente um estímulo para ser preenchido com palavras. Tal estímulo pode ser uma sentença, um parágrafo, uma história ou quadrinhos (*cartoons*). Ao ser completado ele pode revelar motivações, crenças e sentimentos que dificilmente seriam captados por meios convencionais, tais como questionários ou entrevistas estruturadas (Vergara, 2008, p. 217).

A técnica de complemento utilizada foi composta por sentenças que foram preenchidas pelas participantes. Algumas profissionais foram mais objetivas nesse complemento e outras mais detalhistas. É comumente associada a outros procedimentos, nesta pesquisa realizamos

também com as professoras e auxiliares de sala, o grupo de interlocução que será melhor detalhado no próximo subcapítulo.

Esse procedimento de produção de dados foi encaminhado, inicialmente, a dez professoras e dez auxiliares de sala da Educação Infantil da Rede Investigada, indicadas pelas gestoras de cada CMEI participante da pesquisa. Das questões que compuseram a técnica de complemento, sete foram destinadas à delimitação do perfil da participante e 12 relacionadas ao tema investigado. Disponibilizamos o *link* do Google Formulários por *e-mail* e WhatsApp, entre agosto e setembro de 2022. Inicialmente, enviamos um convite (APÊNDICE D) às participantes, também pelo WhatsApp, para participarem voluntariamente da pesquisa.

Algumas profissionais responderam a técnica de prontidão, enquanto com outras foi necessário lembrar determinadas vezes por meio de mensagem no WhatsApp. Algumas ainda optaram por não participar, necessitando de novas indicações de professoras e auxiliares de sala pelas gestoras dos CMEIs integrantes da pesquisa, para que alcançássemos o número proposto de respostas. Ainda assim, com relação às professoras, nove responderam a técnica de complemento, e com relação às auxiliares de sala, obtivemos dez devolutivas.

3.3.3 Grupo de interlocução

Os grupos de interlocução objetivaram ratificar as informações produzidas por meio da técnica de complemento e da análise de documentos. Estes consistem em

[...] compreender as múltiplas relações que constituem a linguagem dos sujeitos como materialidade, nos movimentos que partem das dimensões: (i) individual-individual; (ii) individual-coletivo; e (iii) coletivo como síntese do individual. Nesse processo, a sistematização é fundamental como momento de atribuir sentidos aos dados produzidos de acordo com a perspectiva teórico-metodológica e a trajetória da pesquisa (Ferreira; Cezar; Machado, 2020, p. 6).

Os autores ainda apresentam que “começa-se por explicitar que se entende interlocução como a vivência da linguagem em grupos, em interação, pressupondo-se que os sujeitos estejam em uma ação dialógica, em uma relação eu-tu [...]” (Ferreira; Cezar; Machado, 2020, p. 3). Na interlocução, pressupomos que dois ou mais sujeitos estarão presentes, dialogando sobre algo comum.

Conforme mencionado anteriormente, realizamos os grupos de interlocução com as professoras e auxiliares de sala que responderam à técnica de complemento. Foram dois grupos distintos e em datas diferentes no mês de outubro de 2022: um grupo com as auxiliares de sala

e outro com as professoras. Os encontros ocorreram virtualmente via Google Meet fora do horário de trabalho das profissionais e tiveram duração de aproximadamente 80 minutos. Disponibilizamos o *link* de acesso por WhatsApp nos dias em que os encontros estavam agendados. Para esses agendamentos, realizamos um levantamento com as participantes sugerindo algumas datas, mas não foi possível atender a disponibilidade de cada uma, o que acarretou a ausência de algumas participantes nos grupos. Os convites (APÊNDICE E) para os grupos foram enviados também por WhatsApp, antecipadamente, para que as profissionais pudessem se organizar e estar presentes. No total, participaram dos grupos sete auxiliares de sala e seis professoras.

Este procedimento de produção de dados pode se associar a outros, neste estudo, à técnica de complemento. Os grupos de interlocução foram organizados a partir de uma sequência apresentada por Fiorin (2012, p. 20) que vai ao encontro desta pesquisa:

- 1 - exposição da proposta do grupo de interlocução para os sujeitos da pesquisa;
- 2 - apresentação de slides com os resultados da pesquisa e da coleta de dados inicial;
- 3 - discussão sobre os resultados da pesquisa;
- 4 - apresentação de questões que surgiram após as análises dos dados;
- 5 - discussão sobre as novas questões apresentadas buscando ampliar a pesquisa e suprir algumas lacunas que possam ter ficado em relação à coleta de dados inicial;
- 6 - oportunizar um espaço em que os sujeitos exponham dúvidas sobre o tema ou sobre a pesquisa;
- 7 - esclarecimentos e sistematização.

De uma forma geral, os grupos foram momentos de muita troca de experiências, sistematização e esclarecimentos. Como escrevem Ferreira *et al.* (2014, p. 193), “os grupos de interlocução são tempos e espaços para a produção coletiva do conhecimento, ainda durante a pesquisa”. Apresentou-se às participantes uma síntese da técnica de complemento, sem identificar a autoria das respostas, por meio de *slides* e nuvem de palavras. As participantes autorizaram a gravação em vídeo e se comprometeram em manter o sigilo quanto à identidade das profissionais presentes e das discussões que permearam os encontros.

As auxiliares de sala se mostraram mais à vontade desde o início, enquanto as professoras foram se soltando no decorrer das discussões. Algumas profissionais já eram conhecidas da pesquisadora e outras o contato síncrono foi a primeira vez. Na condição de pesquisadora e interlocutora dos grupos, desde o início reforçamos a importância de fazerem suas colocações, sem receios. Dessa forma, a proposta consistiu em um diálogo sobre as questões completadas na técnica de complemento, como um momento para preencher algumas

lacunas sobre os dados produzidos, apresentar uma síntese das respostas às participantes e, também, esclarecer possíveis dúvidas que elas poderiam ter com relação à pesquisa.

Por meio do diálogo, as participantes dos grupos de interlocução puderam apresentar suas concepções, imbricadas nas experiências construídas até aquele momento, tendo a oportunidade de “[...] socializar e problematizar o tema pesquisado com sujeitos que, possivelmente, tem algo comum entre si devido a sua proximidade com a pesquisa desenvolvida” (Ferreira *et al.*, 2014, p. 205). Por isso, a escolha na divisão dos grupos de acordo com a atribuição das participantes, para que houvesse a familiaridade com as discussões do tema proposto.

Percebemos que as profissionais tinham necessidade de falar sobre suas inquietações e o quanto momentos como estes são agregadores de conhecimento, percepções e valores.

3.3.4 Questionário

Optamos pela utilização do questionário (APÊNDICE F) com as assessoras pedagógicas da SEMEd, para atender à solicitação dessas profissionais que relataram se sentirem mais à vontade respondendo um questionário em vez de uma entrevista proposta inicialmente.

Segundo Vergara (2012, p. 39), o questionário possibilita a interação “[...] com o campo composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador deseja investigar”. Apesar de ser um procedimento mais utilizado em pesquisas quantitativas, na pesquisa qualitativa também tem a sua importância. De igual modo, pode estar associado a outros procedimentos de produção de dados, como nesta pesquisa, permitindo que as informações obtidas sejam confrontadas, evidenciando os distanciamentos e as aproximações das respostas das demais profissionais participantes da pesquisa.

Para Vergara (2012), a escolha quanto à forma que o questionário será respondido é da pesquisadora. Optamos por questões ordenadas e abertas onde não há a apresentação de possíveis respostas, por considerarmos mais apropriado ao alcance dos objetivos. Perguntas desse tipo “[...] exigem do respondente certo nível de informação e reflexão sobre o que é perguntado, além de motivação e disposição para escrever o que pensa ou sabe” (Vergara, 2012, p. 42). Por esse motivo, o prazo para a obtenção das respostas consistiu em 15 dias, mas algumas assessoras responderam dentro de quatro semanas a partir da data de envio das perguntas.

As perguntas foram enviadas em novembro de 2022 por *e-mail* em formato *doc*, para que as assessoras pudessem editar o documento. Dentre as questões, sete identificaram o perfil da participante e dez versaram sobre o tema investigado. Também encaminhamos,

anteriormente, em setembro de 2022, um convite às assessoras pedagógicas (APÊNDICE G).

Utilizamos uma linguagem clara na elaboração das perguntas e o documento foi organizado de forma coerente, com as questões numeradas. Nós nos colocamos à disposição caso houvesse alguma dúvida quanto às perguntas, mas as assessoras responderam sem dificuldades, pois atuam diretamente com os coordenadores pedagógicos, professores e auxiliares de sala durante as formações continuadas, inclusive como responsáveis pela organização dessas formações.

3.3.5 Documentos

A produção de dados envolveu também análise de documentos oficiais. De acordo com Cellard (2012), a análise de documentos é um método que descarta a influência que o pesquisador poderá atribuir durante a pesquisa, através de sua intervenção.

Os documentos oficiais analisados podem ser observados no Quadro 5. A maioria deles, com exceção dos Programas de Formação Continuada, são caracterizados como “comunicação externa” (Bogdan; Biklen, 2010, p. 181), pois a comunidade educacional, pais e responsáveis possuem acesso. Por sua vez, o documento de utilidade interna evidencia “[...] informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais [além de] fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Bogdan; Biklen, 2010, p. 181).

A maioria dos documentos da Rede Investigada foi disponibilizada por *e-mail* por uma das assessoras pedagógicas da SEMEd. Apenas o *download* do PME foi feito diretamente na página da educação no *site* da Prefeitura Municipal da Rede Investigada.

O primeiro procedimento para a análise de documentos consistiu em conhecer as informações presentes, especialmente aquelas que corroboram com a formação continuada de professores da Educação Infantil. Posteriormente, buscamos o comum e o divergente entre as informações apresentadas pelas profissionais participantes da pesquisa e as informações que os documentos trazem. Nesse sentido, a análise de documentos tem como finalidade ratificar as informações obtidas em outros procedimentos de produção de dados, como entrevistas, questionários, técnica de complemento e grupo de interlocução que marcaram esta pesquisa.

Cellard (2012, p. 297) afirma que os documentos correspondem a “[...] todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideramos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa”. A seguir apresentamos o quadro com o

detalhamento dos documentos analisados:

Quadro 5 – Relação dos documentos analisados

Documentos analisados	Anos dos documentos	Fontes
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	2010	Site do Ministério da Educação (MEC)
Plano Municipal de Educação (PME 2015-2024)	2015	Site da Prefeitura Municipal da Rede Investigada
Resolução nº 2/2015	2015	Site do Ministério da Educação (MEC)
Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Infantil)	2018	Site do Ministério da Educação (MEC)
Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC)	2019	Material impresso
Resolução nº 1/2020 (BNC-FC)	2020	Site do Ministério da Educação (MEC)
Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada	2020	SEMED
Relação das Formações	2020	SEMED
Calendário da Educação Infantil	2020	SEMED
Programa de Formação Continuada	2021	SEMED
Calendário da Educação Infantil	2021	SEMED
Programa de Formação Continuada	2022	SEMED
Calendário da Educação Infantil	2022	SEMED

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

3.4 Procedimento de análise de dados

Neste subcapítulo, apresentamos a técnica de análise de dados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2010), além das categorias de análise e do desenho da pesquisa.

3.4.1 Técnica de análise de dados

A presente pesquisa contou com a colaboração de diferentes participantes vinculadas à Educação Infantil da Rede Investigada. Sendo assim, o procedimento escolhido para as análises dos dados produzidos ancorou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2010), uma vez que se relaciona com as diversas comunicações que marcaram presença e busca analisá-las. Para Bardin (2010, p. 34), “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

De acordo com a autora, a análise de conteúdo diz respeito a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2010, p. 40, grifo da autora). A análise de conteúdo

envolve três etapas, ainda de acordo com Bardin (2010): pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados.

A pré-análise visa à organização e se divide em: a) leitura flutuante: retomada de todo o material produzido pelos instrumentos de produção de dados; b) escolha dos documentos: documentos produzidos e demais que darão suporte a análise; c) formulação das hipóteses e dos objetivos: confirmar ou refutar uma ideia, uma intuição que deverá ser submetida à prova de dados seguros; d) referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: pode ser considerado a menção explícita de determinado tema em determinada mensagem; e) preparação do material: antecede a análise final. Todo o material deve ser organizado e preparado para essa etapa (Bardin, 2010).

A exploração do material consiste em codificar, decompor ou enumerar todo o material a ser analisado (Bardin, 2010).

Por último, o tratamento e a interpretação dos dados referem-se a tornar os dados significativos e válidos, inferindo interpretações de acordo com os objetivos específicos (Bardin, 2010).

A partir do exposto, analisamos a pesquisa seguindo alguns procedimentos: leitura e releitura dos dados produzidos, em seguida definimos as categorias *a posteriori*, buscando o comum e o divergente presente nos registros feitos por meio dos procedimentos de produção de dados e documentos oficiais.

3.4.2 As categorias de análise

Conforme apresentado anteriormente, os instrumentos de produção de dados utilizados foram diversos e adequados à função profissional das participantes. Sendo assim, as entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas resultaram nas transcrições dos conteúdos produzidos. Com as professoras e auxiliares de sala, realizamos a técnica de complemento que resultou em um documento composto por todas as respostas, além dos grupos de interlocução que geraram dois arquivos de transcrições: um composto pelo diálogo com as auxiliares de sala e outro composto pelo diálogo com as professoras. Já com as assessoras pedagógicas, analisamos as respostas obtidas a partir dos questionários. Analisamos também os documentos oficiais, disponibilizados pela SEMEd, e outros que orientam a prática docente e a formação continuada na Educação Infantil e já apresentados na seção 3.3.5 Documentos.⁵

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Currículo Base da Educação Infantil e do

As categorias de análise são consideradas determinantes neste processo. Bardin (2010, p. 39) afirma que essas categorias são como uma

[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.

Para uma melhor visualização, optamos pela elaboração de um quadro com as unidades e categorias de análise:

Quadro 6 – Objetivos, instrumentos de produção de dados e categorias de análise

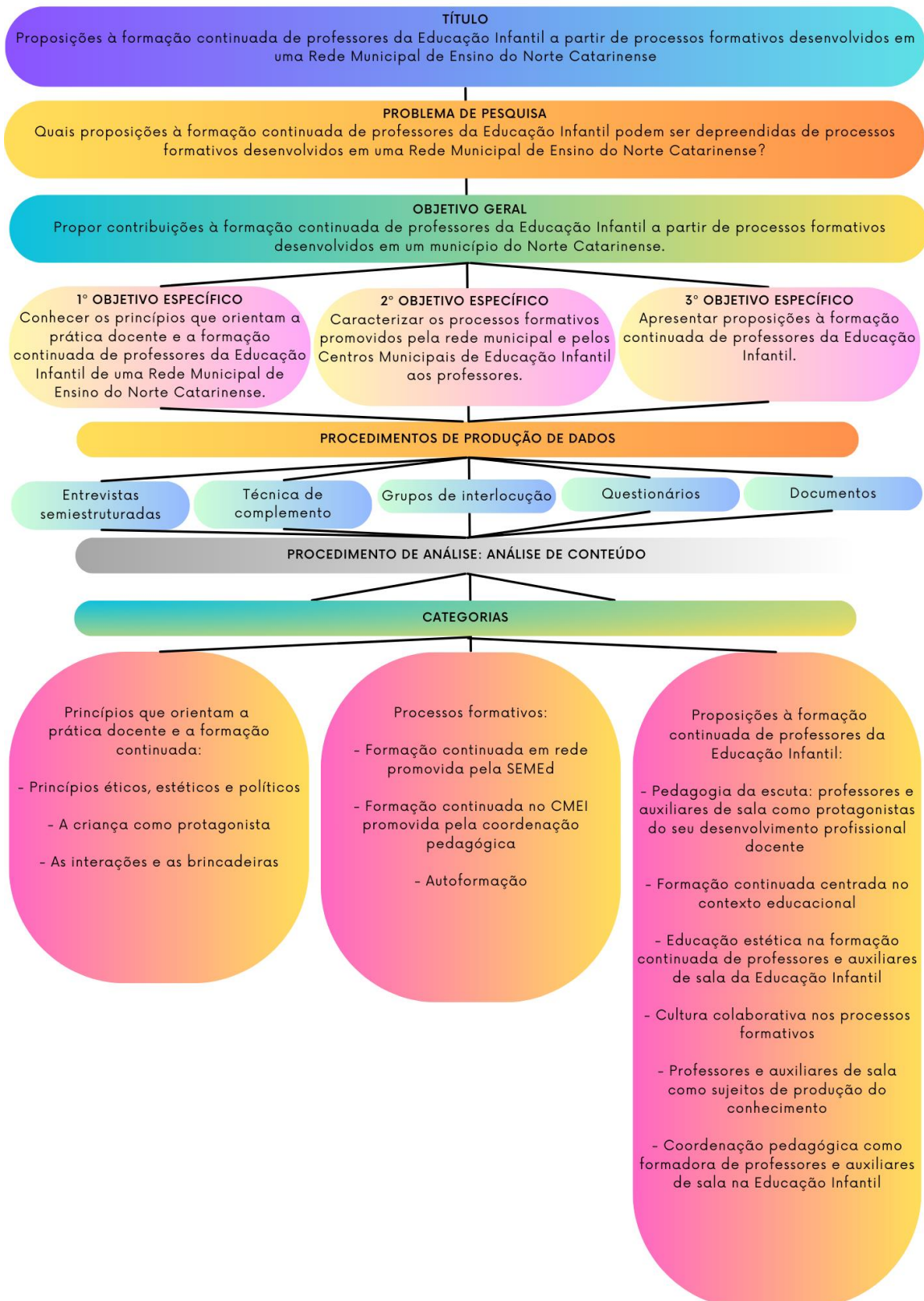
Objetivos específicos	Instrumentos de produção de dados	Unidades	Categorias <i>a posteriori</i>
Conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense		Princípios que orientam a prática docente e a formação continuada	Princípios éticos, estéticos e políticos A criança como protagonista As interações e as brincadeiras
Caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores		Processos formativos	Formação continuada em rede promovida pela SEMEd Formação continuada no CMEI promovida pela coordenação pedagógica Autoformação
Apresentar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil		Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil	Pedagogia da escuta: professores e auxiliares de sala como protagonistas do seu desenvolvimento profissional docente Formação continuada centrada no contexto educacional Educação estética na formação continuada de professores e auxiliares de sala da Educação Infantil Cultura colaborativa nos processos formativos Professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento Coordenação pedagógica como formadora de professores e auxiliares de sala na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

3.4.3 Desenhando a pesquisa

Consideramos necessário apresentar um desenho com os elementos estruturantes desta pesquisa para que os leitores tenham maior clareza das etapas percorridas. Neste desenho destacamos: título, problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, procedimentos de produção de dados, procedimento de análise/análise de conteúdo e categorias.

Figura 1 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

3.5 Ética na pesquisa

Um dos primeiros aspectos que precisam ser considerados numa pesquisa diz respeito à ética. Os princípios éticos devem respeitar o ser humano, voluntário e colaborador na produção de dados, assim como respeitar as instituições participantes. Dessa forma, a ANPEd instituiu alguns desses princípios:

a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019, p. 27).

Gatti (2019) também apresenta contribuições quanto à ética em pesquisas educacionais. Para a autora, os colaboradores da pesquisa devem ser tratados com dignidade, respeito, sem preconceito quanto à etnia, religião, escolha política, gênero e situação social. Isso vale para as pesquisas que ocorrem de maneira *online*, a fim de não constranger os participantes e criar riscos sociais ou emocionais. Dessa forma, antes mesmo de iniciarmos a pesquisa, o projeto passou pelo Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), na Plataforma Brasil. A submissão do projeto ocorreu em junho de 2022 e sua aprovação em 12 de agosto do mesmo ano, sob parecer nº 5.578.302.

A partir da Carta de Anuência, assinada pela SEMEd, iniciamos os primeiros contatos com as participantes da pesquisa. Entre inúmeras trocas de mensagens pelo WhatsApp e por *e-mail*, algumas por telefone, com a SEMEd, gestoras dos CMEIs, coordenadoras, professoras, auxiliares de sala e assessoras pedagógicas, os convites foram enviados a todas as participantes. Todos esses contatos, virtuais ou presenciais, contribuíram para nos aproximarmos das participantes, criando um elo de confiança e apresentando a pesquisa com toda a seriedade necessária.

O TCLE das professoras e auxiliares de sala foi encaminhado no mesmo *link* da técnica de complemento (APÊNDICE H). As assinaturas dos TCLEs das coordenadoras pedagógicas (APÊNDICE I) e do Termo de Uso de Imagem e/ou Voz (APÊNDICE J) foram coletadas presencialmente, e as assessoras pedagógicas assinaram os TCLEs digitalmente (APÊNDICE K).

4 ANÁLISE DE DADOS

“Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (Saint-Exupéry, 2015, p. 72).

Apreender as contribuições dispensadas pelas participantes desta pesquisa e ler os documentos disponibilizados perpassa uma visão superficial e fragmentada. Na pesquisa científica devemos equilibrar a emoção e a razão, de modo que os dados sejam minuciosamente explorados, esmiuçados e confrontados. Por isso, devemos olhar e conhecer sem julgamento de valor, sem ideias pré-concebidas, sempre em busca de respostas que, por ora, são ditas como verdades.

Neste capítulo, abordamos a análise de dados produzidos pela técnica de complemento, grupos de interlocução, entrevistas semiestruturadas, questionários e documentos oficiais, relacionadas aos três objetivos específicos: a) conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense; b) caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores; c) apresentar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil.

Os subcapítulos foram organizados em três partes. Inicialmente, enfatizamos os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil do município investigado. Em seguida, abordamos os processos formativos promovidos pela SEMEd, pela coordenação pedagógica e autoformativo. Por fim, apresentamos proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil.

4.1 Princípios que orientam a prática docente e a formação continuada

Neste subcapítulo, a partir do embasamento teórico, apresentamos as categorias de análise de acordo com o primeiro objetivo específico: conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense. Consideramos importante conhecer esses princípios, pois eles evidenciam a maneira como a Educação Infantil na Rede Investigada vem sendo conduzida e se a formação continuada também traz os mesmos princípios da prática docente. Abordamos os princípios éticos, estéticos e políticos; a criança como protagonista; e as interações e as brincadeiras, considerando que foram mencionados por diversas profissionais

participantes desta pesquisa, bem como constam na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada. Enfatizamos, com base nos dados produzidos, que a Rede Municipal de Educação Infantil do município investigado e as profissionais, de forma geral, seguem a maioria desses princípios apresentados, tanto na formação continuada quanto na prática docente. Dessa forma, optamos por realizar a análise do primeiro objetivo específico de forma unívoca, sem separar os princípios relacionados à prática docente e à formação continuada.

4.1.1 Princípios éticos, estéticos e políticos

A primeira categoria analisada refere-se aos princípios éticos, estéticos e políticos como orientadores da prática docente e da formação continuada da Rede Municipal de Educação Infantil do município investigado.

Ao pensar em uma formação integral do sujeito, concordamos com Zanella (2020) que diz que as dimensões técnica, ética, estética e política se fazem necessárias e são interligadas. Ela assim diz:

A dimensão **técnica** diz respeito à necessária apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, considerados patrimônio da humanidade; a dimensão **política** permita *[sic]* ao sujeito a leitura crítica da realidade necessária a um posicionamento efetivo na complexa trama dos jogos de poder e interesses em questão; a dimensão **ética** volta-se à compreensão da direção que assumem as decisões coletivas e particulares e suas implicações; e a dimensão **estética**, por fim, diz respeito à formação da sensibilidade necessária ao compromisso com a própria vida, com a riqueza e multiplicidade da existência humana, da realidade humana que a funda e que através da atividade coletiva e singular é continuamente transformada (Zanella, 2020, p. 98, grifo nosso).

A autora supracitada menciona, também, a dimensão técnica como necessária aos conhecimentos produzidos histórica e socialmente. Mas as profissionais participantes da pesquisa não citaram essa dimensão.

De acordo com as participantes da pesquisa, os princípios que orientam a prática docente são de responsabilidade, ética, afetividade, autonomia e respeito, assim como os princípios orientadores da formação continuada são amparados também na ética, responsabilidade social, respeito às diversidades, visando o bem-estar das crianças e sua autonomia. Segundo essas profissionais, a SEMEd também busca a teoria para dar suporte às profissionais e à valorização da educação no município.

Quando questionadas sobre os princípios que orientam a prática docente, algumas

participantes da pesquisa responderam da seguinte maneira:

Responsabilidade, ética e relações afetivas (AS1, 2022, Técnica de complemento).

Responsabilidade profissional e ética no geral e afetiva e emocional com as crianças (AS2, 2022, Técnica de complemento).

Princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, dos direitos e dos deveres, da solidariedade, do respeito e da igualdade (P1, 2022, Técnica de complemento).

Ética, compromisso, responsabilidade, dedicação e amor pelo que faço, expresso em minhas ações e atitudes em relação às crianças (P4, 2022, Técnica de complemento).

Responsabilidade, respeito, autonomia (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Além do Ético, Estético e Político que abrangem a Educação Infantil, penso que posso citar inclusão e igualdade (P6, 2022, Técnica de complemento).

Éticos, estéticos e políticos (P7, 2022, Técnica de complemento).

A ética, o respeito, o incentivo a autonomia e a inclusão (AS7, 2022, Técnica de complemento).

A Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, apresenta essas dimensões, no inciso 2º do artigo 2º: “No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da Educação Básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação [...]” (Brasil, 2015, p. 3). Mais adiante, esta resolução apresenta os princípios que os professores da Educação Básica devem possuir ao finalizar a formação inicial e diante à formação continuada, dentre os quais destacamos “[...] interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]” (Brasil, 2015, p. 7).

Outra resolução mais recente é a nº 1/2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC). Ela apresenta o princípio ético nos parágrafos VI e VIII do artigo 5º, no que diz respeito à política de formação continuada, da seguinte forma:

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de **ética** e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

[...]

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida **ética** profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal (Brasil, 2020, p. 3-4, grifo nosso).

Posteriormente, a mesma resolução define dez competências gerais docentes e apresenta o princípio ético na competência número 10, a saber:

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em **princípios éticos**, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2020, p. 8, grifo nosso).

Em relação às competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional, o item 3.5.3 afirma que os professores devem “atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética” (Brasil, 2020, p. 15). Quanto à dimensão estética, o item 1.1.4 a apresenta, sendo que os professores devem “reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e a(s) sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais” (Brasil, 2020, p. 10). Concernente à dimensão política, não há nenhuma menção nesta resolução.

Destacamos que a Resolução nº 2/2015 é mais enfática no tocante aos princípios éticos, estéticos e políticos, diante da formação de professores, pois considera tais princípios essenciais para uma formação sólida e crítica durante a atuação profissional, enquanto a Resolução nº 1/2020 muito sutilmente apresenta a ética como princípio base para o exercício da docência, a estética relacionada apenas às normativas curriculares e há a ausência de uma formação política.

A ANPEd (ANPEd, 2020), em manifesto em repúdio à homologação da atual resolução de formação continuada, entre outros aspectos enfatiza que são inaceitáveis normativas como esta, que negam o conhecimento científico no campo da educação e decisões sem debates e consultas públicas, a partir da revogação da Resolução nº 2/2015, considerada um ataque à autonomia universitária e uma fragmentação da formação inicial e continuada, desconsiderando

as necessidades formativas dos profissionais e colocando o foco nos princípios de competências gerais da BNCC.

Entendemos a necessidade de formular novas políticas de formação docente, porém concordamos com a ANPEd, pois compreendemos que a ética, a estética e a política são princípios essenciais para uma formação docente que busca dimensões que se aproximam de uma educação integral, mais crítica e emancipatória, perpassando a prática tecnicista e mecânica.

Dando continuidade, assim como nas colocações anteriores de algumas participantes da pesquisa, percebemos também a presença especialmente dos princípios éticos e estéticos quando questionamos as profissionais sobre os princípios que orientam a formação continuada. Elas afirmam que são éticos e estéticos, tendo a BNCC como suporte, procurando oportunizar a reflexão da prática docente, mas também os resultados. A seguir, apresentamos algumas contribuições das profissionais quando questionadas sobre os princípios orientadores da formação continuada:

Ética e responsabilidade social (AS2, 2022, Técnica de complemento).

Quanto a ética, estética, autonomia, respeito, etc. (AS6, 2022, Técnica de complemento).

Teoria e resultado (P3, 2022, Técnica de complemento).

Fundamentais para garantir o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Pautados na BNCC, nos dão suporte e respaldo no momento de elaboração dos projetos e execução das ações pedagógicas, de modo a contemplar os campos de aprendizagem (P6, 2022, Técnica de complemento).

Eu concordo. [...] Realmente são esses os princípios que eles buscam. A gente trabalha pautado neles, mas a gente sabe que é, o espaço, às vezes, não oferece as condições adequadas para a gente aplicar esses princípios como realmente eles deveriam ser aplicados (P3, 2022, Grupo de interlocução).

Pela fala da professora P3 percebemos que, por mais que se busquem a ética, a estética e a política na prática docente e na formação continuada, muitas vezes não há como tornar esses princípios vivos no cotidiano da Educação Infantil, por motivos que perpassam o espaço, considerado inadequado. A organização do espaço precisa ir além da sala de referência. De acordo com Kramer (2001), a distribuição dos móveis, os materiais à disposição, a proposta curricular com renomado pressuposto teórico, são importantes, além da coerência entre todos eles de modo que haja a concretização da proposta pedagógica.

Para as coordenadoras pedagógicas, os princípios que orientam a formação continuada na rede municipal partem da necessidade dos professores.

Eles partem primeiro da necessidade. Como vem muita gente de outros estados pra cá, eles seguem também todo o conteúdo e toda a parte metodológica com base na BNCC. Eles não fogem disso. (CP1, 2022, Entrevista).

Na fala da coordenadora pedagógica CP1, os princípios relacionam-se com a BNCC, documento que tem orientado o trabalho e as formações dos profissionais da educação da Rede Investigada. No entanto, na BNCC, no referente à Educação Infantil, não há nenhuma menção quanto aos princípios éticos, estéticos e políticos nas práticas pedagógicas.

Para as assessoras pedagógicas, os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada na rede municipal são éticos, estéticos e políticos, ancorados na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada que está embasada na Teoria Histórico-cultural (THC). Dessa forma, a seguir apresentamos algumas contribuições dessas profissionais quando questionadas sobre os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil:

Princípios da prática docente:

Os Princípios éticos, estéticos e políticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) destacam esses princípios como orientadores do trabalho na Educação Infantil. Na Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal [...], (capítulo 2) na base teórica aborda-se estes princípios e concepções que norteiam nossa prática (AP1, 2022, Questionário).

A Educação Infantil no município [...] é norteada pela Proposta Curricular, embasada na teoria histórico-cultural como suporte teórico e encaminhamentos metodológicos, tem como foco a primeira infância e busca impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira integral. As DCNEI assinalam a tríade de princípios éticos, políticos e estéticos das quais também fundamentam nosso trabalho [...] (AP2 e AP3⁶, 2022, Questionário).

Princípios da formação continuada:

Os mesmos princípios que norteiam a prática pedagógica, para que compreendam que a Educação Infantil, é um direito da criança. E para efetivá-los faz-se necessário o comprometimento do professor e demais educadores, de forma a vivenciá-los e evidenciá-los diariamente (AP1, 2022, Questionário).

⁶ As assessoras AP2 e AP3 responderam esse questionamento da mesma forma, o que nos leva a pensar que elaboraram as respostas conjuntamente.

As assessoras também apresentam a THC como orientadora do trabalho desempenhado na Educação Infantil e na formação continuada. Mas as professoras, auxiliares de sala e coordenadoras pedagógicas não apresentaram essa teoria em suas contribuições. Consultando a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada, constatamos que a Educação Infantil fundamenta-se na THC difundida por Vigotski e colaboradores, Luria e Leontiev. Segundo essa teoria, o ser humano é biológico e social e desenvolve-se na medida em que estabelece relações com o meio, produzindo cultura material e intelectual. Compreendemos que, para que a criança se desenvolva, são necessárias mediações promovidas por um sujeito mais experiente, por meio da linguagem e, na Educação Infantil, o professor assume esse papel. Podemos dizer que a criança se humaniza de acordo com as interações estabelecidas em sociedade. Além disso, a concepção que o professor possui quanto à educação, criança e infância é essencial na promoção de situações de mediação (Oliveira, 2012a, 2012b).

As assessoras pedagógicas ainda complementaram:

A formação continuada na Educação Infantil tem ganhado espaço na educação como um todo e cada vez mais o município [...] tem investido em formações. O objetivo é implementar a proposta curricular, capacitando os professores e demais educadores para que atuem de acordo com as teorias atuais, voltando-se para um olhar humanizado, que enxerga a criança como sujeito histórico e de direitos. O propósito é colaborar para que os profissionais da educação tenham condições cada vez melhores de desempenharem seu papel, realizando as mediações das vivências cotidianas com qualidade, responsabilidade e compromisso (AP2 e AP3⁷, 2022, Questionário).

Por mais que as assessoras AP2 e AP3 frisaram que a rede municipal busca implementar a Proposta Curricular durante as formações dos profissionais da Educação Infantil, compreendemos que a THC precisa ser enfatizada como orientadora efetiva dessa formação continuada e, conseqüentemente, da prática docente para que se faça presente não apenas no documento, mas também no trabalho que vem sendo desempenhado, promovendo às crianças de creches e pré-escolas seus direitos, numa perspectiva histórica e cultural.

Quando pensamos em formação docente, mais especificamente nesta pesquisa, em formação continuada de professores, enfatizamos a necessidade das dimensões técnica e política “à consecução de uma educação crítica, que tenha a ética e a cidadania como eixos de referência” (Zanella, 2020, p. 102). Além disso, a dimensão estética é considerada de extrema importância na formação de professores. Se a formação inicial, na maioria das vezes, não consegue atender essa necessidade, a formação continuada deve retomá-la, a fim de formar o

⁷ As assessoras AP2 e AP3 responderam esse questionamento da mesma forma, o que nos leva a pensar que elaboraram as respostas conjuntamente.

docente de forma integral, com criticidade e emancipação.

Retomando o apresentado anteriormente pelas participantes da pesquisa, quando a formação docente abrange a ética, estética e política, “os muitos sentidos que trazemos em nosso repertório quando formamo-nos pela ética e pela estética, relembra-nos, continuamente, que somos humanos e podemos ser sensíveis” (Miorando; Oliveira, 2020, p. 7).

Consideramos importante mencionar que as colocações das profissionais apresentam os mesmos princípios preconizados nas DCNEI. Esses princípios, segundo Oliveira (2018), devem constar nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil das mais diversas redes de ensino, lembrando aos professores da Educação Infantil, diante da prática docente, que na ética há a necessidade em apoiar e incentivar a autonomia das crianças, fortalecer a afetividade e autoestima, estimular o cuidado com a flora e fauna e enfatizar a importância da liberdade, da igualdade de direitos, independente da situação econômica de cada um, especialmente os indivíduos mais vulneráveis. Quanto ao princípio político, promover a criticidade diante de situações ocorridas na sociedade, possibilitar que se expressem por meio de suas inquietações e emoções e garantir a aprendizagem satisfatória. Por último, quanto ao princípio estético, as práticas pedagógicas devem valorizar a criação infantil e a singularidade presente em suas vivências e experiências, além de possibilitar o contato com as múltiplas linguagens (Oliveira, 2018).

Oliveira (2020, p. 27) enfatiza algumas políticas que devem permear a formação continuada de professores na primeira etapa da Educação Básica, como:

[...] a formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança. Isso envolve capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica. Essa perspectiva de formação continuada imbrica-se com o desenvolvimento da capacidade de avaliar situações e comportamentos e integra-se ao projeto educativo que é constituído na creche e pré-escola.

Dessa forma, Nóvoa (2022a, p. 11) apresenta a dimensão “ética como compromisso de combate pela equidade e pela justiça social [...]”. Política como presença no espaço público da educação”. Os professores e demais profissionais da educação precisam marcar presença quando se trata de discutir políticas sobre as categorias, para que assim, possam também, politizar suas ações com as crianças da Educação Infantil. Afinal, uma política deve-se fazer pela entonação de inúmeras vozes, e desde pequenas, as crianças podem encarar os fatos com criticidade, sem receios ao expressarem seus sentimentos e questionamentos, de modo que aprendam e se desenvolvam integralmente.

Nesse sentido, Rausch *et al.* (2019) afirmam que a tarefa do professor possui uma dimensão social e política no que tange a ações condizentes às necessidades emergentes, e a formação estética “pode ser considerada como experiência necessária ao desenvolvimento da percepção, atitude crítica e atividade criadora do professor” (Rausch *et al.*, 2019, p. 33). As autoras esclarecem que a estética presente na formação não pode resolver todas as questões educativas que se apresentam, mas retoma o humano, por meio da sensibilidade e criatividade. A partir de uma formação estética, o professor pode aprender a agir com criticidade, pois, por meio do ato criador, confronta os fenômenos e busca novas direções para alcançar com satisfação seus objetivos (Rausch *et al.*, 2019). Complementamos afirmando que a sensibilidade possibilita enxergar para além do que está posto, ampliando os horizontes e transformando a realidade.

As ações promovidas com intencionalidade educativa aproximam-se dos direitos de aprendizagem propostos na rede municipal e ancorados na BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Além disso, refletir sobre esses princípios, contribui de forma que a prática docente e a formação continuada sejam ressignificadas, apresentando novos olhares sobre o que vem sendo realizado no cotidiano da Educação Infantil e reorientando os planejamentos futuros.

Miorando e Oliveira (2020, p. 13) afirmam que “trazer para o vocabulário e para a compreensão o que é a estética na formação docente vem como um contraponto para pensar o contemporâneo em imagens e suas intervenções em nossa vida”. Complementamos a colocação das autoras, enfatizando que as dimensões ética e política também precisam ser resgatadas na contemporaneidade e compreendidas integralmente no cotidiano docente e nas formações continuadas, por vezes propostas, por meio de uma fundamentação sólida nas três dimensões apresentadas, pois, para que haja a presença ética, estética e política na prática docente, os professores precisam vivenciar formações que se aproximem dessas dimensões, afinal

[...] se a estética pode ser entendida como percepção imediata da realidade por meio/a partir dos sentidos – audição, visão, olfato, tato, paladar, é possível defender a hipótese de que os sentidos danificados têm mais chances de propiciar pobres e danificadas opções éticas e estéticas (Loureiro, 2022, p. 135).

Nesse sentido, o professor que não vivencia formações estéticas carece de um olhar mais atento e sensível no que diz respeito à formação integral das crianças que frequentam creches e pré-escolas e, conseqüentemente, não prioriza vivências estéticas em suas práticas docentes.

Quando a prática docente considera tais princípios, a ação docente torna-se um ato social.

Como destacam Castro e Schlindwein (2021, p. 142), “é ter consciência do instrumental orientador que a teoria propicia e, por meio dessa consciência, poder exercitar um conjunto de práticas pedagógicas que compõem a docência como ato social”.

É necessário ressaltar que o CBEIEFTC também apresenta os princípios éticos, estéticos e políticos como essenciais à formação integral e social do sujeito, como partes inseparáveis. “É preciso, portanto, criar condições para que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar, de experimentar, de refletir e de avaliar suas escolhas para transformação da realidade na qual estão inseridas” (Santa Catarina, 2019, p. 103).

Conforme apresentado, apesar dos princípios éticos, estéticos e políticos estarem presentes em vários documentos oficiais e nas contribuições de algumas profissionais, outras profissionais participantes da pesquisa demonstraram dúvidas, principalmente com relação aos princípios que orientam a formação continuada na Rede Investigada.

Essa pergunta é uma incógnita. [...] uma das coisas que mais me deixa assim, indignada, é que a gente acaba sendo submetido, a cada quatro anos, a reformulação de princípios e valores. Então assim, cada gestão que entra, traz o seu olhar, e nós que estamos na sala de aula no dia a dia, que temos a nossa construção, a nossa carreira, que somos as efetivas, nós que estamos ali, a gente tem que se submeter tipo a se adaptar a quem acabou de chegar, a ideia de quem acabou de chegar. Então, isso também é muito ruim para nós. E cada vez que muda a gestão, que muda ali a coordenação, assessoria, tudo a gente tem que também se adaptar aquilo e estar atendendo ao que eles trazem. Então eu acho que talvez com a BNCC agora isso resolva um pouco. Mas até então, a gente ficou muito à mercê de política, nesse caso de política ali (P9, 2022, Grupo de interlocução).

É uma incógnita para mim (P1, 2022, Técnica de complemento).

Na fala da professora P9, percebemos um descontentamento com relação aos princípios orientadores da formação continuada como se não houvesse o estabelecimento das dimensões ética, estética e política no cotidiano da Educação Infantil e uma descontinuidade de princípios, pois há uma rotatividade nos cargos de gestão e de ensino que comprometem a concretização desses princípios.

Nesse sentido, consideramos essa ruptura de princípios devido um rompimento também na gestão. Conforme nos apresentam Kramer e Nunes (2007, p. 440), “[...] num contexto em que a educação infantil muitas vezes decorre de práticas políticas marcadas pelo partidarismo, paternalismo [...]”. Kramer, Nunes e Carvalho (2013) abordaram esse assunto mais recentemente, ao evidenciarem, em pesquisas realizadas em outras redes públicas de ensino, o quanto a gestão é, predominantemente, marcada por politicagem.

Compreendemos, uma vez estabelecida a Proposta Curricular como orientadora do

trabalho desempenhado na Educação Infantil e, para isso, presente também na formação continuada, a questão da descontinuidade de princípios pode ser, ao menos, amenizada. Além do mais, há documentos e diretrizes que precisam ser seguidos no estabelecimento de creches e pré-escolas que perpassam a rotatividade da equipe gestora.

O município investigado possui uma Proposta Curricular recente, elaborada com a participação de diversos profissionais da rede e, enfatiza, que o currículo na Educação Infantil deve contemplar, de acordo com as DCNEI, os princípios éticos, estéticos e políticos como orientadores do ato pedagógico. Nesse sentido, Miorando e Oliveira (2020, p. 7) afirmam que “os movimentos para uma educação que observa a estética se dão pelo ouvir, ler e ver histórias: nossa atenção se envolve, combinada pelas inquietudes que trazemos. [...] Empurra-nos a pensar a ética, que dá tom às nossas atitudes”.

Portanto, pensar a ética, a estética e a política não requer apenas tais princípios nos documentos orientadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, mas a presença viva na formação continuada e, conseqüentemente, na prática docente.

4.1.2 A criança como protagonista

A segunda categoria analisada refere-se à criança como protagonista ante a prática docente e a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil da Rede Investigada.

A partir do século XVIII e XIX, especialmente na Europa, reconheceu-se a importância da educação para o desenvolvimento. As crianças das famílias mais nobres começaram a ser o centro do processo educativo, como sujeitos que possuem necessidades próprias (Oliveira, 2020). Ainda que naquele momento histórico as crianças de classes desfavorecidas economicamente não tivessem acesso à educação, compreendemos este período como o início de um novo olhar lançado às necessidades infantis.

Segundo Oliveira (2020, p. 49), os estudos de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori “estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança”. Por mais que houvesse dicotomias entre esses autores, “reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos” (Oliveira, 2020, p. 49).

Nos diversos procedimentos de produção de dados, as profissionais participantes da pesquisa enfatizaram a criança como centro do planejamento. Por ora, os princípios que orientam a prática docente na Rede Investigada também veem a criança como protagonista, conforme observamos nas colocações a seguir:

Voltadas às crianças (P2, 2022, Técnica de complemento).

A valorização da criança, a criança como protagonista, socialização, o uso das tecnologias, conscientização, temas relevantes ao interesse da criança (P5, 2022, Técnica de complemento).

Ligadas à solidariedade e ao respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, na identidade e singularidades das crianças como protagonistas das minhas práticas pedagógicas (P8, 2022, Técnica de complemento).

Reflexão da prática pedagógica, onde tem a criança como protagonista e ao mesmo tempo uma utopia, pois estamos presos a um sistema que muitas vezes prioriza números e não qualidade (P8, 2022, Técnica de complemento).

No que se refere aos princípios orientadores da formação continuada, percebemos o olhar voltado às necessidades das crianças.

Buscando sempre visar o melhor para a criança a cada dia em todas as suas necessidades (AS3, 2022, Técnica de complemento).

Voltados ao respeito pelas crianças, bem como pelas diversidades existentes, acolhendo-as e estimulando sempre a sua autonomia (AS4, 2022, Técnica de complemento).

As contribuições supracitadas evidenciam a centralidade do processo educativo voltado às crianças, por mais que a professora P8 enfatiza, teoricamente, a criança deve ser protagonista, mas o sistema educacional busca também o destaque positivo em avaliações externas, como o IDEB, pois bons resultados e esse tipo de destaque chamam a atenção de outros lugares e regiões, servindo de exemplo a ser seguido.

O protagonismo infantil também pode ser observado nas contribuições abaixo, no que se refere à prática docente:

[...] estamos nos empenhando para que seja reconhecido e efetivado, na prática, o protagonismo infantil, com o propósito de inspirar e orientar as práticas pedagógicas presentes, promovendo a equidade e colaborando para o desenvolvimento integral e de qualidade das crianças, consolidando a primeira etapa da Educação Básica (AP2 e AP3⁸, 2022, Questionário).

O trabalho que é proposto com olhar, é... sempre estar ali direcionado na observação do que a criança traz para o professor. [...] É o interesse que a criança traz. [...] Não aquilo que o professor traz. O professor tem que estar atento naquilo que a criança busca de aprendizado (CP2, 2022, Entrevista).

⁸ As assessoras AP2 e AP3 responderam a esse questionamento da mesma forma, o que nos leva a pensar que elaboraram as respostas conjuntamente.

A coordenadora pedagógica CP2 ainda afirma que antigamente o professor trazia tudo pronto para a docência, sem olhar atentamente para as necessidades e o interesse da criança, mas hoje as formações na Rede Investigada têm enfatizado essa questão do protagonismo infantil, provavelmente pela própria menção quanto a isso na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada que, “concomitantemente ao Projeto Político Pedagógico das unidades escolares pretende, ao mesmo tempo, orientar o trabalho na Educação Infantil e aprimorar a percepção do professor, a fim de direcionar suas ações para acolher as necessidades e interesses da criança” (Rede Investigada, 2020, p. 50). Por conseguinte, ainda na Proposta Curricular, o protagonismo infantil acontece quando as necessidades, interesses e ritmos das crianças são levados em consideração, quando são ouvidas e possuem um lugar privilegiado na organização das práticas pedagógicas (Rede Investigada, 2020).

Em contrapartida, outros documentos orientadores da prática docente e, conseqüentemente, da formação continuada, como DCNEI, BNCC e CBEIEFTC, não deixam muito claro quanto ao protagonismo infantil, enquanto princípio orientador, apesar de reconhecerem a criança como produtora de cultura, como um sujeito social e histórico que integra à Educação Infantil com suas vivências e experiências.

Compreendemos, a partir do exposto até o momento nesta categoria, o quão importante e significativo foi o marco histórico em que as crianças passaram a ser o centro do processo educativo. As práticas pedagógicas que levam em consideração o protagonismo infantil, as necessidades e particularidades de cada criança e do grupo que as constitui, contribuem positivamente para o desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual.

[...] a ação educativa da creche e pré-escola deve interpretar os interesses imediatos das crianças e os saberes já construídos por elas, além de buscar ampliar o ambiente simbólico a que estão sujeitas. Acima de tudo, comprometer-se em garantir o direito à infância que toda criança tem (Oliveira, 2020, p. 39).

Reforça-se a importância da valorização dos conhecimentos produzidos pelas crianças, pois, quando chegam à creche ou pré-escola, elas levam consigo suas vivências e experiências. Outrossim, para que as práticas pedagógicas insiram as crianças no centro do processo educativo, os professores precisam entender a importância dessa centralidade por meio, também, de formação continuada. Além disso, as concepções docentes e da rede municipal como um todo atribuídas à criança, à infância e à Educação Infantil também interferem no entendimento

quanto ao protagonismo infantil. Assim, “cabe ao educador entender a criança não como um ser passivo, alienado, mas como protagonista, capaz de pensar, criar, recriar novas possibilidades em suas experiências” (Rosa; Lopes, 2012, p. 57).

A infância é considerada uma construção histórica e social e, conforme a sociedade se desenvolve, esse conceito vai sendo ampliado e modificado. O CBEIEFTC, a partir das DCNEI, entende que a infância é uma “categoria social e histórica, de modo que sejam respeitadas e valorizadas as diversas formas de viver a infância, bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar” (Santa Catarina, 2019, p. 102).

Nesse sentido, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada, corrobora com o conceito de criança apresentado nas DCNEI, como um ser histórico e portador de direitos, sendo que por meio das práticas diárias constrói sua identidade, brincando, interagindo, imaginando, observando, experimentando, questionando e protagonizando em suas vivências e aprendizados (Brasil, 2010).

Reconhecendo a criança como um sujeito histórico e de direitos, a assessora pedagógica AP1 enfatiza que a Educação Infantil possui as dimensões educativa e de cuidado como interdependentes.

[...] e não pode, sob circunstância alguma, ser confundida apenas e tão somente com mero espaço recreacional ou de cuidado. Precisa-se sempre lembrar que temos documentos norteadores e diretrizes a seguir. Na Educação Infantil, ainda temos práticas que precisam ser repensadas, voltar nosso olhar aos documentos norteadores (AP1, 2022, Questionário).

A assessora pedagógica AP3 compreende as concepções de criança, infância e Educação Infantil conforme apresentado anteriormente na Proposta Curricular e a assessora pedagógica AP2 complementa:

Estamos trabalhando para que os educadores compreendam e percebam a criança na sua individualidade, como um sujeito histórico e de direitos. [...] Estamos saindo de uma pedagogia reprodutora e transmissiva, para uma perspectiva criadora, que vê a criança como alguém capaz, potente. Os documentos oficiais (Diretrizes Curriculares, BNCC, Proposta Pedagógica...) tem embasado e colaborado para fortalecer essas concepções atuais (AP2, 2022, Questionário).

Oliveira (2012a, p. 227) contribui nesse sentido ao afirmar:

As ações do professor junto às crianças são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se, em especial, na representação que ele faz de seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que possui. Daí a importância de o professor centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma, ponto

que reformula certas concepções que veem o ensino como um movimento que parte do professor e que tomam a criança como mero receptor de suas mensagens. Essas novas representações e concepções devem ser apropriadas pelo professor em sua formação profissional.

Por isso é tão importante uma formação continuada que ajude os professores a compreenderem a potencialidade infantil. Além disso, de forma complementar, consideramos importantes essas concepções, pois a maneira como percebemos e enxergamos a criança interfere na prática docente que será desempenhada. Quando tomamos consciência e vemos a criança como um sujeito ativo, que contribui com o meio em que está inserida e se desenvolve por meio das relações sociais, a protagonizamos.

4.1.3 As interações e as brincadeiras

A terceira categoria relacionada ao primeiro objetivo específico refere-se às interações e às brincadeiras. Segundo as DCNEI, as interações e as brincadeiras são os eixos orientadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil e devem garantir a integração de diversas experiências, dentre as quais podemos destacar: o conhecimento de si e do mundo, múltiplas linguagens, experiências orais, escritas e lógico-matemáticas, autonomia, autocuidado, vivências éticas e estéticas, curiosidade, criticidade, interação com diferentes manifestações culturais, preservação do meio ambiente, além de acesso a recursos tecnológicos (Brasil, 2010).

A BNCC reafirma as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas docentes na primeira etapa da Educação Básica, por meio dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e por cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

O CBEIEFTC também apresenta as interações e as brincadeiras como eixos centrais das práticas pedagógicas. “Quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica” (Santa Catarina, 2019, p. 105). E a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada também se baseia nos documentos já mencionados e reforça que as interações e as brincadeiras devem permear todo o trabalho desenvolvido com as crianças de creche e pré-escola. Compreendemos que, assim como na prática docente, esses princípios precisam ser contemplados na formação continuada para que os profissionais se conscientizem de sua importância.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que nos tornamos humanos por meio das relações que estabelecemos com o outro. Nunes e Kramer (2013) lembram que diante das interações sociais, cognição e afetividade são indissociáveis. Por meio da interação, as crianças desenvolvem a cognição e os afetos, transformando a si mesmas.

Para Kishimoto (2010), as interações necessitam ser promovidas nas instituições de Educação Infantil ancoradas em diversos sujeitos, contextos e objetos, ao interagir com a professora, com os pares, com os brinquedos e materiais disponíveis, com o ambiente, além das relações estabelecidas com a instituição e a família.

Enquanto os documentos supracitados consideram as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, tendo em mente que a rede municipal investigada se ancora nesses documentos, percebemos a menção a esses princípios orientadores também na formação continuada, quando questionamos as profissionais sobre os princípios que orientam a formação continuada:

As interações e brincadeiras (P4, 2022, Técnica de complemento).

As assessoras pedagógicas AP2 e AP3 reforçam que além dos princípios éticos, estéticos e políticos já apresentados anteriormente, no primeiro subcapítulo da análise, as interações e as brincadeiras também deverão orientar o planejamento e a ação pedagógica.

[...] sendo que estes deverão orientar o fazer pedagógico e o planejamento no cotidiano da Educação Infantil, centrados nas interações e na brincadeira. Contudo, para a efetivação desses princípios, faz-se necessário o comprometimento do professor e demais educadores, de forma a vivenciá-los diariamente (AP2 e AP3⁹, 2022, Questionário).

Para as assessoras pedagógicas, as interações e as brincadeiras são os eixos centrais das práticas pedagógicas, levando em consideração o protagonismo infantil.

Para que esses eixos sejam concretizados no cotidiano da Educação Infantil, o planejamento precisa contemplá-los e executá-los. Segundo a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada, o planejamento é um documento que registra aquilo que o professor pretende realizar com a sua turma, visando às ações educativas, e o professor tem autonomia para promover experiências significativas às crianças, de modo que práticas escolarizadas e mecânicas não ocupem espaço na Educação Infantil, mas, sim, outras

⁹ As assessoras AP2 e AP3 responderam a esse questionamento da mesma forma, o que nos leva a pensar que elaboraram as respostas conjuntamente.

possibilidades exploratórias que desencadeiam a aprendizagem e o desenvolvimento (Rede Investigada, 2020). As interações e as brincadeiras evidenciam essas possibilidades.

Nas atribuições dos professores de Educação Infantil e auxiliares de sala da Rede Investigada, constam que esses profissionais devem interagir com as crianças e participar das brincadeiras, sejam elas livres, nos espaços externos, sejam elas mais direcionadas.

Nas colocações a seguir das professoras P8 e P5, evidenciamos que a Rede Investigada se preocupa com as possíveis ações desenvolvidas nas práticas docentes contempladas no planejamento. Ela instiga o professor a refletir sobre sua prática, reforçando a importância de olhar para as crianças e compreender suas necessidades, além de priorizar as interações e as brincadeiras. Porém, há certa cobrança com relação a isso, desconsiderando as condições que esses profissionais têm para que, de fato, as interações e as brincadeiras se concretizem.

Eu acho assim, eles oportunizam a reflexão da nossa prática, mas, ao mesmo tempo, que eles dão essa reflexão, eles não querem saber assim, ó, como está sendo lá dentro com as crianças, se tem o apoio de alguém, que às vezes, trabalhando com um monte de crianças, com crianças, que agora cada vez mais, com alguma deficiência, alguma necessidade especial. Então assim, eles não querem saber se tu tens o apoio, se tu estás tendo aquele apoio com aquelas crianças, eles querem o resultado. Eles fazem a gente pensar se o que a gente está fazendo é o bem da criança, é voltado para as brincadeiras e interações da criança. Isso eles deixam bem claro. Eles querem resultados (P8, 2022, Grupo de interlocução).

Complementando a colocação anterior da professora P8, a professora P5 afirma:

Eu acredito assim, um padrão. Que nós precisamos seguir padrão que eles querem. Entende? Esse seria o resultado. Nós temos controle das crianças, nós temos que estimular, mas eles não veem por trás, como a outra prô falou, nós temos 15, 16 crianças, principalmente Maternal [crianças de 2 a 3 anos], sozinha. Como que eu vou conseguir ter esse êxito sozinha? No papel, ele é muito bonito, mas lá dentro da sala, a gente sabe que é diferente e com a demanda de crianças especiais, que vem cada vez sendo mais difícil de se trabalhar, algumas coisas, [...] no papel, está tudo muito bonitinho, tem que ser como eles querem. E muitas vezes aquilo que está no papel eu não consigo executar, então muitas vezes acaba falhando nessas coisas. Se o papel está bonito, pra eles [SEMED] está bom (P5, 2022, Grupo de interlocução).

As contribuições das profissionais mencionadas acima nos chamam atenção ao evidenciarem os princípios ora presentes na formação continuada e na prática docente, de acordo com os documentos oficiais, mas também muito relacionados a resultados. Em outras palavras, a rede municipal busca o reconhecimento externo, se destacando positivamente entre outras redes de ensino municipais. Evidenciamos, portanto, pelas falas das professoras P8 e P5, a preocupação da rede municipal no tocante às experiências proporcionadas às crianças, por vezes, não somente porque há documentos a serem seguidos, mas também porque acreditam

que ao interagir e brincar, a criança se desenvolve, aprende com mais facilidade e, conseqüentemente, contribui para que a rede tenha destaque, ou seja, bons resultados, tanto em âmbito microssocial quanto no macrossocial.

Outro fator que chama atenção é a menção à demanda de atendimento de crianças com necessidades especiais. Sabemos que toda criança tem direito à educação regular, concomitantemente também à Educação Infantil, mas no relato das profissionais falta suporte para que esse atendimento supra as necessidades dessas crianças. Compreendemos que, se a criança não tem o desenvolvimento orgânico esperado, nesse caso, aquele desenvolvimento que a sociedade atribui como “ideal” para determinada faixa etária, então, mais do que nunca, ela precisa estar inserida nessa sociedade para desenvolver-se social e culturalmente, de acordo com o seu tempo e ritmo e por meio das experiências e interações que proporcionamos a ela.

No Brasil, todas as crianças, sem distinção de raça/etnia, classe social, religião, gênero, origem, local em que reside e condição socioeconômica, “tem direito à educação de qualidade que amplie seu desenvolvimento, seu universo cultural, o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade e a autoestima” (Nunes; Kramer, 2013, p. 35). Nesse caso, o desenvolvimento pode ser entendido “como um processo dinâmico, aberto e sistêmico que é flexível, situado, distribuído, mediado culturalmente e fortemente dependente da dinâmica contextualizada das atividades cotidianas e práticas no mundo” (Stetsenko; Selau, 2018, p. 316).

Integrar as diversas crianças e suas especificidades nas instituições de Educação Infantil requer a brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento infantil (Kishimoto, 2010; Prestes, 2016; Vigotski, 2008). De acordo com Kramer (2007) e Nunes e Kramer (2013), a brincadeira é considerada uma experiência cultural e essa atividade caracteriza as crianças e, por isso, precisa ser levada a sério. Por meio da brincadeira, a criança experiencia diversas situações já vivenciadas pelo grupo ao qual pertence, diretamente relacionada ao contexto em que está inserida. A Educação Infantil é o primeiro passo para que todas as crianças tenham acesso à educação, à brincadeira, à criação e à aprendizagem (Kramer, 2007).

Apreendemos que a criança na Educação Infantil tem direito de aprender e de brincar, interagindo com seus pares, ambiente e adultos que circundam o espaço educativo. A singularidade infantil precisa ser levada em consideração, pois as crianças se desenvolvem de maneiras distintas e são produtoras de cultura. Para Kishimoto (2010), por meio da brincadeira a criança é instigada a tomar decisões, resolver problemas, expressar seus sentimentos, conhecer a si e aos outros, evidenciando sua particularidade, através das múltiplas linguagens.

Dado o exposto até o momento, durante muito tempo se acreditava que a criança não

deveria ser separada da mãe precocemente, pois essa separação afetaria seu desenvolvimento. Os estudos mais recentes demonstram que as interações criança-criança contribuem de forma positiva para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Oliveira (2020, p. 109) afirma que “as interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca do consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns”.

Quando as crianças brincam, as funções psicológicas superiores [imaginação, memória, concentração, linguagem, atenção, pensamento, emoção etc.] são ativadas, contribuindo para o seu desenvolvimento, pois são seres biológicos transformados pelo meio e pelas relações sociais. Nesse sentido, a brincadeira pode ser considerada a atividade-guia, pois essa atividade conduzirá o desenvolvimento infantil, “gerando neoformações, alterando e reestruturando as funções psíquicas” (Prestes, 2016, p. 35). Para que haja desenvolvimento, algo novo precisa aparecer e, na brincadeira de faz de conta, por exemplo, a imaginação pode ser esse novo, como uma neoformação que surge no ato de brincar. Portanto, a brincadeira parte de uma necessidade da criança de satisfazer sua vontade momentânea.

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (Vigotski, 2008, p. 24).

Portanto, se não possibilitamos às crianças o livre acesso à brincadeira nos espaços de creches e pré-escolas, o ato criativo pode ficar limitado e comprometido, e a criança se acostuma a receber tudo pronto do adulto. Por mais que a brincadeira seja atribuída como uma atividade meramente satisfatória, Vigotski (2008) afirma que outras atividades, como usar chupeta, também podem satisfazer uma necessidade momentânea, enquanto algumas brincadeiras, como os jogos esportivos, podem despertar na criança frustração por não ter tido o resultado esperado. Dessa forma, atribuir à brincadeira o sentido estritamente relacionado à satisfação, para o autor, é um equívoco.

Por vezes, equivocadamente a brincadeira na Educação Infantil não recebe a devida importância, sendo considerada uma atividade secundária e de recompensa às crianças que têm bom comportamento. Infelizmente essa atitude é muito comum na escola, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também acontece na Educação Infantil. Brincar é um dos direitos das crianças e, por isso, o professor precisa planejar esse momento, mediar,

observar e registrar com olhar atento e reflexivo.

Após elucidarmos brevemente a importância da brincadeira e das interações para o desenvolvimento infantil, entendemos que as práticas docentes e a formação continuada de professores precisam considerar esses eixos como orientadores do cotidiano na Educação Infantil. “A criança não nasce sabendo brincar” (Kishimoto, 2010, p. 1), mas aprende por meio das relações vivenciadas com outras crianças, professores e demais profissionais da Educação Infantil, seus responsáveis e diferentes objetos. Essa proposta do brincar, relacionada às interações sociais, aproxima-se da THC, pois o desenvolvimento ocorre a partir dessas relações.

4.2 Processos formativos

Neste subcapítulo, a partir do embasamento teórico, apresentamos as categorias de análise de acordo com o segundo objetivo específico, a saber: caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores. Consideramos importante caracterizar os processos formativos, pois eles nos mostram como a formação continuada acontece na Educação Infantil da Rede Investigada. Abordamos a formação continuada em rede promovida pela SEMEd, a formação continuada no CMEI promovida pela coordenação pedagógica e a autoformação. Neste subcapítulo, apresentamos também a análise de alguns documentos oficiais da Rede Investigada, tais como: PME – 2015-2024, Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada, Calendários da Educação Infantil de 2020, 2021 e 2022, a Relação das Formações da Educação Infantil de 2020 e os Programas de Formação Continuada da Educação Infantil de 2021 e 2022, disponibilizados pela SEMEd.

4.2.1 Formação continuada em rede promovida pela SEMEd

Na Rede Municipal de Educação Infantil Investigada, a SEMEd promove reuniões pedagógicas, normalmente organizadas em dois momentos: um momento para toda a rede, com possíveis palestras, e outro mediado pelos gestores e coordenadores pedagógicos dos CMEIs. Promovem também oficinas e palestras e, desde 2022, os CMEIs passaram a realizar conselhos de classe.

De acordo com as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, a SEMEd organiza os momentos de formação continuada conforme a necessidade, geralmente por meio das reuniões pedagógicas [quatro por ano]. Nessas reuniões, no primeiro momento a formação é em rede, para todos os CMEIs, com palestrantes, por exemplo; num segundo momento, as

diretoras em parceria com as coordenadoras organizam a pauta em concordância com a necessidade do Centro de Educação, conforme percebemos nos dados a seguir, quando questionadas sobre como estão organizados os momentos de formação continuada dos CMEIs:

São organizados conforme a necessidade. A demanda da troca, às vezes, de pessoal (CP1, 2022, Entrevista).

Nós observamos a dificuldade que o professor tem, primeiramente são feitas algumas... é o inicial ali da SEMEd, alguns palestrantes, depois fica a critério do diretor buscar aquilo que a sua equipe encontra dificuldades. [...] As dificuldades com as crianças de TEA [Transtorno do Espectro Autista]... estão sentindo essa dificuldade com os professores em atendimento, então traz ali os palestrantes para dar uma abertura, para dar um entendimento melhor e, depois é retratado ali em reunião a... nossa pauta, vamos dizer assim (CP2, 2022, Entrevista).

Dentro do CMEI a gente tem a parada pedagógica [Reunião Pedagógica], então a gente já teve três. Foi no início uma. [...] A gente deve ter agora uma final do ano também (CP3, 2022, Entrevista).

A gente oportuniza novos conhecimentos, normalmente vem direto da SEMEd inúmeras oportunidades, para que o professor possa participar de cursos gratuitos, cursos diversos, tem os links, sim, extraclasse [...]. São sempre momentos de estudo. Hoje nós chamamos de reunião pedagógica que são as paradas, que nós usávamos o termo parada pedagógica. Hoje usamos reunião, e esses são os momentos onde sempre diz tudo, onde é a diretora, ela, nós, eu e ela, a gente prepara um assunto, a gente estuda, a gente senta com os professores, a gente discute, a gente planeja alguns projetos (CP4, 2022, Entrevista).

Geralmente vem um calendário da SEMEd, por exemplo, esse mês a gente tem uma [Reunião Pedagógica]. Geralmente acontece a cada três meses ou então, varia muito de acordo com o calendário deles lá. Vem, e a gente faz a nossa organização interna (CP5, 2022, Entrevista).

Segundo as assessoras pedagógicas, a SEMEd possui um calendário de formações. São previstas quatro reuniões pedagógicas ao ano, nas quais todos os profissionais participam, três momentos de formação continuada destinada aos professores, geralmente um momento por trimestre, e alguns momentos formativos destinados aos auxiliares de sala. De acordo com as assessoras, a SEMEd está comprometida com a oferta de formação continuada, não medindo esforços para que aconteçam, com profissionais especializados, da própria rede ou de fora, com vasta experiência na educação e nos temas abordados. Durante as formações são priorizados temas como:

- *Implementar a proposta curricular, capacitando os profissionais, para que atuem de acordo com as teorias atuais, voltando-se para um olhar humanizado, que enxerga a criança como sujeito histórico e de direitos.*
- *Alinhar teoria e prática para que as reflexões contribuam com o fazer pedagógico do*

profissional.

- *Contribuir com a melhoria na qualidade de ensino e atendimento às crianças da rede municipal.*
- *Colaborar com o trabalho dos profissionais contribuindo com ideias e sugestões para práticas exitosas.*
- *Promover a troca de experiências entre os profissionais (AP2 e AP3¹⁰, 2022, Questionário).*

Cabe ressaltar que a rede municipal tem investido significativamente em formação continuada em todos os segmentos, o que demanda tempo, planejamento e recursos financeiros. Os ministrantes são assessores pedagógicos, profissionais técnicos da própria rede municipal, palestrantes renomados, com ampla experiência e formação no tema abordado (AP2, 2022, Questionário).

Para essas profissionais, os momentos de formação continuada promovidos pela rede são de fundamental importância, como uma oportunidade de reflexão da prática pedagógica e troca de experiências, além de uma maneira de respeitar os direitos de aprendizagem das crianças. Mas, para que essas formações se efetivem, o profissional precisa estar comprometido com a mudança.

A Educação Infantil, está passando por mudanças significativas e o professor e demais educadores precisam adequar sua prática, garantindo os direitos de aprendizagem e ao mesmo tempo respeitando o que é próprio da infância. Porém, não basta as formações, se no dia a dia, o profissional não rever e mudar sua prática. A mudança exige comprometimento pessoal (AP1, 2022, Questionário).

São momentos de muita reflexão, necessários, essenciais, ricos, de muito aprendizado e trocas de experiências. São momentos de olhar para si e tomar consciência, sobre a própria prática e realizar uma autoavaliação. São momentos de questionamentos, de dúvidas e de esclarecimentos. São momentos de olhar para a proposta curricular, alinhar as falas e encaminhamentos realizados enquanto rede de ensino (AP2, 2022, Questionário).

São momentos em que teoria e prática são abordados de forma muito proveitosa e rica em socialização de experiências entre os participantes. Os profissionais sempre muito participativos e ávidos por novos conhecimentos (AP3, 2022, Questionário).

Nas respostas das assessoras pedagógicas, percebemos o quanto as formações são necessárias para que haja uma mudança significativa na prática docente. O professor deve aproveitar esses momentos para refletir sobre sua prática, sempre entrelaçando teoria e prática, de modo que o cotidiano docente considere os direitos de aprendizagem das crianças, tendo presente que “o trabalho pedagógico é definido pela imprevisibilidade, pela capacidade de os professores darem respostas e tomarem decisões a cada nova situação” (Nóvoa, 2022a, p. 9).

¹⁰ As assessoras AP2 e AP3 responderam a esse questionamento da mesma forma, o que nos leva a pensar que elaboraram as respostas conjuntamente.

Temos que a formação continuada é um momento em que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são fundamentais para que os professores se desenvolvam de maneira reflexiva, sensível, investigativa e crítica (Imbernón, 2010b). Além disso, compete à SEMEd e à coordenação pedagógica ofertar formação continuada aos profissionais da educação da rede municipal para e com os professores.

Regra geral, a formação continuada é da responsabilidade das escolas de educação básica e dos governos estaduais e municipais. Muitas vezes, recorrem à ajuda de outras entidades, nomeadamente a empresas e a fundações. Noutros casos, pedem apoio às universidades, mas frequentemente apenas para a oferta de cursos de determinadas matérias. Não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas da educação básica, mas essa presença, só por si, não chega para construir modelos efetivos de formação continuada. A prática pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores (Nóvoa, 2022a, p. 14).

De forma geral, as Secretarias de Educação têm o compromisso de ofertar formação continuada aos profissionais, de modo que as políticas públicas de formação sejam prioridades e concretizadas. Os professores têm o direito de participar ativamente no planejamento e organização das formações, pois eles são os maiores interessados. As assessoras pedagógicas se encontram à frente dessas formações e devem planejar, organizar e ofertar momentos de formação continuada, de acordo com a etapa educativa que se encontram responsáveis, em parceria com a coordenação pedagógica, com os professores e demais profissionais.

Nesse sentido, apesar de a função de assessor pedagógico ser relativamente recente, datada da década de 1970, conforme Imbernón (2010b), ele é visto como um formador de formadores. Entre as suas funções, o autor diz que o assessor deve ser responsável pelo planejamento de formações, abdicando de modelos prontos e genéricos, ou seja, deve proporcionar momentos formativos que atendam às necessidades apresentadas por todos que circundam a instituição educativa e a rede de ensino.

Além disso, compete à SEMEd, por meio da assessoria pedagógica, dar todo o suporte necessário para que os professores resolvam os desafios e problemas presentes, instigando-os a refletir sobre sua prática docente. Não há uma receita mágica para que os problemas sejam solucionados, mas Imbernón (2010b) afirma que por meio de uma comunicação horizontal é possível compartilhar ideias e experiências. O autor ainda pondera que o assessor não é um especialista infalível que resolverá todos os problemas da instituição educativa. Quando ele assume uma postura de igualdade, porém, ele colabora com os professores no diagnóstico dos problemas, dando todo suporte e apoio e ajudando os docentes a refletirem sobre sua prática.

Dito isto, o PME, com vigência de 2015 a 2024, apresenta uma meta específica à Educação Infantil e procura ampliar a oferta em até 70% para as crianças com idade de creche, 0 a 3 anos, e universalizar o atendimento para crianças de 4 e 5 anos, faixa etária obrigatória que corresponde ao pré-escolar. Para isso, pretende promover a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil que, progressivamente, devem ter formação em nível superior (PME, 2015).

As classificações atribuídas pelas coordenadoras pedagógicas às formações promovidas pela SEMEd e pelo CMEI, quando questionadas sobre como avaliam a formação, são boas, importantes, agregam conhecimento, de forma que haja uma melhora na prática docente.

Momento pós-pandemia é como uma transformação em tudo e sempre se atualizando é muito importante. E eu acho que é bem interessante mesmo ter essas formações com os professores e todos (CP1, 2022, Entrevista).

É, assim, promovido pela SEMEd, eu acho que vem a complementar o trabalho do professor em sala, com as crianças. Eu acho assim, que vem a agregar mais conhecimentos para as professoras. Então eu acho muito importante essa formação continuada [...] (CP2, 2022, Entrevista).

Eu acho bem interessante essas formações [...] (CP3, 2022, Entrevista).

Olha, eu daria hoje, se fosse para eu dar nota em números, eu daria 10. Por quê? Porque é um momento único, deles reencontrarem, conversarem, encontrarem o que eu digo, não com as pessoas, as ideias, buscarem de novo retomar, falar sobre a importância de hoje na educação, da BNCC, entre outros. [...] A iniciativa da Prefeitura e o incentivo à participação de todos. Porque a gente tem tido, eu tenho observado de perto, de frente, a gente tem tido um resultado muito grandioso pós-formação (CP4, 2022, Entrevista).

Olha, eu posso te dizer assim: Eu considero muito boa a questão da formação. Poderia ter mais? Sim, porque assim, vejo hoje uma diferença enorme na vida desses professores, diariamente em sala de aula. Esses dias a gente teve uma formação de música. A gente sabe que dá para fazer contação de história com música e o quanto é interessante colocar isso na prática, na prática docente, só que, assim, muitas vezes, você precisa de uma formação para você, se tocar que pô, eu posso trabalhar isso. Então a formação continuada, eu acho muito interessante, o professor sempre continuar ali buscando, estudando, melhorar sua prática dia a dia. Eu defendo bastante. É necessário sim (CP5, 2022, Entrevista).

Podemos dizer que, para as coordenadoras pedagógicas, a formação continuada contribui para a prática docente, como um momento de atualização e diálogo, mais conhecimento aos professores e interação entre os profissionais. Uma das coordenadoras comentou que poderiam ser ofertadas mais formações. Compreendemos, com Imbernón (2010a), os benefícios da formação continuada como caminho para a mudança de

comportamentos e atitudes docentes, de modo que os professores reflitam sobre sua prática e a ressignifiquem.

Nóvoa (2022a, 2023c) também apresenta a importância do diálogo entre os professores. Para ele, este diálogo é possível quando os professores se encontram com esse propósito, de modo que colaborem uns com os outros, reflitam coletivamente, compartilhem suas angústias e encontrem maneiras de mudar e transformar.

Para as professoras, as formações são importantes, oportunizam trocas de experiências. Elas, todavia, muitas vezes são repetitivas, descontínuas e sistematizadas. Apesar de serem bem planejadas e organizadas, já vêm prontas, ou seja, não há a participação dessas profissionais na organização das formações.

Penso que as capacitações são um tanto repetitivas, importante para a parte burocrática que já são muitas [...] (P1, 2022, Técnica de complemento).

Enquanto profissional na rede, acredito que o único ponto negativo é que deveriam dar continuidade a determinados assuntos e não cada vez que temos formações, termos apenas um recorte de um assunto (P7, 2022, Técnica de complemento).

Não temos acesso nesta organização. Os temas já vêm prontos da SEMEd. Apenas pedem sugestões (P5, 2022, Técnica de complemento).

Para as auxiliares de sala, as formações são importantes e significativas, porém, pouco voltadas à dimensão profissional e, muitas vezes, repetitivas.

Quando também é feita para as auxiliares, é sempre muito boa! (AS3, 2022, Técnica de complemento).

Importante, porém muito pouco voltada às auxiliares de sala (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Quando são planejadas para as auxiliares de sala, as formações são ótimas e de muito aprendizado (AS5, 2022, Técnica de complemento).

De grande importância, ela tem o objetivo de mostrar novas metodologias, e formas de lidar com os desafios do trabalho desenvolvido no cotidiano (AS7, 2022, Técnica de complemento).

Então, apareceu ali a palavrinha repetitiva, aí eu até pensei, veio para mim a palavra como sinônimo de redundante. Parece que assim, é sempre as mesmas coisas, não foge muito daquilo que a gente já sabe na prática, na rotina, como é que funciona. E, de novo, eu digo, ressalto minha impressão, parece que é para obedecer um mero protocolo de que a gente também tem que ter essa participação, ter esses treinamentos, essa formação continuada. Mas na nossa, para nossa prática

mesmo, eu particularmente não vejo nada de novo, de como eu posso dizer, no sentido de ampliar a visão, de ter outras formas de trabalhar ou de enxergar. Eu acho muito supérfluo e repetitivo também, porque quando a gente vai para a prática, é aquilo sempre. Não muda muito ali, não reflete na prática, dentro daquilo que a gente é designada a fazer, entendeu? (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

Percebemos pelas colocações das auxiliares de sala que são poucas as formações planejadas para elas. Evidenciamos tais colocações ao analisarmos a Relação das Formações da Educação Infantil de 2020 e os Programas de Formação Continuada da Educação Infantil de 2021 e 2022 da Rede Investigada. Fazendo um breve panorama, enquanto nos três respectivos anos os professores tiveram uma carga horária total de, aproximadamente, 130 horas, os auxiliares de sala somaram, aproximadamente, 48 horas.

Compreendemos que são atribuições diferentes exercidas entre professores e auxiliares de sala, mas entendemos que se os auxiliares também precisam ter formação específica para atuar junto às crianças [Magistério e/ou Pedagogia], é necessária uma formação continuada promovida pela rede que contribua para o fazer pedagógico também desses profissionais que educam e cuidam de bebês e crianças pequenas, levando em consideração as interações, as brincadeiras, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento propostos nos documentos orientadores.

Partindo para a análise dos calendários da Educação Infantil de 2020, 2021 e 2022, Relação das Formações da Educação Infantil de 2020 e dos Programas de Formação Continuada da Educação Infantil de 2021 e 2022, notamos que em 2020 e 2021 os calendários disponibilizados abrangiam somente a Educação Infantil, enquanto o calendário de 2022 abrangia a Rede Municipal de Ensino como um todo [Educação Infantil e Ensino Fundamental].

Os calendários¹¹ dos anos de 2020, 2021 e 2022 apresentam quatro reuniões pedagógicas ao longo de cada ano para os profissionais da Educação Infantil da rede municipal. Em 2020 e 2021, não constam nos calendários se as reuniões pedagógicas foram em período integral ou somente em meio período, mas sobre a reunião pedagógica de 2020 é possível obter a informação na Relação das Formações da Educação Infantil de 2020. Sendo assim, a única reunião pedagógica que ocorreu em 2020, devido à pandemia de Covid-19, foi em período integral. As reuniões pedagógicas de 2021 não constam no Programa de Formação Continuada da Educação Infantil de 2021, mas no calendário do respectivo ano, foram previstas quatro reuniões pedagógicas, sem mencionar o período em que ocorreriam. Já no calendário de 2022,

¹¹ De acordo com as assessoras pedagógicas, os calendários são flexíveis e podem sofrer alterações ao longo do ano letivo.

duas reuniões pedagógicas destinadas a todos os profissionais da Educação Infantil da rede ocorreram em período integral e duas em meio período. Enfatizamos que em 2022 foram feitas cinco reuniões pedagógicas, sendo que a segunda se destinou somente aos professores e coordenadores pedagógicos e ocorreu em meio período.

Sobre as reuniões pedagógicas ocorridas em meio período, as auxiliares de sala afirmaram que somente os profissionais que trabalham naquele período, geralmente, têm condições de participar. Salientamos que os auxiliares de sala da Rede Investigada cumprem 30 horas semanais de trabalho efetivo [6 horas por dia], ou seja, a maior parte da carga horária ocorre pela manhã ou à tarde.

Eu não sei como foi no CMEI de vocês, mas tipo, teve só na parte da manhã. Aí o pessoal da tarde, as auxiliares da tarde, não participaram. Então, como é que fica isso? Só as auxiliares da manhã participaram, as auxiliares da tarde já não participaram. E então não é justo, sabe? (AS3, 2022, Grupo de interlocução).

Essa última parada [reunião pedagógica] é, realmente, foi um tapa bem dado, sabe? Porque foi uma coisa assim, sem explicação, a organização da SEMEd, eu não sei qual foi, qual foi o raciocínio lógico que eles usaram para isso. Eles realizaram só no período da manhã. Então, quem trabalha, as auxiliares do período da manhã, elas participaram e, para nós da tarde, além de a gente... Não é que a gente não pudesse participar, veja bem, assim, o que foi colocado, que nós seríamos bem-vindas a participar da parada pedagógica [reunião pedagógica] [...] Por mais que a diretora chegasse e dissesse, vocês serão bem-vindas, mas isso, isso não convenceu, porque essa não é uma questão de ser bem-vinda. Nós gostaríamos de ser, no sentido, necessárias de participar daquilo ali, o que até foi comentado ali, que eles iam fazer uma, é... além das orientações da SEMEd, de alguns esclarecimentos, eles iam trabalhar alguma coisa da proposta se eu não me engano. Eu esqueci o termo, alguma coisa que ia ser alterada ali então... do PPP [Projeto Político Pedagógico] (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

No grupo de interlocução com as auxiliares de sala foi possível perceber o descontentamento da categoria profissional quanto a uma reunião pedagógica ocorrida em 2022 que não contemplou todos os profissionais, justamente por ter acontecido somente em meio período. De acordo com as auxiliares, o objetivo dessa reunião pedagógica foi discutir o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição. Considerando que o PPP é um documento que deve ser elaborado na coletividade, com a presença e colaboração do maior número possível de profissionais da instituição, compreendemos que boa parte desses profissionais teve o seu direito de participar da reelaboração do PPP negado. Especialmente por não ter sido ofertada a opção de hora extra ou banco de horas, caso os profissionais optassem por estar presentes na reunião pedagógica no contraturno, ou seja, em horário extraclasse. Nesse caso, os auxiliares de sala participariam da reunião pedagógica voluntariamente.

É, participaríamos voluntariamente. Voluntariamente (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

Retomando a análise dos calendários disponibilizados pela SEMEd, no decorrer de cada ano analisado (2020, 2021 e 2022) foram previstos três períodos de formação continuada de professores. Em 2020, foi previsto um período de formação continuada aos demais profissionais da educação [auxiliares, recreadores e atendentes de berçário].¹² Em 2021 e 2022, não constam nos calendários se houve formação continuada aos demais profissionais da Educação Infantil. Porém é possível obter informações sobre outros períodos de formação e para outros profissionais na Relação das Formações da Educação Infantil de 2020 e nos Programas de Formação Continuada da Educação Infantil de 2021 e 2022. Em 2020, as formações para professores de berçários e maternais, faixa etária que corresponde à creche, foram as mesmas. Algumas formações destinadas aos professores de pré-escola também foram as mesmas destinadas aos professores de berçários e maternais e outras formações, destinaram-se também aos professores de hora-atividade¹³.

Em 2020, notamos a predominância de oficinas voltadas para a utilização de ferramentas virtuais (Quadro 7), em decorrência da pandemia de Covid-19, bem como formações *online* (Quadro 8) devido também à pandemia. Há de se considerar que em 2020, assim como as escolas, os CMEIs também precisaram interromper o atendimento presencial e adequá-lo ao atendimento virtual. Neste mesmo ano, houve apenas uma reunião pedagógica, possivelmente, devido à pandemia.

Quadro 7 – Características das formações em 2020

Características das formações em 2020	Quantidade
Reunião Pedagógica	1
Oficinas	21
Palestras	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Relação de Formação Continuada de 2020.

¹² Atendentes de berçários e recreadores são funções que foram extintas na Rede Investigada, porém ainda há profissionais com essa nomenclatura, pois são efetivos na rede. Muitos assumiram outras funções, como cargos de confiança, por exemplo, na Secretaria de Educação ou direção de escolas e CMEIs, enquanto outros atuam como profissionais volantes nos CMEIs.

¹³ Professores de hora-atividade são os profissionais que substituem o professor regente durante 6 horas semanais para que este possa realizar o planejamento, participar de formações e preencher o sistema com as informações necessárias quanto ao planejamento, frequência das crianças etc.

Quadro 8 – Modalidades das formações em 2020

Profissionais	Modalidades das formações em 2020	Total
Professores de pré-escola	<i>Online</i> = 17 Presencial = 4	21
Professores de maternais	<i>Online</i> = 15 Presencial = 2	17
Professores de berçários	<i>Online</i> = 14 Presencial = 2	16
Professores de hora-atividade	<i>Online</i> = 6 Presencial = 0	6
Auxiliares de sala	<i>Online</i> = 0 Presencial = 2	2
Atendentes de berçário	<i>Online</i> = 0 Presencial = 2	2
Recreadores	<i>Online</i> = 0 Presencial = 2	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Relação de Formação Continuada de 2020.

Com relação à carga horária da formação continuada em 2020, os professores de pré-escola tiveram um total de 41 horas 30 minutos; os professores de maternais I e II tiveram 36 horas de formação; os professores de berçários I e II tiveram 35 horas de formação; os professores de hora-atividade tiveram 9 horas 30 minutos; os auxiliares de sala, atendentes de berçário e recreadores tiveram 12 horas de formação. Na Relação das Formações Continuadas na Educação Infantil de 2020, não constam as formações destinadas a outros profissionais da educação, como coordenadores e diretores de CMEIs.

Notamos que em 2020, a carga horária de formações destinadas aos professores de creches e pré-escolas apresenta-se, consideravelmente, mais elevada que a carga horária destinada aos auxiliares de sala, atendentes de berçário e recreadores.

Com relação às formações promovidas em 2021, observamos a presença de duas formações no início do ano letivo para os auxiliares de sala, formações que os professores, coordenadores e diretores também tiveram [uma oficina e uma palestra]. De acordo com o Programa de Formação Continuada da Educação Infantil da SEMEd de 2021, os auxiliares de sala tiveram somente essas duas formações, enquanto os professores, coordenadores e diretores tiveram 15 formações ao longo de 2021. O Programa de Formação Continuada não apresenta as reuniões pedagógicas previstas no calendário, por isso contabilizamos somente duas formações aos auxiliares de sala.

Percebemos em 2021 a predominância de oficinas voltadas para o uso de ferramentas virtuais (Quadro 9). As formações para os professores foram também, predominantemente, *online* (Quadro 10) e a modalidade das formações para os auxiliares de sala não está especificada no Programa de Formação Continuada da Educação Infantil da SEMEd de 2021.

Quadro 9 – Características das formações em 2021

Características das formações em 2021	Quantidade
Reuniões Pedagógicas	Nada consta ¹⁴
Oficinas	12
Palestras	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Programa de Formação Continuada de 2021.

Quadro 10 – Modalidades das formações em 2021

Profissionais	Modalidades das formações em 2021	Total
Professores de pré-escola	<i>Online</i> = 14 Presencial = 1	15
Professores de maternais	<i>Online</i> = 14 Presencial = 1	15
Professores de berçários	<i>Online</i> = 14 Presencial = 1	15
Professores de hora-atividade	<i>Online</i> = 14 Presencial = 1	15
Coordenadores pedagógicos	<i>Online</i> = 14 Presencial = 1	15
Diretores	<i>Online</i> = 14 Presencial = 1	15
Auxiliares de sala	2 (sem especificar a modalidade)	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Programa de Formação Continuada de 2021.

Com relação à carga horária destinada à formação continuada em 2021, os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de CMEIs tiveram 23 horas 30 minutos; os auxiliares de sala tiveram 3 horas de formação. No Programa de Formação Continuada da Educação Infantil de 2021, disponibilizado pela SEMEd, não constam formações destinadas a outros profissionais da Educação Infantil, tais como atendentes de berçários e recreadores.

Sobre as formações promovidas pela rede municipal em 2022, percebemos a predominância de oficinas em detrimento de reuniões pedagógicas e palestras (Quadro 11), bem como, mais formações ofertadas pela modalidade *online* (Quadro 12).

Quadro 11 – Características das formações em 2022

Características das formações em 2022	Quantidade
Reuniões Pedagógicas	5
Oficinas	16
Palestras	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Programa de Formação Continuada de 2022.

¹⁴ Não constam Reuniões Pedagógicas no Programa de Formação Continuada da Educação Infantil de 2021, mas no calendário do respectivo ano foram previstas quatro Reuniões Pedagógicas.

Quadro 12 – Modalidades das formações em 2022

Profissionais	Modalidades das formações em 2022	Total
Professores de pré-escola	<i>Online</i> = 15 Presencial = 13 ¹⁵ e 11 ¹⁶	28 ¹⁷ e 26 ¹⁸
Professores de maternais	<i>Online</i> = 15 Presencial = 12 ¹⁹ e 10 ²⁰	27 ²¹ e 25 ²²
Professores de berçários	<i>Online</i> = 15 Presencial = 13 ²³ e 11 ²⁴	28 ²⁵ e 26 ²⁶
Professores de hora-atividade	<i>Online</i> = 15 Presencial = 13 ²⁷ e 11 ²⁸	28 ²⁹ e 26 ³⁰
Coordenadores pedagógicos	<i>Online</i> = 13 Presencial = 12	25
Auxiliares de sala	<i>Online</i> = 6 Presencial = 5	11
Atendentes de berçário	<i>Online</i> = 6 Presencial = 5	11
Recreadores	<i>Online</i> = 6 Presencial = 5	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Programa de Formação Continuada de 2022.

Em 2022, os coordenadores pedagógicos tiveram uma carga horária de 68 horas e 30 minutos, divididas entre 25 formações ao longo do ano. Os professores de pré-escola que foram contratados a partir de junho de 2021 tiveram em 2022 a carga horária de 73 horas distribuídas entre 28 formações. Já os professores de pré-escola contratados antes desse período tiveram 69 horas distribuídas entre 26 formações. Constatamos que os professores de maternais, berçários e hora-atividade que foram contratados a partir de junho de 2021 tiveram uma carga horária de 68 horas distribuídas entre 27 formações. Enquanto os professores de maternais, berçários e hora-atividade contratados antes desse período tiveram 64 horas distribuídas entre 25 formações. Os auxiliares de sala, atendentes de berçário e recreadores tiveram 11 formações, totalizando 33 horas ao longo de 2022. No Programa de Formação Continuada da Educação Infantil do ano de 2022, disponibilizado pela SEMEd, não constam formações destinadas aos diretores.

¹⁵ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

¹⁶ Para professores contratados antes de junho de 2021.

¹⁷ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

¹⁸ Para professores contratados antes de junho de 2021.

¹⁹ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

²⁰ Para professores contratados antes de junho de 2021.

²¹ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

²² Para professores contratados antes de junho de 2021.

²³ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

²⁴ Para professores contratados antes de junho de 2021.

²⁵ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

²⁶ Para professores contratados antes de junho de 2021.

²⁷ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

²⁸ Para professores contratados antes de junho de 2021.

²⁹ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

³⁰ Para professores contratados antes de junho de 2021.

Na sequência, apresentamos o Quadro 13 com a totalidade e modalidades das formações ocorridas em 2020, 2021 e 2022:

Quadro 13 – Totalidade e modalidades das formações ocorridas em 2020, 2021 e 2022

Profissionais	Total de formações em 2020, 2021 e 2022 e modalidades formativas	Total
Professores de pré-escola	Online = 46 Presencial = 18 ³¹ e 16 ³²	64 ³³ e 62 ³⁴
Professores de maternais	Online = 44 Presencial = 15 ³⁵ e 13 ³⁶	59 ³⁷ e 57 ³⁸
Professores de berçários	Online = 43 Presencial = 16 ³⁹ e 14 ⁴⁰	59 ⁴¹ e 57 ⁴²
Professores de hora-atividade	Online = 35 Presencial = 14 ⁴³ e 12 ⁴⁴	49 ⁴⁵ e 47 ⁴⁶
Coordenadores pedagógicos	Online = 27 Presencial = 13	40
Diretores	Online = 14 Presencial = 1	15
Auxiliares de sala	Online = 6 Presencial = 7	15
Atendentes de berçário	Online = 6 Presencial = 7	13
Recreadores	Online = 6 Presencial = 7	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Considerando as formações promovidas pela SEMEd em 2020, 2021 e 2022 e de acordo com a Relação das Formações da Educação Infantil de 2020 e os Programas de Formação Continuada de 2021 e 2022, os professores de pré-escola foram os que tiveram o maior número de formações e a maior carga horária formativa. Em seguida, observamos que os professores de maternais e berçários também tiveram um número significativo de formações, bem como de carga horária formativa, em detrimento da carga horária e a quantidade de formações destinada aos professores de hora-atividade. Os coordenadores pedagógicos participaram de muitas

³¹ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

³² Para professores contratados antes de junho de 2021.

³³ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

³⁴ Para professores contratados antes de junho de 2021.

³⁵ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

³⁶ Para professores contratados antes de junho de 2021.

³⁷ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

³⁸ Para professores contratados antes de junho de 2021.

³⁹ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

⁴⁰ Para professores contratados antes de junho de 2021.

⁴¹ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

⁴² Para professores contratados antes de junho de 2021.

⁴³ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

⁴⁴ Para professores contratados antes de junho de 2021.

⁴⁵ Para professores contratados a partir de junho de 2021.

⁴⁶ Para professores contratados antes de junho de 2021.

formações que foram oferecidas aos professores. Mesmo assim, eles tiveram a carga horária menor, bem como a menor quantidade também de formações. Já os auxiliares de sala, atendentes de berçário e recreadores tiveram poucas horas de formação nos três anos analisados, apesar de haver um aumento significativo de formações em 2022 em detrimento dos outros anos (2020 e 2021).

Percebemos que as formações caracterizadas como oficinas e as formações ocorridas pela modalidade *online* predominaram nos três anos analisados. Nesse sentido, corroboramos Nóvoa (2022a, p. 12) em que “[...] os programas de formação docente não podem ser substituídos por uma série de *workshops*, oficinas ou atividades *edtech*⁴⁷, como se bastasse um treino rápido [...]”.

Quando analisamos o PME – 2015-2024, observamos que as metas traçadas quanto à formação continuada estendem-se, em sua maioria, aos profissionais da educação, não se restringindo aos professores. Um exemplo dessa constatação pode ser observado na meta 15.1: “Assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do respectivo sistema de ensino” (PME, 2015, n.p.). Levando essa meta em consideração, e mesmo compreendendo a especificidade de cada atribuição profissional, entendemos que a formação continuada é um direito de todos os profissionais, portanto, não caberia uma diferenciação tão acentuada de carga horária total nos três anos analisados, quanto a que constatamos.

No tocante às formações *online*, para as coordenadoras pedagógicas, a formação continuada à distância ocorre conforme a necessidade e, geralmente, após o horário de trabalho, como atividade extraclasse. Algumas são sugestões de vídeos, outras são obrigatórias, as profissionais recebem certificado e banco de horas. Para as professoras, algumas dessas formações contribuem com a progressão de letras [triênio]. O *link* das formações é disponibilizado no Google Sala de Aula. Elas consideram as formações nessa modalidade como mais uma possibilidade de estarem estudando, de os professores também estarem em processo contínuo de formação. Muitas dessas formações disponibilizadas a distância contribuem para a prática docente, especialmente para atender as crianças com necessidades especiais que, cada vez mais, estão ganhando espaço e sendo incluídas na Educação Infantil.

Esses dias até a gente fez um curso de uma semana, era indicado pela Secretaria de Educação. Uma semana, a gente fez à noite, fora do horário de trabalho, mas daí também a gente recebia o certificado. Às vezes, eles dão conforme a necessidade, eles dão alguns cursos, assim, de uma hora, ou mesmo o assessor da Secretaria de Educação, ele disponibiliza depois do horário da gente, não

⁴⁷ Atividades *edtech* são aquelas mediadas por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

é sempre, mas assim, de vez em quando tem uma formação online, assim, ao vivo. Ele [o assessor] se coloca ao vivo para explicar... às vezes de um aplicativo que eles [SEMED] querem que o pessoal entenda melhor. Eles fazem em rede, eles fazem em rede, assim, essas formações também. [...] mais pros professores que mais precisam da ferramenta para trabalhar (CP1, 2022, Entrevista).

Olha, algumas tiveram. Algumas tiveram, sim. Se for assim, em relação a vídeos que mandam. [...] algumas têm certificado devido ao palestrante que está fazendo. Eu tive algumas com certificado, sim, em algumas que têm as horas que você recebe, o tempo de... outras não. Outras que só são, eu acho que são mais assim, focadas em algum palestrante que vai fazer um workshop, alguma coisa assim [...] (CP2, 2022, Entrevista).

Sim, sim. A maioria desses cursos que a gente recebe, são vídeos que as próprias assessoras divulgam para gente, são sempre formações a distância. [...] eu não sei se sempre foi assim, mas agora, eu cheguei no meio da pandemia. Então, foi algo que eu vi que tinha com frequência. As assessoras têm uma página naquele Google sala de aula, que elas colocam sempre divulgando. [...] A grande maioria é, de fato, como sugestão, mas tem algumas que são obrigatórias (CP3, 2022, Entrevista).

Acontece quando nós recebemos o link. Várias profissionais aderem e fazem sim, essa formação, indiferente o tema, se é a leitura, se é em relação ao autismo, que é o que nós temos bastante hoje nas salas de aula. Então, assim, elas aderem, acontece, sim. [...] Como eu também faço esses cursos até para saber falar depois com elas sobre, eu percebo o quanto elas trazem de injeção de ânimo após isso, o quanto isso é importante, mesmo sendo a distância (CP4, 2022, Entrevista).

Acontece. Acontece, a gente tem bastante e posso te dizer assim que tem sido um diferencial muito, muito importante. A gente tem bastante e ajuda muito a questão da prática do professor, a repensar a educação. Principalmente, eu digo hoje, a questão da educação especial, o quanto a gente já evoluiu, temos que evoluir mais. Mas assim, essas formações que a gente tem, mesmo não sendo presencial, mesmo não estando ali presente, nos ajudam muito. [...] Geralmente vem para o e-mail, para os e-mails de cada um dos professores. [...] às vezes é contado como banco de horas, às vezes tem certificado e, em alguns momentos, não, não tem. Varia muito (CP5, 2022, Entrevista).

De acordo com as assessoras pedagógicas, com a pandemia em 2020 a SEMEd aderiu a formações *online* para que não houvesse descontinuidade do processo formativo. Mesmo após a pandemia, ainda há momentos *online* de formação, tanto dentro da carga horária de trabalho, quanto fora do horário de trabalho.

Com a pandemia houve a necessidade de rever caminhos, e as formações online, nos possibilitaram a continuidade das formações. Pós-pandemia, continua-se, em alguns momentos com este formato, dependendo do tema, do público, duração... são vários fatores que contribuem para esta escolha (AP1, 2022, Questionário).

Além das presenciais realizadas ao longo do ano, a Secretaria Municipal de Educação realizou várias formações via Google Meet e streaming, dentro e fora do horário de expediente normal. Nesse último caso, por adesão e o oferecimento de saldo de banco de horas positivo. Atualmente atuamos de forma concomitante, com formações presenciais e online (AP2, 2022, Questionário).

[...] a educação a distância se faz presente na formação continuada de todos os profissionais da rede (não somente dos professores e auxiliares de sala), nas formações noturnas, e nas reuniões pedagógicas (AP3, 2022, Questionário).

Conforme observamos pelas colocações das profissionais e ao analisarmos os documentos de formação continuada da Rede Investigada, as formações *online* marcam forte presença. Ora em horário de trabalho, ora fora do horário de trabalho dos profissionais, algumas vezes como sugestões e outras com o incentivo de banco de horas para que os profissionais participem.

Por mais que as formações *online* também possam agregar no trabalho docente desempenhado nas instituições educativas, compreendemos que essa modalidade não deve predominar nos momentos de formação continuada. É nesse sentido que reforçamos a dimensão de formações centradas no espaço educativo, consideradas importantes, especialmente quando reúnem os professores e demais profissionais da educação na promoção de um trabalho coletivo e colaborativo. Os discursos receosos quanto às formações *in loco*, como se esses momentos privassem os professores do “acesso a novas ideias, métodos e culturas” (Nóvoa, 2019b, p. 10), só contribuem para o avanço do mercado dos mais variados cursos, além de contribuírem para a desqualificação dos professores.

De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento. [...] A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019b, p. 11).

Na Rede Investigada, algumas oficinas ofertadas em 2020, 2021 e 2022, assim como as palestras ocorridas nos respectivos anos, contaram com a colaboração de convidados externos. A presença de profissionais renomados em alguns momentos formativos pode ser bem-vinda, mas sem esquecer que a formação continuada precisa dialogar com as necessidades formativas dos profissionais, para que suas práticas sejam efetivas e as crianças desenvolvam-se plenamente.

4.2.2 Formação continuada no CMEI promovida pela coordenação pedagógica

Neste subcapítulo analisamos a formação continuada promovida pela coordenadora pedagógica de cada CMEI e realizada *in loco*. Ressaltamos que algumas professoras e auxiliares de sala não completaram essa questão na técnica de complemento, ou seja, deixaram em branco. Outras afirmaram que a coordenação pedagógica não propõe formações no CMEI. Outras ainda responderam que não compreenderam a frase⁴⁸, e outras ainda afirmaram que, sim, as coordenadoras propõem formações continuadas no CMEI e são momentos de reflexão da prática, novos conhecimentos que agregam à ação docente cotidiana e uma forma de vincular a formação com documentos orientadores.

Não participei de nenhuma formação proposta pela coordenação (AS2, 2022, Técnica de complemento).

Pouco propõe (P2, 2022, Técnica de complemento).

Não compreendi bem a frase (P4, 2022, Técnica de complemento).

Não compreendi (P6, 2022, Técnica de complemento).

Mostra a necessidade de vincular os processos formativos em serviço ao projeto pedagógico da unidade escolar (P5, 2022, Técnica de complemento).

Põe em reflexão a reflexão da prática docente contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem (P8, 2022, Técnica de complemento).

Nos estimulam e agregam conhecimentos para que nossa ação seja mais consciente e menos mecânica (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Por meio dos grupos de interlocução a frase foi esclarecida e algumas professoras e auxiliares responderam diferentemente sobre as formações promovidas pela coordenação pedagógica:

Então, de novo, no CMEI onde eu trabalho, não. Não oferece, não propõe formação. Nenhuma. Para nós auxiliares, não é uma realidade. Dentro do CMEI onde eu trabalho, não, isso não é real, isso não existe [...] (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

⁴⁸ Frase: A coordenação pedagógica propõe formações continuadas em serviço que...

Olha, no Centro de Educação Infantil que eu trabalho, também não, e assim, eu vejo que a coordenadora, ela fica sempre mais auxiliando as professoras mesmo, sabe? E assim, a gente como auxiliar, a gente está ali só para auxiliar mesmo [...] (AS8, 2022, Grupo de interlocução).

Eu vou falar no meu caso. Eu percebo que a nossa coordenadora, ela acaba pecando um pouco nisso, porque ela é sobrecarregada em outro local de trabalho também, então ela precisa sempre estar se dividindo. Então, ela precisa dar conta da nossa creche e do outro local. Então, às vezes, ela desabafa conosco que é muita burocracia, muita coisa para se preencher. Então ela não consegue dar conta, e até, muitas vezes, foi muito solícita, sempre tentou sanar qualquer dúvida para nós, mas fazer algo a mais, ela não consegue (P5, 2022, Grupo de interlocução).

Eu também acho assim, eu concordo com a colega, esse ponto, acho que a coordenação pedagógica, ela está ali só pra se a gente precisar de alguma coisa, porque trazer formação, trazer alguma coisa, assim, de diferente... Se a gente questionar ela, pedir, ela vai estar ali, mas formação ela não promove não [...] (P8, 2022, Grupo de interlocução).

Sobre a coordenação, que nem assim, onde eu trabalho, uma pessoa maravilhosa, só que eu vejo que ela também é sobrecarregada. Acho que vontade não falta de promover alguma formação ali interna. Só que o tempo não dá espaço para isso. Infelizmente é sobrecarregado igual a nós professores mesmo (P3, 2022, Grupo de interlocução).

Pelas colocações das professoras e auxiliares de sala, percebemos que a coordenadora pedagógica de cada CMEI tem uma sobrecarga de trabalho muito grande. Estas profissionais estão disponíveis mais para auxiliar os professores com relação ao preenchimento do sistema, acompanhar o planejamento, mas sem oportunizar formações específicas àquela realidade, àquele CMEI. Em outras palavras, elas acabam executando atividades mais técnicas/burocráticas e de suporte aos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Segundo as coordenadoras pedagógicas, no momento da entrevista, a maioria trabalha em dois CMEIs, cumpre uma carga horária de 20 horas semanais em um CMEI e outras 20 horas semanais em outro CMEI, fechando 40 horas semanais de atuação. Por isso, a demanda excessiva de trabalho burocrático pode ser um fator que impossibilita a promoção de formação continuada aos professores. Uma das coordenadoras afirmou que aos poucos a rede municipal está ampliando o quadro funcional de coordenadores, o que traz a possibilidade de passarem a atuar, cada um deles, 40 horas semanais em apenas um CMEI.

Para Placco, Almeida e Souza (2015), o coordenador pedagógico deve atuar como articulador dos processos educativos, formador de professores que, muitas vezes, encontram-se despreparados para realizar o trabalho docente, além de transformador da realidade, de modo que haja uma melhora na educação. Entretanto, as coordenadoras relataram que as formações são repassadas pela SEMEd, acontecendo em rede. Acreditam que a SEMEd já atende as

necessidades formativas. O que elas procuram fazer é acompanhar o planejamento dos professores e ajudar caso tenham alguma dificuldade.

Na verdade, a gente é orientado, tudo que a gente faz é sempre um repasse que vem da Secretaria de Educação. Então, nada eu sou orientada a passar a mais para os professores (CP1, 2022, Entrevista).

Não. Eu só participo ali junto na formação, tem a formação é... que nem eu te expliquei. Tem as pautas. E daí eu realizo meu trabalho em cima daquilo que nós aprendemos ali juntas e debatemos juntas ali, para em relação às melhorias, às metodologias, junto com as professoras e direção (CP2, 2022, Entrevista).

Olha... não, assim, eu não entendi o que seria a formação nesse sentido, porque eu acho que a gente é tão, tem tantos tipos de formações diferentes que a própria prefeitura oferece que eu, de fato assim, eu não penso: ah fazer alguma coisa sobre algum assunto específico. Não sei o que seria. Eu acho que a gente está tão... tem todos os assuntos, têm todas as dúvidas, e tudo ali, que eu de fato, eu não sei o que eu poderia construir, como eu te falei, não tem um ano ainda que eu estou na prefeitura, então assim, não consigo ter a visão do que eu poderia fazer para ajudar, auxiliar nesse sentido (CP3, 2022, Entrevista).

Não, não. Eu não fiz nenhum momento desses ainda. [...] Olha, eu acho que eu, de repente, não sei se estou deixando a desejar. Mas a gente não está tendo estes, não estamos tendo esses momentos, diretamente de parada. Mas em todos os momentos a gente sempre está caminhando junto, quando eles apresentam dificuldade, não seria um momento de formação, seria mais um momento de colaboração, de ajudar, de caminhar juntos (CP4, 2022, Entrevista).

Olha, a gente, eu trabalho muito aquela questão de sentar com as professoras, principalmente ali na hora-atividade delas, então, assim, é algo diário. Sento com elas, [...] não chega a ser um papo formal, eu tento o máximo possível dizer a elas que eu estou ali para ajudar, não para pôr regras ou estar observando, pelo contrário. Estou ali para ajudar [...] Como eu te falei, geralmente, quando vem da SEMEd ou individualmente, cada professora ali, eu conversando diariamente, na hora-atividade, mas não chega assim a ser uma formação, como que eu posso dizer? Não chega a ser uma formação. Mas se trata de um trabalho diário que tem que ser feito (CP5, 2022, Entrevista).

Sabemos que são inúmeras as atribuições do coordenador pedagógico, mas pelas contribuições das coordenadoras pedagógicas da Rede Investigada e participantes desta pesquisa, as funções mais exercidas estão atreladas ao trabalho burocrático e administrativo, “deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deveria ser priorizada” (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 11).

Em pesquisa realizada pelas autoras com coordenadores pedagógicos de várias regiões do país e atuantes em diferentes etapas da Educação Básica, foi possível perceber que apesar de algumas funções serem mais específicas a cada instituição educativa e esfera estadual ou municipal, a maioria dos coordenadores acompanha o planejamento docente, sua execução e

avaliação, enquanto adia ou anula as funções formativas (Placco; Almeida; Souza, 2015).

Na Rede Investigada, observamos a priorização do trabalho administrativo e burocrático em detrimento da promoção de formação continuada aos professores, apesar de que, segundo André (2016), espera-se do coordenador pedagógico, de uma maneira geral, a função de formador de professores nas instituições educativas, auxiliando na elaboração e implantação do PPP, pelo acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores e pela formação continuada dos docentes. Espera-se que assuma uma função para além de transmissor de saberes e que adote uma postura prática reflexiva que possa analisar situações-problema e decidir, colaborativamente, por meio de uma perspectiva teórica e crítica.

Christov (2012) também apresenta a função formativa do coordenador e afirma que essa função está atrelada ao processo de formação continuada de professores. Assim, um programa de formação continuada contribui de forma que as mudanças necessárias ocorridas na prática docente sejam compreendidas pelos professores. Apesar de a rede municipal entender a dimensão formativa como uma das atribuições do coordenador pedagógico e constar na Lei Complementar de 2015 que os coordenadores pedagógicos devem promover e coordenar formação continuada aos professores, percebemos a ausência dessa função no cotidiano profissional. A mesma lei determina que os coordenadores devem buscar formação continuada, ou seja, autoformar-se, atualizaram-se por meio de congressos, seminários, eventos educacionais, leituras especializadas que contribuam para o cotidiano profissional.

Dessa forma, é certo que para que promovam formação continuada, os coordenadores pedagógicos precisam também vivenciar momentos formativos condizentes às suas funções. A SEMEd deve oportunizar esses momentos formativos à categoria profissional, mas os profissionais também precisam buscar o conhecimento para exercer essa função gestora com habilidades mais técnicas, mas também mais específicas, de forma a contribuir para a transformação do espaço educativo.

Ao questionarmos as coordenadoras pedagógicas se teriam autonomia para promover formação continuada aos profissionais do CMEI, algumas relataram que acreditam que não têm essa autonomia, enquanto outras disseram que, sim, têm autonomia.

Não. Não. No momento eu sinto que não. Porque, como eu falei, o que a gente faz só com autorização deles [SEMEd]. Não, isso pode, isso não pode. Não é que não poderia fazer, mas como assim eu trabalho em dois CMEIs e o trabalho é bastante intenso. Talvez, a necessidade do professor, a gente olha os planejamentos, tudo que tem que fazer. Então, assim, não há necessidade da gente fazer uma formação continuada ali, especialmente pro professor. Porque esse amparo, assim, a Secretaria de Educação mesmo, os assessores fazem bem mesmo, fazem muito bem-feito. Eles têm uma organização bem planejada [...] Então, não há necessidade de a gente parar

internamente para fazer uma capacitação para os professores. Uma formação direcionada. A Secretaria de Educação sempre está bem por dentro, bem a par. Eles são bem documentados, bem orientados. Eles passam tudo pra gente. Como tem que ser, como eles querem que seja. Eles passam bem, bem que dá pra entender. Então não tem por que, não precisa, não há necessidade mesmo de parar internamente para fazer uma formação para os professores. Eles [SEMED] mesmo se encarregam, que daí é rede. É rede, o que é passado pra um CMEI é passado pra todos da rede [...] É rede mesmo. A gente trabalha em rede mesmo (CP1, 2022, Entrevista).

Eu sigo o que vem da SEMEd, as formações que vem da SEMEd (CP2, 2022, Entrevista).

Eu acho que assim, autonomia, acredito que a diretora me daria para fazer isso, mas eu falaria tudo com ela, seria tudo em dupla, e eu não faria sozinha 100%. Não por ela não me dar a autonomia, mas talvez por eu não me sentir segura nesse ponto, assim, precisar ainda, de repente, de um auxílio nesse sentido (CP3, 2022, Entrevista).

Eu tenho sim. A equipe, tanto da SEMEd quanto a minha diretora, são pessoas assim, extremamente parceiras. Talvez eu nunca tive a iniciativa, mas eu com certeza, elas [SEMED e direção] iriam apoiar (CP4, 2022, Entrevista).

Conforme já mencionado, os coordenadores pedagógicos dividem a carga horária de trabalho de 40 horas semanais entre dois CMEIs [20 horas em cada um]. Independentemente dessa condição, reforçamos a importância da busca pela autonomia, pois os coordenadores pedagógicos devem sentir-se responsáveis pela formação continuada dos professores, como mediadoras de um processo que perpassa a ação docente. Assim, compete ao coordenador instigar os professores a pensar de forma crítica e reflexiva, para que possam, também, incentivar o pensamento crítico das crianças, favorecendo sua atuação na sociedade (Proença, 2018).

Em relação à formação *in loco*, por ora compreendida como um compromisso da coordenação pedagógica, as auxiliares de sala disseram:

Um momento rico para debates, trocas de experiências e estudo de temas fundamentais da educação (AS1, 2022, Técnica de complemento).

Inexistente (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Às vezes muito teórica, poderia existir mais troca de experiências (AS7, 2022, Técnica de complemento).

Poucas, e o que tem é repetitiva (AS10, 2022, Técnica de complemento).

Às vezes são raras mesmo as oportunidades que a gente tem de estar expondo as nossas opiniões.

Então só quando eu tenho essas reuniões pedagógicas, no Centro de Educação Infantil, que a gente consegue expor as nossas opiniões (AS8, 2022. Grupo de interlocução).

Então, dentro da realidade da [rede investigada], eu vejo como inexistente, formação continuada dentro do CMEI. Como eu falei ali, anteriormente, ali, no dia a dia, é aquela rotina de sempre, então tirando as paradas pedagógicas [Reunião Pedagógica] e os cursos de capacitação que acontecem, estou falando da [rede investigada], eu vejo como inexistente para nós. Dentro do CMEI, eu acho que ali não tem até por conta do nosso horário de trabalho de seis horas, não teria nem como acontecer. Mas falando da [rede investigada], inexistente, não existe dentro do CMEI. Continuada não (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

[...] O que a [AS4] falou, é realmente uma realidade. Porque como já foi falado, não é específico para as auxiliares. Digamos que essas reuniões que têm, pedagógica no ano, é no geralzão. Não é assim, específico para auxiliar de sala. Específico aos professores até tem mais. Porque acho que está na lei. Mas que nem para nós, realmente, [...] porque, de certa forma, ela acaba sendo inexistente mesmo, porque como ele fica no geralzão e não sendo específico. Mais nesse sentido (AS6, 2022, Grupo de interlocução).

Nas colocações supracitadas, para as auxiliares de sala, a formação continuada realizada dentro do CMEI é um momento rico para trocas de experiências, porém, diversas vezes, são muito atividades teóricas e repetitivas. Algumas auxiliares de sala disseram que são inexistentes ou muito raras e, quando acontecem, são nas reuniões pedagógicas, mas, nesse caso, é para todo o CMEI e não específico à categoria profissional.

Para as professoras, a formação continuada realizada dentro do CMEI é considerada:

As reuniões dentro do CMEI são mais relevantes, pois nos faz conhecer mais sobre o trabalho do colega, conhecer mais sobre a comunidade e, o momento de partilhar conhecimentos e vivências são mais satisfatórios (P1, 2022, Técnica de complemento).

Pertinentes ao nosso trabalho, no entanto, não são aprofundados temas importantes. Ficamos sempre no básico, por não ser dada continuidade (P7, 2022, Técnica de complemento).

Rara. Em geral realizada por interesse do professor dentro de sua hora-atividade (P9, 2022, Técnica de complemento).

Eu acho assim, que nas reuniões pedagógicas acontecem, agora em hora-atividade, não acontece isso [...] A gente só está ali, na hora-atividade mesmo, a gente fica fazendo a burocracia, que é passar para o sistema. Eu acho que não acontece formação continuada na hora-atividade. Não dá nem tempo da gente... respirar direito, fazer as coisas, se concentrar. Não tem como, nem como a gente pesquisar alguma coisa para trazer para sala na hora-atividade. Ou tu fazes isso em casa, ou tu não fazes, porque agora é colocar no sistema, tem que fazer o planejamento, tem que colocar duas, três, quatro vezes a mesma coisa, ficar copiando colando, copiando colando. E tem mais esse portfólio que a gente tem que fazer aqui. Olha, eu acho que formação continuada em hora-atividade não acontece não (P8, 2022, Grupo de interlocução).

E só complementando, não sei como é que é também no CMEI de vocês, mas assim, é essa questão das atividades, muitas vezes, a gente tem alguma formação, coincide na hora-atividade, ou eles [SEMED] fazem coincidir que seja na hora-atividade, para contar como hora-atividade. Entendo que é importante essa formação e a hora-atividade também serve para isso, mas hoje, a hora-atividade que a gente tem é muito escassa e a demanda burocrática é muito grande. Então, as semanas que têm alguma capacitação, alguma formação, que conta como hora-atividade, a gente não dá conta do planejamento em si. Então, assim, não adianta oferecer também, 'ah não, vai ser na tua hora-atividade', mas e o resto? E daí como é que faz o resto? Aí como é que a gente dá conta do resto? Hoje a hora-atividade, ela é pequena, deveria servir para a formação. Mas ou a gente faz formação ou a gente faz planejamento. Sistema, como a colega falou que agora, joga aqui, copia lá. Então a gente ainda está perdendo muito mais tempo no burocrático do que no trabalho efetivo (P9, 2022, Grupo de interlocução).

Ah, eu vou reafirmar o que eu respondi no questionário [Técnica de complemento]. Dentro do CMEI, no geral, formação continuada, ela fica em teoria e resultado. Aí, teoricamente, está muito bem organizado o sistema, como a colega falou, realmente eles melhoraram, estão procurando melhorar. Só que ainda não está é... adequado à nossa realidade. Mas não tem tudo desse tempo hábil para estar fazendo tudo isso, a nossa hora-atividade é escassa. Então, tem muitas coisas ainda a ser melhorado em relação à formação continuada. Para que realmente ela se efetive de forma que venha acontecer, a ter sucesso. Porque dessa forma ainda, é teoria e resultado. Resumindo, na minha opinião (P3, 2022, Grupo de interlocução).

Percebemos, pelas colocações das professoras, que a formação continuada realizada dentro do CMEI é de grande importância, um momento de trocas de ideias, partilha de conhecimentos e confraternização. Para algumas, acontecem nas reuniões pedagógicas ou em hora-atividade dos professores. Porém, no grupo de interlocução a professora P8 afirmou que não há formação em hora-atividade. Ela disse ainda que quando tem a reunião pedagógica no CMEI, são repassados muitos recados e a formação acaba quase nem acontecendo. Outras professoras concordaram e disseram que é muita burocracia, preencher sistema e quando há formações durante a hora-atividade precisam fazer a burocracia em casa, porque o tempo de hora-atividade no CMEI é escasso⁴⁹.

Outro ponto importante de ser levantado é quando as profissionais afirmam que a formação continuada está vinculada à teoria e ao resultado. É necessário compreender o verdadeiro sentido atribuído pela SEMED a essas formações.

A significação e os sentidos-guia para o trabalho, e a formação docente, têm sido objeto de novas reflexões emergindo posições que propõe que esse sentido não é dado pelos conhecimentos especializados em si, mas, pela perspectiva que se assume quanto à função social da escola. Formar por que? Para quê? Como? Para onde? Formar crianças e jovens para a competitividade?

⁴⁹ Os professores de Educação Infantil da Rede Investigada possuem 6 horas semanais de hora-atividade no CMEI e recebem 20% sobre o salário base para complementar a carga horária de hora-atividade em horário extraclasse. No entanto, a Lei Federal nº 11.738/2008 define que os professores da Educação Básica devem ter 33% disponível da sua carga horária de trabalho semanal para realização de planejamento, participação em formação continuada, reuniões pedagógicas, entre outras atividades.

Formar para disputa de poderes? Para o empreendedorismo? **Para o município ou o estado aparecer bem nos índices nacionais?** Para a manutenção de um *status quo* conveniente a certas camadas sociais privilegiando a seletividade? Adestrar para passar em vestibulinhos / vestibulares disputados (desde a pré-escola...)?... São posições que se observam, nas entrelinhas ou às vezes, mais claramente, em propostas educacionais (Gatti, 2022, p. 6, grifo nosso).

Resta-nos saber se na Rede Investigada o resultado do último IDEB⁵⁰, por exemplo, foi uma consequência sem precedentes ou se a rede trabalhou arduamente em busca do resultado satisfatório, investindo em formação continuada como uma das alternativas ao alcance de bons resultados em avaliações de ampla escala como esta. Constatamos esse compromisso na meta 7 do PME quando pondera:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias do IDEB projetadas para o município.

[...].

7.4 Instituir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.

[...].

7.22 Incentivar a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (PME, 2015, n.p., grifo do autor).

Para além de formações ofertadas mediante o compromisso firmado no PME ou com segundas intenções, esperamos que a rede esteja comprometida com a formação integral de crianças de creche e pré-escola, considerando que o atendimento na Educação Infantil é um direito das crianças e das famílias, e a formação continuada um direito assegurado por lei às profissionais da educação para que se desenvolvam profissionalmente na interação e colaboração entre pares e reflitam sobre suas práticas pedagógicas e as ressignifiquem.

⁵⁰ No IDEB de 2021, o município investigado se destacou nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, aparecendo com a melhor nota entre os municípios catarinenses com mais de 100 mil habitantes. Em âmbito nacional, o município ficou em segundo lugar nos Anos Finais e terceiro lugar nos Anos Iniciais.

4.2.3 Autoformação

Neste subcapítulo apresentamos a importância de processos formativos autônomos, ou seja, a autoformação. Apesar de mencionarmos a responsabilidade e o compromisso das redes municipais de ensino na promoção de formação continuada aos profissionais da Educação Infantil, estes profissionais não devem permanecer apenas à espera dos pacotes formativos, mas buscar, por conta própria, também a formação continuada que agregue à prática pedagógica e contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, a auxiliar de sala AS4, participante desta pesquisa, afirmou que busca a formação e não fica à mercê apenas dos processos formativos promovidos pela SEMEd.

[...] eu, particularmente, tenho cursos que eu fiz ao longo desses sete anos de prefeitura, que eu fui atrás, que eu paguei. Não eram valores exorbitantes, mas enfim, eu paguei para ter um curso onde eu tinha muito mais profundidade de conhecimento, ele era bem mais complexo [...] Mas eu, particularmente, também vou sempre mais além daquilo que é oferecido pela rede (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

Ao levarmos em consideração que a formação continuada promovida pela Rede Investigada procura atender todos os CMEIs, evidenciamos a necessidade de os profissionais buscarem formação, inclusive porque, conforme mencionado pela auxiliar de sala AS4, muitas vezes a formação promovida pela SEMEd pode ser superficial e, ao autoformar-se, há a possibilidade de aprofundamento em assuntos que mais lhe interessam.

Importa destacar que a autoformação pode estar presente no cotidiano da profissão docente, quando os profissionais registram as experiências e refletem sobre elas. O registro, seja este escrito, seja fotográfico ou mesmo em vídeo, é um importante instrumento de autoformação (Ostetto, 2012).

Dessa forma, para as profissionais participantes da pesquisa, a formação continuada, de uma forma geral, é fundamental, necessária, imprescindível e de grande relevância para a qualificação profissional, de modo que possam melhorar a prática docente, considerando que a Educação Infantil sofre mudanças constantes. A seguir, apresentamos algumas contribuições das auxiliares de sala e das professoras, quando solicitadas a completar a seguinte frase: “Para mim a formação continuada de professores é...”.

Uma prática indispensável, pois valoriza e oferece a oportunidade de enriquecimento profissional e reflexão pedagógica como um todo (AS1, 2022, Técnica de complemento).

É o caminho para buscar conhecimento garantido mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para os docentes (P3, 2022, Técnica de complemento).

Imprescindível para sua atualização diante das mudanças no cenário da educação infantil (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Uma oportunidade do professor continuar se atualizando, pois desde que concluiu sua formação acadêmica muita coisa mudou para a grande maioria dos professores no que diz respeito a Educação Infantil, principalmente os efetivos que estão a mais tempo na rede de ensino (P4, 2022, Técnica de complemento).

Fundamental para aprimorar nossa prática dentro de sala de aula (AS5, 2022, Técnica de complemento).

Essencial para minha prática profissional, pois há a necessidade de se atualizar para atender as demandas atuais da educação (P9, 2022, Técnica de complemento).

Nos grupos de interlocução, as auxiliares de sala e as professoras confirmaram as respostas apresentadas na técnica de complemento.

Eu concordo (AS6, 2022, Grupo de interlocução).

Nós, a gente, sempre tem que estar se atualizando. Porque, a educação infantil, ela sempre está sofrendo mudanças (P5, 2022, Grupo de interlocução).

Também concordo, acho que ficou bem legal e essa parte de mudanças constantes, foi algo que eu não havia incluído e muito bem lembrado, muito importante mesmo (P6, 2022, Grupo de interlocução).

Conforme apresentado nas reflexões teóricas, para que os profissionais se desenvolvam profissionalmente, eles precisam também delinear seus processos formativos. Isso não significa que cada profissional se formará sozinho, mas, por meio da autonomia individual e coletiva [da instituição educativa], construirão a formação que mais se aproxima das necessidades da instituição, das necessidades do coletivo de profissionais, reverberando na prática docente.

Para Vaillant e Marcelo (2015), a autoformação contribui para as experiências

vivenciadas, ou seja, para o próprio processo de crescimento profissional, inclusive na constituição da identidade docente. Entre a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada, apresentada por Nóvoa (2019b, 2022b, 2023c), está também a autoformação.

Portanto, pensamos que a autoformação deve marcar presença durante todo o exercício profissional de todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças na Educação Infantil. Assim, além de os educadores de desenvolverem profissionalmente e constituírem a sua identidade docente, contribuirão para uma educação mais humana, sensível e integral das crianças de creches e pré-escolas.

4.3 Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil

Embora existam inúmeros programas de formação continuada no Brasil, são poucas as evidências anunciadas de formação exitosa. Segundo Moriconi *et al.* (2017), há uma carência de um sistema de avaliação para compreender se a formação, de fato, refletiu na prática docente, contribuiu com a aprendizagem dos alunos e com o próprio desenvolvimento profissional do docente. Porém, em pesquisa bibliográfica realizada por tais autoras, os estudos desenvolvidos em países como Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos evidenciaram que a formação continuada eficaz, de uma maneira geral, apresenta algumas características:

- **Conhecimento pedagógico do conteúdo:** com foco nas especificidades de cada disciplina, na maneira como os alunos se apropriam do conhecimento e nas habilidades e conceitos que os alunos devem aprender, com especial atenção para os assuntos que desencadeiam mais dificuldade aos estudantes. No Brasil, a formação continuada que prioriza esse tipo de conhecimento está muito relacionada ao processo de alfabetização (Moriconi *et al.*, 2017).
- **Métodos ativos de aprendizagem:** nesse modelo de formação continuada os professores são incentivados a protagonizar os estudantes, de modo que participem ativamente dos processos de ensino e aprendizagem. Para além da presença física em sala de aula, a proposta consiste na colaboração e no diálogo entre os estudantes e os professores. No Brasil, a formação continuada ainda prioriza métodos transmissivos de conteúdo (Moriconi *et al.*, 2017).
- **Participação coletiva:** a formação continuada que promove a participação coletiva, geralmente prioriza momentos formativos para um grupo de professores que lecionam

a mesma disciplina ou atendem a mesma faixa etária, quando pensamos na Educação Infantil. Há uma preferência por parte dos professores pela participação coletiva em seus ambientes de trabalho, ou seja, pela formação continuada *in loco* (Moriconi *et al.*, 2017).

- **Duração prolongada:** apesar de não haver em pesquisas sobre formação continuada eficaz a duração adequada para o processo formativo, sabe-se que formações esporádicas, com duração de um dia ou poucas horas, que não compõem uma política formativa, tendem a ser ineficazes, ou seja, não reverberam na prática docente. Outros estudos que evidenciaram a ressignificação da prática docente após processos formativos revelaram que a duração formativa era entre seis meses e dois anos, algumas chegando até a cinco anos. O ideal é que a formação seja contextualizada e duradoura, porque a aprendizagem não acontece de forma linear. No entanto, algumas formações mais curtas podem cumprir com seu propósito, dependendo do nível de complexidade e da mudança que se almeja (Moriconi *et al.*, 2017).
- **Coerência com as políticas e contextos:** o termo coerente pode ser um pouco prolixo, mas as pesquisas que investigaram formação continuada eficaz, apontam que a coerência está relacionada a processos formativos alinhados, dentre outros aspectos:
 - as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático, etc.;
 - o contexto da escola, suas prioridades e objetivos;
 - os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes;
 - os achados de pesquisas recentes;
 - as recomendações das associações profissionais (Moriconi *et al.*, 2017, p. 40).

Nesse sentido, podemos dizer que os programas de formação continuada investigados e apresentados pelas autoras têm características recorrentes que, de certa forma, privilegiam alguns dos aspectos mais latentes na educação, como o conhecimento do conteúdo, metodologias ativas, participação coletiva, duração e coerência.

Para que a formação continuada produza frutos na prática docente, os profissionais da Educação Infantil precisam reconhecer-se como seres inacabados, em constante processo de desenvolvimento. Para Freire (1996, p. 50), “onde há vida, há inacabamento”. Como indivíduos inacabados, e conscientes do inacabamento, devemos estar sempre em movimento, buscando ressignificações.

Enfatizamos que os projetos de formação continuada, independentemente se aconteçam na instituição educativa ou em outros espaços, precisam respeitar, valorizar e ouvir os

profissionais. As experiências advindas de outras práticas também merecem atenção e consideração. Os projetos formativos precisam ter, claramente, os princípios que os fundamentam, dialogando com outras teorias, refletindo sobre o percurso e superando as dificuldades apresentadas (Fusari, 2015).

Neste subcapítulo, a partir dos procedimentos de produção de dados, nós nos voltamos ao terceiro objetivo específico: apresentar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil. Como principais proposições elencamos: pedagogia da escuta: professores e auxiliares de sala como protagonistas do seu desenvolvimento profissional docente; formação continuada centrada no contexto educacional; educação estética na formação continuada de professores e auxiliares de sala da Educação Infantil; cultura colaborativa nos processos formativos; professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento; e coordenação pedagógica como formadora de professores e auxiliares de sala na Educação Infantil.

4.3.1 Pedagogia da escuta: professores e auxiliares de sala como protagonistas do seu desenvolvimento profissional docente

A primeira proposição refere-se à Pedagogia da Escuta, comumente disseminada quando pensamos nas crianças e nos alunos da Educação Básica, pois compreendemos que essas crianças e esses alunos precisam ser ouvidos na instituição educativa. Loris Malaguzzi é considerado o idealizador da Pedagogia da Escuta que começou a ser difundida em Reggio Emilia, na Itália. Aqui, considerando o protagonismo infantil, este pedagogo entende que as crianças devem participar ativamente do planejamento pedagógico, mostrando os caminhos aos professores que a prática docente deve conduzi-las.

Segundo Proença (2018), a formação de professores baseada na metodologia de Malaguzzi busca, de maneira coletiva e permanente, novos desafios, pesquisas e escolhas que contribuam para o ambiente escolar, enriquecendo-o, ao integrar os espaços da instituição educativa, o contexto à sua volta, criando uma comunidade. A abordagem de Malaguzzi sobre a Pedagogia da Escuta também pode servir à escuta atenta aos professores e demais profissionais da educação.

Nesse sentido, escutar e ouvir têm diferenças. Enquanto ouvir está ligado à capacidade biológica, auditiva, escutar exige atenção ao que ouvimos, procurando entender e estar disponível ao que é dito (Nogueira, 2023).

As profissionais participantes desta pesquisa demonstraram insatisfação quanto às

oportunidades para expressarem suas inquietações durante a formação continuada promovida pela SEMEd e/ou pelo CMEI. Afinal, quem escuta os professores e demais profissionais ou quem deveria escutá-los? Quem leva em conta as suas necessidades formativas e cotidianas?

Diante dessas indagações, na Rede Investigada as auxiliares de sala disseram que suas necessidades são pouco ouvidas.

Nas formações oferecidas, não há espaço para isso (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Acredito que poderia existir mais espaço para que nossas necessidades fossem ouvidas (AS7, 2022, Técnica de complemento).

Não são ouvidas (AS9, 2022, Técnica de complemento).

Para as professoras, suas necessidades também são pouco ouvidas em momentos formativos, sendo que para algumas, somente a direção e coordenação as ouvem, não chegando suas inquietações às assessoras da SEMEd. Além disso, as professoras afirmaram que, nas formações e quando as assessoras visitam os CMEIs, o tempo é curto, às vezes precisam conversar enquanto atendem as crianças.

Nas reuniões pedagógicas, no CMEI, são ouvidas pela coordenadora e pela diretora, sempre dispostas a auxiliar quando necessário. Pela assessoria da SEMEd, não somos ouvidos (P1, 2022, Técnica de complemento).

Desabafos quando se abrem oportunidades de falar, porém, muitas vezes é dito que aquele não é o momento para abrir tal discussão e o assunto é abafado. Isso acontece principalmente em relação às angústias e dificuldades do professor (P4, 2022, Técnica de complemento).

Avaliação, respondida nos últimos dez minutos da formação (P8, 2022, Técnica de complemento).

A avaliação mencionada acima, refere-se a um *link* acessado pelos profissionais para que avaliem a formação que acabaram de vivenciar. No fim desse *link*, há um campo para deixar alguma sugestão.

Durante o grupo de interlocução, essa questão foi novamente levantada e as auxiliares e professoras reforçaram a falta de escuta às suas necessidades e inquietações.

Não existe em outros momentos e, na parada pedagógica [reunião pedagógica], no geral é, ultimamente, as últimas, realmente, foram mais para prestação de contas. Tem a fala da secretária, sobre projetos que têm que ser trabalhados no geral da instituição, como foi o projeto dia da família e tal, enfim, mas não se abre espaço, não, não se abre, é muito mecânico: “eu falo, vocês escutam”. Não há espaço para troca de ideias, para esclarecer as coisas, não, não existe essa intenção. Não existe (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

A professora P6 afirmou que em momentos de formação continuada é difícil mesmo abrir espaço para que os profissionais se manifestem. Ela acredita que, se oportunizar esse espaço, a SEMEd não cumprirá com a pauta formativa.

[...] muitas vezes, a gente também não entende, e eu me coloco que eu também tenho muitas angústias, sabe? Mas a gente não entende, que lá no momento da formação, talvez, se a gente abrir o leque, abrir a voz para a gente começar a colocar nossas angústias para fora, também eles não vão dar conta do que eles têm que nos passar. Eu creio que esse momento, assim, de ser ouvida, a gente tem que aproveitar muito quando as assessoras vão até a nossa creche, até o nosso CMEI, porque não adianta, quando a assessora chega lá, eu vejo que têm professoras que ficam apavoradas, e não falam nada. Eu acho que aquele é o momento de mostrar: “Olha a minha sala de aula está desse jeito”, “eu tenho esse aluno com essa dificuldade” [...] Então eu acho que a gente tem que começar assim, a se fazer ser ouvida [...]. No momento da formação continuada, quando a gente está num grande grupo, fica difícil mesmo, e que a gente tem que aproveitar e sugar elas [assessoras], quando elas vão no nosso CMEI (P6, 2022, Grupo de interlocução).

Em contraponto, a professora P8 disse que as assessoras raramente visitam o CMEI, possivelmente pela demanda de trabalho, considerando que são apenas três assessoras para atender todos os CMEIs [aproximadamente 31 instituições] da rede municipal.

O problema é quando elas vão, porque desde o começo do ano, elas foram acho que duas vezes no nosso CMEI, e... fiquei, acho que uns quinze minutos com a assessora. Nessas duas vezes que ela foi, ela só passou na minha sala um dia, e foram uns quinze minutinhos. Daí a gente quase não conseguiu conversar. Então, assim, eu acho que elas também têm uma demanda muito grande. Eu acho que nossas necessidades não são ouvidas mesmo (P8, 2022, Grupo de interlocução).

A professora P3 afirmou que, muitas vezes, quando recebem a visita das assessoras, não conseguem conversar em espaço apropriado, pois não há profissional excedente no CMEI que possa atender as crianças durante a conversa.

Também, esse ano, teve uma vez no CMEI que eu trabalho, tive que conversar com ela [assessora] dentro de sala, não tinham pessoas sobrando, aliás, tinham pessoas faltando nesse dia, eu não tive condições de conversar com ela fora de sala, é... junto com as crianças ali. Eu tenho uma criança com transtorno [TEA] [...] Então, assim, muito tumultuado, fica difícil pra gente colocar nossas angústias, porque elas estão muito preocupadas com portfólio, com planejamento, e as nossas

angústias acabam ficando de lado (P3, 2022, Grupo de interlocução).

De acordo com as colocações dessas profissionais, fica evidente o quanto elas têm necessidade de serem ouvidas, mas as oportunidades de escuta são muito limitadas. Nas visitas das assessoras aos CMEIs, parece-nos que os objetivos são verificar se a documentação pedagógica e o trabalho burocrático estão em conformidade com as orientações repassadas pela SEMEd, direção e coordenação. Consideramos importante que haja o acompanhamento das assessoras quanto a isso, mas também acreditamos que os profissionais ouvidos e atendidos, têm mais chances de desenvolver seu trabalho com entusiasmo, comprometimento e satisfação. Somente a cobrança e supervisão não contribuem em nada para o bom desenvolvimento profissional e pedagógico.

Nesse sentido, escutar os professores e demais profissionais da Educação Infantil possibilita a compreensão de suas trajetórias pessoais e profissionais, levando ao conhecimento de quem são enquanto sujeitos. Pereira, Silva e Reis (2012) apresentam três maneiras diferentes de escutar esses profissionais: a escuta autônoma, a escuta psicanalítica e a escuta de si.

A primeira maneira de escutar, a escuta autônoma,

[...] é saber ouvir a voz do professor e lançar um novo olhar para um ensino democrático, construtivo, ético e contextualizado e, assim, ser descobridor de caminhos é a saída para uma educação permeada na valorização do outro, no entendimento do outro enquanto um ser que constrói, desconstrói e reconstrói. O processo de autonomia se dá na coletividade e não de forma unilateral/individualizada, já que a autonomia se constrói no encontro, é processo, é vir a ser, sem data e hora marcada (Pereira; Silva; Reis, 2012, n.p.).

A segunda maneira, a escuta psicanalítica, diferencia ouvir e escutar. Para as autoras,

escutar o outro está para além da compreensão da palavra dita, o que caracteriza a escuta psicanalítica que aqui trazemos como instrumento relevante para o processo educacional. Defendemos aqui a necessidade de se ampliar a escuta aos profissionais de educação, considerando que para a promoção do bem-estar na escola é de fundamental importância que se possa escutar os atores que compõem a cena escolar, espaço em que se constata um reflexo da crise de autoridade que se percebe na pós-modernidade (Pereira; Silva; Reis, 2012, n.p.).

Por fim, a escuta de si refere-se ao seguinte:

A nossa vida, a nossa história de vida e itinerâncias pessoais e formativas são complexas e plurais, avivando a nossa memória e aquecendo os nossos corações. Ao buscar na memória os objetos, os desenhos, as fotografias, as

imagens, os momentos que passamos, as histórias que ouvimos e que narramos também, os fatos que marcaram, as experiências vivenciadas, as lições aprendidas, podemos encontrar possibilidades de melhor atuar, ressignificando nossa prática e refletindo sobre o nosso saber-fazer (Pereira; Silva; Reis, 2012, n.p.).

Assim, podemos dizer que as maneiras, por ora apresentadas quanto à escuta aos profissionais da Educação Infantil, direcionam a uma escuta mais pedagógica, quando procuram compreender o outro, a percepção do outro, a constituição do outro, para que novos caminhos formativos sejam trilhados ao encontro de um ambiente de trabalho acolhedor, afetivo e desencadeador de novas práticas docentes. Segundo Nogueira (2023), a escuta pedagógica perpassa a simples condição de ouvir, ligada ao sentido da audição. “O ato de escutar precisa ser pensado, planejado e realizado fundamentado nos princípios da participação e da colaboração” (Nogueira, 2023, p. 40). Além disso, Santos *et al.* (2017, p. 98) complementam esse pensamento, quando afirmam que

[...] o exercício e o desenvolvimento da arte de escutar o outro, reconhecer suas vivências e seus conhecimentos tão diversos como fundamentais no processo educativo, torna-se imprescindível para alcançar êxito na especificidade indissociável de quem movimenta e amplia o conhecimento.

É nesse aspecto que percebemos a carência de um trabalho colaborativo e de uma escuta atenta na Rede Investigada. Sabemos que a assessoria pedagógica deve observar, acompanhar e orientar o trabalho pedagógico, porém, muitas vezes, exerce o papel de fiscalizadora, e não apoiadora, ouvinte e contribuinte de um fazer pedagógico mais humano e sensível. Concordamos com Freire (1996, p. 113, grifo do autor), quando diz que “[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”.

Nesse sentido, por mais que a escuta demanda “tempo, calma, disposição, entrega, [...] imaginação, curiosidade, ousadia e coragem para transitar por territórios desconhecidos” (Ostetto; Silva, 2018, p. 187), entendemos que dialogar e escutar os profissionais da Educação Infantil favorece a construção de saberes procedentes da prática docente e profissional.

A coordenadora CP2 aposta na escuta ao professor para que a prática docente torne-se mais leve e menos “sufocante”, conforme expressão utilizada por ela. Essa coordenadora diz ouvir os professores, a sua equipe, procura repassar à direção do CMEI, mas não sabe se aquilo que os professores relatam chega, de fato, à SEMEd, à assessoria pedagógica.

Eu acho que se tiver um trabalho em cima dessas dificuldades, ouvir o professor também, por que não? [...] Tem que ouvir o outro lado do professor também. O quê, o porquê que está se tornando sufocante [...] ouvir mais o professor, porque ele traz angústias [...] porque assim, eu posso ouvir o professor, a minha equipe, vamos dizer. O professor não, a minha equipe. A única pessoa que eu posso levar, é a minha diretora, vamos dizer assim. E agora de lá, eu não sei para quem isso é passado. Então, eu acho que isso tem que, eu não sei como transformar, ou quem poderia ouvir esse professor. Por que até onde vai chegar essa informação? Essa escuta do professor? Então, assim, pode ser que fique só ali, pode ser que não, pode ser que, né? Mas será que esse diretor também tem um outro que o escuta? [...] Porque se tiver, ótimo, porque o assunto vai ser retratado, se não fica por ali. Então, assim, eu acho que está faltando isso, está faltando essa escuta (CP2, 2022, Entrevista).

A mesma coordenadora ainda complementa:

Então, eu acho assim, que é muita regra e pouca escuta. Que o professor também tem que ter esse momento de conversa, de diálogo, do que realmente necessita. Pode ser que eu vá ouvir várias reclamações, mas o professor precisa colocar ali as suas dificuldades. Porque senão a gente vira uma fábrica. Esse é o meu pensamento. Nós estamos lidando com crianças e nós queremos que essas crianças sejam o quê? Que cresçam, que desenvolvam, que observem, que explorem. Cadê os direitos aí? (CP2, 2022, Entrevista).

Nesta colocação, a coordenadora CP2 reforça a importância em escutar os professores. “Quando o formador consegue levar o formando a ver as coisas que o incomodam de um novo ângulo, de outro ponto de observação e a ver, portanto, a figura em todos os seus lados, está cuidando da leveza” (Almeida, 2015, p. 82). Por mais que, na maioria das vezes, quando são oportunizados momentos de escuta pela coordenação, as reclamações ocupam o maior espaço, ainda assim a percepção dos professores sobre a maneira como a formação continuada vem sendo conduzida, ou mesmo como a prática docente acontece, é de fundamental importância. Isso porque esses profissionais atendem diretamente as crianças e precisam participar ativamente das decisões que lhes afetam de alguma maneira. No mais, se somente são expressas reclamações pelos professores, é preciso acender um alerta para entender se essas reclamações têm fundamento e, diante à confirmação, buscar melhorias, maneiras de transformar os fatores que geraram essas reclamações.

De acordo com Almeida (2015, p. 80), “quando alguém é ouvido [e compreendido], isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos”. A partir das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, a coordenadora CP4 afirmou que nossa conversa a fez refletir sobre a forma como vem exercendo sua função, diante dos professores e toda a equipe pedagógica do CMEI.

E olha, Lucilene, é preciso dizer para você agora, eu tiro o chapéu, e dizer que você me despertou, você despertou em mim, uma vontade de fazer alguma coisa com a minha equipe. Quando eu digo de fazer alguma coisa, de promover um momento, primeiro ver com eles onde eles têm mais dificuldade e sentar com, em um momento oportuno para ajudar a clarear isso. [...] até quando você me perguntou, o que eu faço como coordenadora com a minha equipe, nossa, me senti uma formiga, eu só ajudo, como? Apagando fogo (CP4, 2022, Entrevista).

O fato de essa coordenadora pedagógica ter tido a oportunidade de ser ouvida durante a entrevista e poder refletir sobre as ações que vem desenvolvendo no CMEI despertou a vontade de também ouvir sua equipe e, a partir desta escuta, de contribuir com a ação docente. Conforme já relatado nesta pesquisa, em subcapítulo anterior, uma das funções da coordenação pedagógica é promover a formação continuada no CMEI. Mas para que essa formação aconteça e não seja apenas mais um momento desconexo da realidade, os profissionais que atuam diretamente com as crianças precisam ser ouvidos. “Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (Freire, 1996, p. 116). Não se trata de “dar voz” a esses profissionais, porque eles têm muito a dizer e o direito de expressar suas percepções e inquietações, mas de escutá-los atentamente, procurando perceber e compreender suas dúvidas, dificuldades, ideias e contribuições para o bom andamento de todo o trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI.

Nesse sentido, de acordo com Fochi (2020), é preciso escutar como exercício de atenção, como verbo ativo, de estar preocupado com o outro, de ser sentido e tocado pelo outro, estar aberto ao que emerge do encontro entre sujeitos. Ainda segundo este autor, o bom ouvinte é aquele que suporta e sabe ouvir o outro a partir do lugar do outro, sem anular-se. Por isso, na condição de assessora, diretora e/ou coordenadora, cabe estar atenta ao que os profissionais apresentam, sem marcar uma posição melhor ou pior àquele que fala.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 1996, p. 119-120).

Diante do exposto, compreendemos que estar aberto ao que o outro fala não significa assumir uma posição inferior, como se a própria opinião não tivesse seu valor, mas ao escutar,

incorporar novas ideias, entender que as pessoas podem discordar e que a divergência agrega o pensamento crítico e instiga a reflexão. É nesse sentido que a formação continuada na Educação Infantil promovida pela SEMEd ou pelo CMEI deve acontecer não apenas para um treinamento rápido e isolado, por vezes, necessário para a condução da prática docente, considerando as mudanças ocorridas na sociedade e que acabam refletindo na educação. Mas como uma oportunidade para que os profissionais em exercício possam apresentar dúvidas, inquietações, compartilhar suas experiências com os colegas, perceber que não estão sozinhos nessa jornada desafiadora que é cuidar e educar bebês e crianças pequenas. A formação continuada como propulsora da escuta.

Gatti (2022) propõe a formação de professores em outras perspectivas, entre as quais se destaca a importância em escutar os professores e toda a equipe pedagógica. “A colocação de novas questões e posturas, pela reflexão sobre essa escuta, [...] é porta de abertura para a consciência da necessidade em buscar alternativas para práticas formativas para o exercício da docência” (Gatti, 2022, p. 11).

Existem alguns caminhos de escuta atenta, possíveis de serem percorridos, em rede e, até mesmo, nos espaços internos do CMEI. Segundo Gatti *et al.* (2019), a comunidade de aprendizagem ou comunidade de prática é uma forma em que os profissionais podem falar, escrever, ler, pensar, realizando uma troca entre pares sobre algo comum. As narrativas também são instrumentos potencializadores da escuta e contribuem para que os profissionais narrem os acontecimentos e reflitam sobre suas ações. Essas narrativas podem acontecer em portfólios, diários reflexivos e até mesmo memoriais formativos. Estes últimos, principalmente, possibilitam evidenciar os trajetos formativos, de modo que haja a compreensão sobre a maneira como os profissionais se constituíram e se constituem profissionais da Educação Infantil.

Dessa forma, compreendemos que a narração por si só não remete a uma formação docente, mas quando, ao narrar o vivido, há uma reflexão sobre o percurso, podemos dizer que o fato narrado contribuiu para a formação.

Cabe a ressalva de que os fatos narrados são sempre escolhas, pré-interpretações, pré-leituras que os docentes/narradores fazem/optam por mostrar ou omitir, assim, ao narrar-se, uma memória foi acionada em função de algum sentido que passou a se estabelecer. Isso, pois, ao narrar-se, um docente pode estabelecer conexões outras que, dantes ainda não atribuía aos seus fazeres. É preciso, ainda, que se ressalve que toda vivência relatada é uma construção. Construção essa que passou de alguma forma pelo filtro desses professores (Brancher; Oliveira, 2017, p. 39).

Certamente, os profissionais, ao narrarem suas experiências ou inquietações,

evidenciam tudo aquilo que julgarem pertinente, pois fazem escolhas sobre o que deve ser narrado, sem necessariamente pensar na maneira como a narração afetará os demais profissionais e a própria instituição educativa.

Diante do exposto até o momento neste subcapítulo, compreendemos que a maneira como o professor ou mesmo o auxiliar de sala é visto pela sociedade e pela rede de ensino interfere se haverá ou não autonomia docente, ou seja, influencia em seu desenvolvimento profissional docente. Havendo escuta, pode haver autonomia e protagonismo. Quando esses profissionais são entendidos como executoras de ordens externas, há um controle rígido sobre seu trabalho, não lhes é concedida autonomia. Quando são considerados profissionais que têm vez e voz, como protagonistas também do processo educativo, concede-lhes autonomia. É importante ter em mente que a nova maneira como a autonomia docente será concebida passa, necessariamente, pelas concepções da sociedade (Contreras, 2012).

É nesse sentido que a profissionalidade docente emerge. Ser professor é ser um profissional da educação que não exerce a função porque tem um dom ou vocação para isso, mas, assim como em outras profissões, exerce a docência ou outras atribuições, porque adquiriu o conhecimento científico, teórico, técnico e pedagógico para atuar com responsabilidade e compromisso. Na Educação Infantil, ainda, para além de ensinar, o profissional cuida e se preocupa com o bem-estar físico, psicológico e social da criança, proporcionando experiências únicas e condizentes às necessidades infantis, para que se desenvolvam plenamente.

Sacristán (2014, p. 65) define a profissionalidade docente como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Infelizmente, a docência é vista, muitas vezes, como uma “semiprofissão”. O conceito de profissionalidade sofre alterações à medida que a sociedade também se altera, pois ele está inserido em um contexto histórico. Para que as mudanças aconteçam, a docência precisa ser reconhecida como uma profissão. E esse reconhecimento vem acompanhado de salários dignos, de participação política e social dos professores, de boas condições de trabalho e de autonomia docente. Quando falamos em autonomia, essa precisa ser participativa e não consentida, conforme escreve Imbernón (2009). Dessa forma, cabe compreender que a autonomia docente não é imposição disfarçada de decisão coletiva. Não é uma decisão induzida sobre as questões educativas, mas discutida, analisada, repensada de forma colaborativa. Por isso, a formação deve ser parte constituinte da docência.

É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. Porém, essa formação coletiva supõe

também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve (Imbernón, 2009, p. 59).

Quando o professor assume uma postura profissional e entende, também, que a docência é uma profissão, a formação perpassa o ensino que objetiva apresentar a atualização científica, didática e pedagógica, criando espaços de “participação, reflexão e formação” (Imbernón, 2010b, p. 14), especialmente quando são oportunizados momentos de escuta. Devemos lembrar que não se trata de um momento esporádico em que os profissionais da Educação Infantil poderão se expressar diante seus colegas e da SEMEd, mas de um contínuo processo de atenção ao que o outro tem a dizer, procurando compreender o que fundamenta suas percepções, inclusive refletindo sobre as propostas formativas que a SEMEd e o CMEI colocam em prática.

A Rede Investigada, segundo algumas das profissionais participantes desta pesquisa, proporcionou, em 2022, uma formação voltada à Pedagogia da Escuta. Escutar os profissionais da educação, mas, principalmente, escutar as crianças, conforme é possível observar nos relatos a seguir:

Essa última que teve agora, que a gente participou, eu achei extremamente válida. Porque eles trouxeram um outro olhar que foi para nossa pessoa. E eu achei muito fantástico, porque, de todas as outras, nunca teve. Sempre foi, realmente igual a colega disse, musicalização, tudo aquilo que a gente já sabe, tudo aquilo que a gente já faz, tudo aquilo no nosso dia a dia, e a gente sempre tão apagada, tão aquele né, aquele fantasmilha tal, e essa última eles enxergaram a gente assim, sabe? Foi tipo um abraço. E a gente voltou para o CMEI brilhando. Eu não sei como vocês se sentiram, mas eu me senti assim, então, dessa pegada, eu acho que realmente foi muito válida (AS3, 2022, Grupo de interlocução).

Para concluir o que a [AS3] colocou, realmente esse foi muito diferenciado, né? [...] foi tão bonito, e... como a [AS3] falou assim, foi na verdade, é... eu digo “um tapa de luva de pelica” porque a gente, às vezes, muitas vezes, vive no automático. Fazendo as mesmas coisas, não tendo aquele olhar individual para cada criança. As meninas ali mencionaram muito a importância do brincar, de sentar com a criança, de ajudar ela a resolver os conflitos emocionais dela em relação à birra, agressividade e tal. Foi muito lindo, realmente concordo com a [AS3], aquilo de encher o coração da gente [...] (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

Percebemos que essa formação específica direcionou, ainda que minimamente, o olhar para o profissional da Educação Infantil, fazendo-o refletir sobre sua conduta perante a criança. Lembramos que a Rede Investigada apresenta como princípio o protagonismo da criança na formação continuada e na prática docente. Dessa forma, a auxiliar de sala AS1 questionou esse olhar voltado mais para a criança. E o professor? Quem o acolhe?

Eu saí um pouco frustrada, porque achei que a criança pode demais. Mas cadê os direitos do professor, também, sabe? Não sei, eu olhei assim. Pode ser que, como a [AS4] falou, teve algumas pessoas que pensaram assim, como, também, tiveram profissionais que pensaram como eu pensei, então isso vai muito do olhar de cada um (AS1, 2022, Grupo de interlocução).

[...] Mas assim, voltando a falar sobre o curso, foi legal, foi bom, porque assim, trouxe esse olhar mesmo para a gente. Tipo a gente como pessoa, como ser humano. Pensar: Ah, o que eu, né? Por que essa ação da criança me atinge? Por que eu estou agindo dessa maneira? (AS10, 2022, Grupo de interlocução).

Para as professoras, essa formação voltada, de certa forma, à Pedagogia da Escuta chamou muito a atenção justamente por apresentar um olhar mais humanizado às situações cotidianas do CMEI. Elas denominaram essa formação de “Educação Positiva”.

[...] foi muito bonito essa última formação. Trouxeram bastante perguntas e não deram as respostas. A gente precisa das respostas também para ser trabalhado diretamente com as crianças. É isso que a gente está buscando, em várias situações que acontecem no dia a dia. Como já foi colocado, que cada criança tem a sua singularidade, traz uma vivência diferente para dentro da sala, a gente convive ali com um grupo de criança, cada um vem com uma cultura. Então, sempre a gente procura uma resposta, como trabalhar de forma melhor com eles. E por outro lado, como que um professor vai entrar na sala, disposto a trabalhar, com todo esse contexto atrás de sistema para dar conta? Como que a gente vai aplicar ali, de coração calmo, né? Então, tem tudo isso que tem que ser analisado também. Se for para falar, tem tanta coisa para falar que até acaba tomando muito tempo aqui, que a gente vive dentro de sala, que precisa ser ouvido (P3, 2022, Grupo de interlocução).

Como a outra prô falou ali, a gente precisa dar conta do papel, a gente precisa dar conta da rotina. Que a gente não pode deixar esquecer dos cuidados, e aquela criança que, muitas vezes, ela vem com alguma necessidade, e a gente precisa ter esse olhar. Só que a gente precisa também dar conta do papel. Então, a gente acaba se atropelando, e nós, profissionais, acabamos adoecendo. Então, assim, estão preocupados porque a gente dá conta do papel. Mas não estão vendo que a gente também está adoecendo aos poucos (P5, 2022, Grupo de interlocução).

O que eu estou fazendo ultimamente: pego o que é para mim, o que não é para mim eu solto e adapto, aí tento pegar alguma coisa de positivo, porque senão [...]. Porque é muito fácil você se colocar dando bronca numa criança, e daí, aquela dinâmica, não sei se todos fizeram, “ai, agora criança, você como criança se sente...”. Pô, e eu como professora, como é que eu me sinto? (P6, 2022, Grupo de interlocução).

Percebemos, nestas colocações, o quanto o trabalho burocrático vem afligindo as profissionais. Elas reconhecem a singularidade infantil, a importância em proporcionar

experiências diversificadas às crianças, mas são tomadas pela preocupação em manter o sistema em dia e atender as exigências impostas pela SEMEd e, conseqüentemente, direção e coordenação.

Entendemos que o trabalho burocrático é algo que vem sobrecarregando os profissionais e desgastando a profissão. Dessa forma, a burocracia pedagógica desvia o olhar do professor para o que, de fato, é importante na Educação Infantil: proporcionar experiências diversificadas, por meio de brincadeiras e interações, cuidar e educar com responsabilidade, para que as crianças se desenvolvam plenamente. Por isso, “precisamos ‘limpar’ o dia a dia dos professores de tudo o que isso traz – um grande esgotamento pessoal, uma falta de sentido na nossa relação com a profissão, desmotivação e mal-estar” (Nóvoa, 2023c, p. 45).

A formação realizada, segundo as profissionais participantes desta pesquisa, foi oferecida por uma empresa de consultoria. Reforçamos aqui o quanto a formação continuada *in loco*, pensada e organizada com os profissionais, por meio de um trabalho colaborativo e mediante às necessidades formativas, é importante. Nóvoa (2023c) afirma que, assim como os professores não podem ser reduzidos a mediadores e tutores, a formação continuada não pode ser reduzida a *workshops*. Formações organizadas por empresas de consultoria não ouvem os profissionais, não estão imersas no contexto e, portanto, distanciam a formação continuada das necessidades mais urgentes.

A professora a seguir explica sobre essa formação voltada à Pedagogia da Escuta e oferecida por uma empresa de consultoria:

É um grupo de profissionais que eles têm como se fosse uma empresa. É uma empresa de consultoria, na verdade. Eles têm encontros entre eles, para conversar, tipo, foco na criança. É centrada na criança, e como ela falou, essa educação positiva. Então eles promoveram essa formação, elas foram terceirizadas por uma formação, digamos terceirizada, uma consultoria desse grupo [...] Então veio uma, como ela falou, uma visão bem de fora, talvez de uma cidade menor, e trouxeram para uma cidade grande. Assim, a visão dela, porque é lindo e maravilhoso, mas não sei se aplica aqui. Então, foram feitas algumas técnicas, até se colocar no lugar da criança, um ter que chamar atenção do outro, como se fosse o adulto e a criança, foi bastante coisa prática, mas nem sempre o que se aplica, dessa forma, na nossa prática (P9, 2022, Grupo de interlocução).

Esta iniciativa da SEMEd evidencia a adesão de processos formativos privatizados, quando deveria propor formação continuada em parceria com as universidades, levando em consideração o contexto e as necessidades dos profissionais, conforme já mencionamos em outros momentos. Além disso, como podemos perceber, esta iniciativa, de trazer uma equipe de outro município para fazer uma formação na Rede Investigada, despertou algumas controvérsias entre as profissionais. Enquanto, para algumas, a formação as fez refletir sobre

suas ações na Educação Infantil, para outras a formação enfatizou muito a importância em estar atenta aos sinais que a criança depreende, porém, sem perceber os sinais que os profissionais emitem, perante a prática docente e suas necessidades cotidianas.

Não desmerecemos o fato de que ouvir a criança, suas necessidades, compreender seus interesses, incentivar suas descobertas sejam importantes e fundamentais, mas chamamos a atenção, neste momento, para a escuta atenta aos profissionais da Educação Infantil, pois, conforme relatado por algumas profissionais, a falta de escuta às suas necessidades e angústias, somada à cobrança quanto ao trabalho burocrático, tem adoecido muitas profissionais que se veem sobrecarregadas. Por isso, a Rede Investigada precisa encontrar maneiras de escutá-las: “se queremos que os professores sejam elementos centrais para ‘libertar o futuro’, precisamos libertar o futuro dos próprios professores. **Não podemos continuar a exigir-lhes quase tudo, sem dar-lhes quase nada**” (Nóvoa, 2023c, p. 27, grifo nosso). As sugestões apontadas neste subcapítulo são algumas possibilidades, não para serem apenas reproduzidas, mas pensadas, adaptadas e contextualizadas.

4.3.2 Formação continuada centrada no contexto educacional

Comumente, ao pensarmos em formação continuada, imaginamos pessoas renomadas proferindo palestras sobre suas experiências profissionais, divulgando suas pesquisas acadêmicas e apresentando soluções para os problemas que emergem na educação. Entendemos que muitas questões são polêmicas, justamente por estarem presentes em diferentes regiões do país e, não somente isso, em várias regiões do mundo. É o caso da desvalorização profissional, das condições precárias de trabalho, dos baixos salários, das salas de aula lotadas, entre outros. Mas também entendemos que a formação continuada perpassa encontros motivacionais ou que abordam discussões genéricas que os profissionais da educação estão cansados de saber e não encontram uma solução para as questões do seu cotidiano docente.

Quando pensamos em formação continuada centrada no contexto educacional, compreendemos que a formação poderá acontecer *in loco*, mas também em outros espaços, desde que as necessidades da instituição educativa e dos profissionais da educação sejam percebidas, analisadas e atendidas. Mas defendemos, principalmente, a formação que aconteça na instituição educativa, no local de trabalho dos profissionais, sejam os professores, sejam auxiliares de sala ou coordenadores pedagógicos.

Evidenciamos em subcapítulos anteriores que a Rede Investigada promove reuniões pedagógicas, oficinas e palestras. Também constatamos que nos últimos anos (2020, 2021 e

2022) as formações *online* prevaleceram. Herança da pandemia, podemos dizer que essa modalidade de formação pode contribuir para o desenvolvimento profissional e para a prática docente, como uma opção a mais para que os profissionais estejam em constante processo de formação. Porém, reforçamos neste subcapítulo, a importância em priorizar os espaços presenciais internos da instituição educativa como *locus* formativo.

Em entrevista realizada com Nóvoa por Iten, Block e Rausch (2015), ele afirma que, historicamente, a formação continuada de professores consolidou-se fora da instituição educativa. Naquele momento, as instituições eram desprovidas de condições para oferecer formação contextualizada aos profissionais. Segundo este autor, formações externas, descontextualizadas, reverberam pouco na prática docente. Por isso, no encontro entre pares, com seus pares, os profissionais da Educação Infantil encontram refúgio para expressarem suas opiniões, percepções, angústias, incertezas, ideias, de modo que haja a construção e consolidação de um trabalho colaborativo, em prol da educação integral de bebês e crianças pequenas.

Nóvoa (2019a) e Imbernón (2010b) são estudiosos renomados no campo da formação de professores, e defendem a formação continuada centrada no contexto educacional. Os profissionais da Educação Infantil da Rede Investigada participam de quatro reuniões pedagógicas ao longo de cada ano letivo. Quando essas reuniões acontecem em período integral, um período é organizado conforme as necessidades de cada CMEI, e outro, organizado para toda a rede, geralmente com a participação [física ou virtual] de algum palestrante.

De acordo com os dados produzidos nesta pesquisa, somente as reuniões pedagógicas acontecem nos CMEIs. As oficinas geralmente acontecem em outros espaços, quando presenciais e, também, acontecem virtualmente, muitas vezes depois do horário de trabalho dos profissionais. E as palestras, dependendo do palestrante convidado, ora acontecem por meio de videoconferência, ao qual os profissionais acompanham nos respectivos CMEIs, ora acontecem em espaços externos, com a presença física do palestrante. Em pesquisa realizada por Davis *et al.* (2012, p. 84), “ampliar o tempo dedicado às ações de formação continuada, de modo que elas não se restrinjam apenas às reuniões pedagógicas coletivas, na escola”, está entre as várias proposições que as autoras apresentam e que corroboramos.

Segundo algumas profissionais participantes desta pesquisa, poderiam existir mais momentos de formação continuada no CMEI, sem se limitar às quatro reuniões pedagógicas que acontecem por ano.

Então, assim, claro que poderia ter muito mais, mas eu vejo assim, que o que já está sendo feito já é uma coisa boa, porque a gente sai, assim, você vai na formação lá [...] e volta com outro astral. E você, assim, conseguiu observar tua prática, do que você está fazendo. Eu, pelo menos, para mim, sempre foi assim, tentar levar um pouquinho para minha prática. Muitas coisas, que nem eu, já faz muito tempo que estou na prefeitura, então muitas coisas, eu já sei. Muitas coisas eu já faço. Mas eu sempre vou com esse pensamento, alguma coisa eu vou aprender de novo. Então, assim, para mim, sempre é muito válido, muito válido, e é uma pena que é pouco, que a gente tem pouco espaço para isso (AS6, 2022, Grupo de interlocução).

Eu concordo com a fala da [AS6] quando ela fala que é pouco e, minha opinião, eu acho que, às vezes, muito supérflua também, [...] e a impressão que dá, é que, em relação, não desmerecendo as profissionais que se dedicam a passar esse conhecimento para gente nos cursos de capacitação, mas parece que ele fica muito é... supérfluo, no sentido, assim, que para a gente é sempre conhecimento, a gente sempre aprende, mas, na prática, depois, talvez pelo sistema, pela estrutura, muito pouco você aproveita dentro daquilo que a gente é. Claro que a gente sempre tem que fazer o melhor da gente dentro daquilo que a gente faz, mas há uma limitação para a gente poder explorar mais e colocar mais em prática o que a gente aprende ali [...] (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

Concordo plenamente com o que elas falaram. Eu vejo assim que quando é dentro do grupo, do Centro de Educação Infantil, quando a gente faz um estudo mais aprofundado dentro do grupo, é mais proveitoso do que com as paradas pedagógicas [reuniões pedagógicas], que vai todo um pessoal, entende? Eu acho que a gente aproveita mais o tempo, a gente tem mais autonomia para poder falar o que a gente acha, não fica com vergonha, porque já estamos dentro do grupo de trabalho, já estamos dentro de uma organização. Então, acho que é mais proveitoso dentro do grupo mesmo do CMEI, quando é feito as reuniões pedagógicas dentro do CMEI do que quando é fora (AS8, 2022, Grupo de interlocução).

Para essas profissionais, além de serem poucos os momentos formativos ocorridos no CMEI, muitas vezes, o tema abordado é descontextualizado, ou seja, não reverbera na prática docente. Além disso, comumente as reuniões pedagógicas servem para repasse de recados. Essas profissionais acreditam que a formação no CMEI é mais proveitosa, sentem-se mais à vontade para expor suas percepções e angústias.

E só quando tem reunião pedagógica, não tem um momento assim, que digamos assim, ah... E isso quando acontece nas reuniões pedagógicas, se não, é só passar aqueles avisos paroquiais, avisos paroquiais. Ou como tivemos agora, essa última agora, que foi só quatro horinhas. E aí, as outras quatro? Só quatro horas de reunião pedagógica, aí tinha que ver o PPP ainda. Então olha, quanto que nós ganhamos de formação? O PPP nem deu tempo de ver nessas quatro horinhas. Porque teve os avisos paroquiais. Eu acho que... dentro do CMEI... é raro mesmo, é muito pouco mesmo. Acho que deveria arrumar alguma forma de fazer mais. Não sei... (P8, 2022, Grupo de interlocução).

Compreendemos que a formação continuada centrada no contexto educacional, em um

primeiro momento, pode soar a muitos profissionais da educação, como inferior àquelas formações que vêm de fora, pois normalmente atribuímos ao que vem de fora como melhor e mais adequado. Porém, Nóvoa (2019b, 2023c) chama a atenção para entender que o mercado dos mais variados cursos tem ocupado um espaço considerável nas Secretarias de Educação. Especialistas criam estratégias formativas, vendem suas ideias como únicas e solucionadoras dos problemas, mas que pouco contribuem para o que, de fato, acontece nas instituições educativas. O autor não desmerece as contribuições externas, especialmente quando pensamos em parcerias com as universidades e grupos de pesquisa, mas defende que a formação continuada não pode se limitar a isso, pois é na construção diária, na troca entre pares, que a prática docente pode ganhar nova forma e ser ressignificada.

De acordo com Imbernón (2010b), a formação continuada deve almejar e buscar melhorias no espaço educativo, além de o professor ser também parte integrante e essencial da organização do currículo e do planejamento de programas formativos. A relação com os demais profissionais, com a comunidade, com as famílias, precisa ser muito próxima e colaborativa. Para o autor, “tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação em uma concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes” (Imbernón, 2010b, p. 18), ou seja, os professores e toda a equipe pedagógica trabalhando juntos na instituição, refletindo sobre as questões que se apresentam e buscando maneiras de resolver os problemas, ou melhor, resolver as situações problemáticas imersas em seus contextos de trabalho.

A formação continuada centrada no contexto educacional não se refere apenas a uma mudança de espaço físico, mas um olhar atento à realidade, às necessidades inerentes àquele espaço plural e diversificado. A formação centrada na instituição educativa ajuda na redefinição dos conteúdos, das estratégias, dos protagonistas e dos objetivos da formação (Imbernón, 2010b). Por meio desse tipo de formação, cria-se um ambiente colaborativo entre professores.

Ao centrarmos a formação dentro da instituição educativa, Chiare e Rausch (2016) afirmam que o trabalho ganha forma e o docente se desenvolve, como um espaço propício para a produção e construção do conhecimento profissional. Nesse sentido, o espaço da Educação Infantil é visto como lugar privilegiado de formação continuada, pensado para a promoção da qualidade na educação ofertada à criança. Os projetos de formação continuada devem orientar o trabalho pedagógico para o melhor atendimento a ser ofertado à criança, qualificando a prática docente (Chiare; Rausch, 2016).

Diante o exposto até o momento, nos apoiamos em Davis *et al.* (2012) para mencionar alguns exemplos de Secretarias de Educação que vêm aderindo à formação continuada centrada

no contexto educacional e na instituição educativa. É o caso, por exemplo, de uma secretaria estadual da região Centro-oeste. Nesta rede de ensino, a instituição educativa é o principal *locus* de formação continuada. Os profissionais colaboram entre si, planejam juntos as ações que a instituição deve aderir e valorizam os saberes que os professores possuem, advindos de suas experiências profissionais.

A [Secretaria de Educação] organiza-se para dar apoio à formação desenvolvida nas escolas, oferecendo-lhes condições para criar, de forma institucionalizada, espaços de formação capazes de aprimorar o coletivo de seus profissionais no próprio ambiente de trabalho. Assegura-lhes, ainda, a oportunidade de planejar e/ou repensar sua atuação com base nas demandas de suas respectivas escolas, considerando o currículo e as necessidades de aprendizagem dos seus alunos (Davis *et al.*, 2012, p. 59).

As necessidades que emergem do coletivo de profissionais são sempre o ponto de partida para as novas formações. Além disso, não há descontinuidade de processos formativos, e estes são revisitados, replanejados e repensados para que as necessidades sejam atendidas. Não se trata de um processo formativo para os professores, mas com toda a instituição educativa, que tem autonomia para planejar os caminhos a serem seguidos de formação continuada *in loco* (Davis *et al.*, 2012). “Sua execução está sob a responsabilidade da equipe de gestão da escola e conta, ainda, com acompanhamento sistematizado dos grupos de professores formadores, lotados nos quinze centros de formação do estado” (Davis *et al.*, 2012, p. 60). Um dos objetivos do centro de formação é tornar a instituição educativa um espaço formativo, além de incentivar a participação dos professores nos assuntos que permeiam a instituição. Nesse sentido, para as autoras, espaços colaborativos de formação, que viabilizam interações entre pares, geram novos conhecimentos que refletem na prática docente.

Diante as pesquisas, especialmente nas regiões Sudeste e Centro-oeste do país, divulgadas por Davis *et al.* (2012), chama atenção o fato de os profissionais atuantes diretamente na formação continuada de professores nessas redes serem do quadro efetivo, ou seja, mesmo na troca de gestão pública, não há interferência política, possibilitando que as ações formativas tenham continuidade.

André e Passos (2019) apresentam a formação continuada centrada na instituição educativa na rede municipal de Manaus, região Norte do país, ligadas a dois projetos:

- Tutoria Educacional (TE): atende os professores em estágio probatório. Nesse projeto, os tutores, profissionais experientes, personalizam o processo formativo de acordo com as necessidades que o professor iniciante apresenta. Os tutores são selecionados a partir de um processo seletivo e participam de treinamento.

Cada tutor responsabiliza-se pela tutoria de seis profissionais iniciantes.

- Oficinas de Formação em Serviço (OFS): por meio de uma parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), as oficinas acontecem em cada instituição educativa e contam com a mediação de um formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). O objetivo é compreender o espaço educativo e suas necessidades, considerando o contexto educacional. Para isso, durante aproximadamente seis meses os coordenadores pedagógicos participam de reuniões com gestores, professores, educandos e comunidade, e fazem um levantamento, a fim de construir um projeto formativo coletivo.

Dado o exposto, propomos uma política de formação continuada que privilegie a formação centrada no contexto educacional. Sem dispensar totalmente contribuições externas, como as palestras, por exemplo, pois estas podem estar presentes em alguns momentos, a depender do objetivo proposto. Mas é no coletivo, na troca de experiências entre pares, na busca por respostas que favoreçam os profissionais, as crianças e toda a comunidade educativa, que haverá uma formação continuada significativa, que será refletida na prática docente, ressignificando as ações educativas cotidianamente e continuamente.

4.3.3 Educação estética na formação continuada de professores e auxiliares de sala da Educação Infantil

Com as mudanças ocorridas na sociedade, considerando o tempo vivido que é marcado por intolerâncias e desrespeito às diferenças, pensar e promover formação continuada de professores pelo viés da estética surge como uma necessidade.

De acordo com Nóvoa (2023c, p. 23),

Não há educação sem afeto, não há educação sem sentimento, não há educação sem relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não podemos nos educar sem os outros.

A educação é uma relação de afeto. Por meio dos processos de ensino e aprendizagem somos afetados e afetamos os outros, possibilitando que professores e educandos ressignifiquem suas maneiras de ser e agir no mundo.

Diante os dados apresentados nesta pesquisa, caracterizamos a formação continuada na Rede Investigada como palestras, oficinas e reuniões pedagógicas e, mediante os procedimentos

de produção de dados [entrevistas, técnica de complemento, grupos de interlocução e questionários], as profissionais participantes desta pesquisa afirmaram que o princípio estético orienta a prática docente e a formação continuada. Contudo, analisando os documentos disponibilizados pela SEMEd, a presença da educação estética na formação de professores é frágil. Essa constatação evidencia a carência da Rede Investigada quanto à promoção de momentos formativos para a educação estética, pois compreendemos que a estética precisa perpassar a formação continuada como um eixo transversal e não esporádico e isolado. Ostetto (2011, p. 5, grifo da autora) afirma que “[...] se estamos pretendendo a educação do ‘ser poético’, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos, será importante vermos tais ações como *educação estética* [...]”.

A fragilidade anunciada pode relacionar-se com os caminhos comumente percorridos na educação, independentemente da etapa educativa, conforme explicita Ostetto (2011, p. 4):

[...] amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto, da fantasia e da sensibilidade, por exemplo. É evidente a dificuldade da escola (creches e pré-escolas também!) em lidar com a arte, com a poética da vida – que pressupõe espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro.

Muitas propostas formativas escolhidas e ofertadas na formação continuada de professores da Educação Infantil encontram-se enraizadas. Desfazer-se dessas propostas, não é tarefa fácil. Exige conhecimento, objetivos, planejamento formativo. Exige um novo olhar tomado pela consciência para a educação estética como propulsora de outros fazeres, outras práticas, outros processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos, com Ostetto e Silva (2018, p. 193), que a estética relaciona-se aos sentidos: “aprender a refinar o olhar, a audição, para poder ver, ouvir, sentir cada vez melhor o que se está vendo ou ouvindo, aperfeiçoando a autoconsciência [...]”. Por isso, para as autoras “limpar os olhos, aguçar todos os sentidos, são caminhos de formação estética” (Ostetto; Silva, 2018, p. 193).

Mas, afinal, o que é a estética? De acordo com o dicionário Aurélio, estética é o “estudo das condições e dos efeitos da criação artística” (Ferreira, 2005, p. 377). Uma vez que a definição da palavra relaciona-se à arte, mas sem serem sinônimas, corroboramos Baruffi (2023, p. 59) quando afirma que a estética encontra-se “entre o conhecimento e a emoção, buscando evidenciar a importância das faculdades sensíveis humanas”.

Com o passar do tempo, a dimensão estética foi incorporada à educação, denominada

como Educação Estética. Desde então e considerando a estética essencial para a educação humana, Ostetto e Silva (2018) afirmam que a estética conecta-se à sensibilidade, às mais variadas formas sobre como somos afetados pelo mundo ao nosso redor, como sentimos e como percebemos esse mundo.

Miorando e Oliveira (2020, p. 4) afirmam que “ter presente na formação a experiência estética promove movimentos que ressurgem sob muitos outros nomes, quando sua ausência não preenche o sentido do que compreendemos que seja a vida na escola”. Ou seja, a formação estética possibilita novas experiências em tempos e espaços diversos. Nossa proposta neste subcapítulo é, justamente, mostrar o quanto a formação estética é importante para que os profissionais da Educação Infantil percebam a singularidade de suas ações, se apropriem do mundo e apresentem o mundo às crianças. Ouvir, tocar, falar, sentir, entender, acolher são algumas possibilidades quando pensamos em uma educação sensível e humanizada.

Na experiência estética o professor pode encontrar formas de aprender sobre a realidade. Esse não é um processo totalmente lógico-racional, ou seja, alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação lógico-racional, mas de uma força transcendental que se fortalece na forma individual de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta (Pillotto, 2007, p. 123).

Diante de uma formação ocorrida na Rede Investigada em 2022, percebemos o potencial transformador mediante as contribuições de algumas participantes da pesquisa.

Uma coisa que elas trouxeram de muito lindo que eu achei, que foi essa parte afetiva. Assim, da maneira como a gente recebe a criança. Receber a criança com afeto, com atenção [...] então, isso foi algo muito legal que elas trouxeram e que eu vi esse movimento lá no nosso trabalho com algumas colegas, que elas disseram que elas estavam um pouco, assim, relapsas com isso [...]. Você acaba entrando naquela rotina e não se dá conta do que está fazendo, e parar e ter essa conduta, de afeto, de dar atenção para a criança, de favorecer esse ambiente melhor para a criança (AS6, 2022, Grupo de interlocução).

Então, assim, foi legal, porque a gente não estava acostumada com isso. Esse tipo de dinâmica do curso, foi um curso, assim, que teve uma dinâmica diferente do que a gente estava acostumado [...]. E fazia muito tempo que a gente não tinha também um curso desse (AS10, 2022, Grupo de interlocução).

A formação para o sensível desperta motivação para seguir em frente. Aflora novas percepções, atitudes, reverberando na prática docente. Além disso, demonstra o cuidado e a atenção despendidos aos profissionais da Educação Infantil, pois “de nada adianta termos

formação que enfoque somente o pedagógico, se nesse pedagógico não se dá ênfase também para o cuidado com a dimensão humana do professor” (Baruffi, 2023, p. 45).

A educação estética engloba a percepção do mundo e de si, compreendendo todas as dimensões humanas.

Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas (Vigotski, 2010, p. 338-339).

Nesse sentido, imergir em uma formação estética significa que o olhar, as percepções diante de tudo aquilo que circunda o espaço educativo, sejam afetados por meio da sensibilidade, transformando a vida das pessoas que ali se encontram. Por isso, a formação para a educação estética é tão importante. Os profissionais da Educação Infantil precisam viver formações sensibilizadoras, que os acolham e os façam refletir sobre suas ações, para que também sejam sensibilizados pelas crianças e suas necessidades, pois “o trabalho dos professores destina-se a apresentar o mundo às crianças, mas também a ajudar as crianças a inscreverem no mundo a sua própria palavra. Unir e libertar” (Nóvoa, 2023c, p. 54).

Considerando que para proporcionar experiências diversas às crianças na Educação Infantil, os profissionais também precisam experimentar, experimentar; a formação continuada para a educação estética requer acesso e exploração de diferentes linguagens, pois quanto maior o repertório vivenciado, maior a ampliação do processo criador. Por isso, segundo Ostetto (2011, p. 6), “para contribuir com os processos expressivos, além de alargar as oportunidades de acesso à riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos, é preciso também promover encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação”. Somente podemos encorajar as crianças se formos encorajados a criar, a explorar, sem medo, sem receio. Com tempo para ouvir a pronunciar-se, com tempo para criar, recriar, construir e desconstruir. As instituições educativas e as redes de ensino precisam possibilitar esse tempo por meio da formação continuada.

Conforme já anunciado, na Rede Investigada percebemos a carência de formação para a educação estética. De acordo com o relato de algumas profissionais, há uma preocupação extrema da SEMEd quanto ao trabalho burocrático. Dito isto, dar conta do trabalho burocrático, desgasta e desmotiva os professores a aderirem o trabalho coletivo, colaborativo, cooperativo, pois falta tempo para que as trocas de experiências e a reflexão conjunta aconteçam (Nóvoa, 2023c).

Entendemos que a preponderância do trabalho burocrático sobre a formação estética pode engessar as ações docentes. Corrêa e Ostetto (2018, p. 24) afirmam que a

[...] falta de espaços-tempos brincantes ou a escassez de propostas e experiências culturais ampliadas nos percursos formativos, percebe-se, com recorrência, adultos-docentes com corpos aprisionados, civilizados, contidos, racionalizados em demasia – não brincam, não dançam, não correm, não experimentam o mundo além das fronteiras do confortavelmente conhecido. Parece mesmo que já não sentem ou vivem a relação com o mundo em toda sua inteireza e pulsação.

A correria e a rotina dos profissionais no cotidiano das creches e pré-escolas encobrem o olhar, o ouvir, o sentir, o perceber. As crianças querem ver, querem ouvir e sentir, mas os profissionais são tomados pelo corre-corre e bloqueiam, também, os sentidos infantis. Essa situação denota ainda mais a importância da pausa, da formação para novos direcionamentos, para o resgate à imersão a novas experiências e explorações.

Para que o professor se desenvolva profissionalmente, a busca por formação deve ser constante. Compreendemos que o profissional da Educação Infantil é responsável pela sua formação continuada, mas não cabe somente a ele responsabilizar-se pelos processos formativos dos quais fará parte, pois essa formação não acontece somente de maneira isolada. Quando este profissional compõe uma rede de ensino, esta rede precisa ter políticas formativas que contribuam para o desenvolvimento profissional de seus colaboradores e para o próprio desenvolvimento de uma educação mais humana e sensível. É nesse sentido que a formação estética, de forma transversal, contribui para a percepção crítica, criadora e transformadora dos profissionais da Educação Infantil.

Construir os conhecimentos científicos e pedagógicos para o exercício da docência não entram em discussão, pois já frisamos algumas vezes o quanto essas dimensões são necessárias. Porém, lecionar de maneira sensibilizadora e para as sensibilidades torna o ato de educar mais humano. “Quando falamos de formação estética, visualizamos algumas ressignificações, como: mobilidade de sentidos para além de meras significações imediatas; o olhar, o ouvir, o sentir, o criar e o perceber de forma profunda, coadunando uma resposta sensível e criadora” (Rausch *et al.*, 2019, p. 33).

Dessa forma, compreendemos que a dimensão estética pode ser um potencial transformador, de uma educação pautada na transmissão de saberes, para uma educação que enxerga as potencialidades dos educandos e dos próprios colegas de profissão. Percebemos, porém, que os processos formativos tendem a ancorar-se em uma formação pautada na transmissão, ao qual os profissionais recebem passivamente as informações, sem expor

questionamentos e percepções. Contrariamente, a formação para a educação estética prepara o profissional para atuar criticamente na sociedade e no seu ambiente de trabalho, de modo que a prática docente seja avaliada e ressignificada.

Mediante o exposto, corroboramos Rausch *et al.* (2019, p. 34), quando afirmam que “o professor desenvolve, a partir da educação estética, habilidades de perceber e atuar criticamente e, utilizando-se de seu potencial criador, reflete sobre as atividades e os acontecimentos, experimentando novos caminhos para atingir seus objetivos”. É nesse sentido, à medida que as experiências são alargadas, que a educação estética exprime a criticidade.

Dado o exposto, gostaríamos de diferenciar a arte da estética. Comumente arte e estética são confundidas, como se fossem sinônimas, porém, apesar de estarem interligadas, compreendemos que a estética abrange processos muito mais complexos. A arte pode contribuir para a transformação das pessoas e, por isso, para marcar presença na formação continuada de profissionais da Educação Infantil “[...] é preciso reconhecer sua centralidade para um projeto de formação docente: por meio das experiências suscitadas no contato com a arte, a sensibilidade estética pode ser aguçada ou refinada, a formação cultural pode se expandir” (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 25-26). As autoras chamam a atenção para a arte como propulsora de experiências estéticas, mas não como única responsável. “A educação estética diz respeito à educação de si mesmo, das relações com os outros e o mundo: educamo-nos esteticamente para tornarmo-nos humanos e a medida em que nos fazemos humanos” (Corrêa; Ostetto, 2018, p. 26).

A formação estética desencadeia um olhar mais focado e dinâmico diante aquilo que somente o olhar por olhar não desencadearia. Por meio das relações estabelecidas na sociedade, mais especificamente neste momento nos espaços educativos, podemos afirmar que vivenciar a estética possibilita uma incursão nas situações impostas, refletindo sobre elas, percebendo-se como parte estruturante e concreta de uma realidade e transformadora dessa realidade, especialmente quando a maneira de pensar e agir transforma-se.

Em Vigotski (2010), a interpretação de uma obra de arte é algo muito subjetivo, e a capacidade em interpretá-la de maneira coerente consiste em um aprendizado singular. Por isso, ao contemplar uma exposição de quadros, por exemplo, o sujeito se permite vivenciar uma educação estética. O autor chama a atenção para incluir vivências estéticas no cotidiano pessoal e profissional, ou seja, que façam parte da vida.

No PME da Rede Investigada, observamos na meta 16 aproximações de vivências culturais, e consideramos essas vivências como sendo potencializadoras da sensibilidade, de uma educação para o perceber além do perceptível.

Meta 16.7 Viabilizar a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (PME, 2015, n.p.).

Portanto, enfatizamos neste subcapítulo o quanto a contemplação da educação estética é necessária na formação continuada de professores e de todos os profissionais que circundam o espaço educativo. Concordamos com Vigotski (2010, p. 346), quando menciona que, “a educação pode ter pela frente as tarefas de educar a criação infantil, de ensinar profissionalmente as crianças essas ou aquelas habilidades técnicas da arte e educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte”.

Dessa maneira, uma vez que haja o resgate do potencial criador dos profissionais da Educação Infantil por meio da imersão às diversas linguagens experienciadas, ela poderá contribuir também para a criação e expressão das crianças, pois “a educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo” (Ostetto, 2011, p. 12).

Portanto, como seres sócio-históricos, que sentem, pensam, agem, produzem cultura, somos afetados e afetamos os outros nas relações que estabelecemos. O encontro com o outro nos ensina e nos transforma. A formação estética dos profissionais da Educação Infantil requer novos objetivos, novos anseios, resgatar a imaginação e a criação, conhecendo a si para poder transformar (Corrêa; Ostetto, 2018).

Quando os profissionais vivenciam a educação estética de forma transversal e contínua, quando a formação continuada possibilita o rompimento de práticas automatizadas e mecânicas, será possível também educar esteticamente as crianças da Educação Infantil. É um compromisso docente educar para a criticidade, para a reflexão e indagação. Mas esse compromisso só pode ser praticado por aqueles que estão penetrados e foram atravessados pelas sensibilidades.

4.3.4 Cultura colaborativa nos processos formativos

Há algum tempo, percebemos uma tendência formativa individualista, generalizada, desconexa da realidade e propulsora de possíveis receitas milagrosas para enfrentar os problemas que afloram na educação. Essa tendência contrapõe-se à cultura colaborativa de formação continuada.

Compreendemos que a ausência da cultura colaborativa está muito relacionada com a própria organização dos espaços educativos. Os professores estão habituados a se fecharem em suas salas com seus alunos, até mesmo na Educação Infantil. Fecham-se em suas salas de referência, fazendo uso de outros espaços, como parques e solários, em que pode haver a presença de outras turmas com outros profissionais, apenas em momentos em que a proposta de atividade é considerada livre. Na visão de Nóvoa (2023b), a organização estrutural das instituições educativas projeta ao trabalho individual, ou como o autor apresenta, a “unidocência”. As instituições educativas, gestão, professores e a equipe pedagógica como um todo precisam abandonar a ideia de que trabalham sozinhos e aderir ao trabalho colaborativo, contribuindo uns para os outros, deferindo a “pluridocência”.

Compreendemos que não há como promover uma educação colaborativa aos educandos se a formação de professores permanecer individualista. Segundo Nóvoa (2023c, p. 13, grifo do autor), é preciso compreender três ideias:

- 1ª a educação é um percurso individual, mas que se faz no *encontro* com os outros, sobretudo com os outros que são diferentes de nós;
- 2ª o que sabemos depende do que os outros sabem e da partilha de conhecimento *mútuo*;
- 3ª nada substitui as dinâmicas de *cooperação* e de colaboração, na pedagogia, na escola e na sociedade.

Por isso, essa transformação da instituição educativa precisa começar com a transformação na formação de professores, pois a formação docente perpassa a aquisição de determinados conhecimentos, mas implica um trabalho colaborativo, diferentes vivências e interações. Precisa mudar também o espaço das instituições educativas que, em sua maioria, é organizado para o trabalho individual dos professores, quando deveria propiciar o trabalho com os outros, pesquisar e refletir com os outros, dialogar e cooperar com os outros (Nóvoa, 2022a, 2023c).

Nesse sentido, para Nóvoa (2023b) a palavra colaboração remete a uma ação por meio de um trabalho conjunto. **Co** – com o outro, coconstruir, cocompartilhar. **Co** quer dizer em conjunto com o outro. **Labor** – trabalho. A **Ação** – agir. **Colaboração**, nesse sentido, refere-se ao trabalho com o outro, na coletividade.

Dentre as frases apresentadas na técnica de complemento, procuramos saber em quais momentos os professores e auxiliares de sala trocam experiências com seus colegas de trabalho. Segundo as auxiliares de sala, as trocas de experiências acontecem mais com a colega de sala, no caso a professora regente, e em alguns momentos, nas reuniões pedagógicas, quando abrem

espaço para isso.

Geralmente é possível trocar experiências com a professora da sala, pois no dia a dia é difícil esta troca com outros profissionais de outras salas, ou é possível em reuniões pedagógicas (AS1, 2022, Técnica de complemento).

A professora de sala abre espaço (AS6, 2022, Técnica de complemento).

Temos algum espaço para esse momento nas paradas pedagógicas [reuniões pedagógicas] (AS7, 2022, Técnica de complemento).

Temos reuniões pedagógicas e, também, com a coordenadora de ensino [coordenadora pedagógica] (AS8, 2022, Técnica de complemento).

Segundo as professoras, as trocas de experiências acontecem mais em momentos de intervalo [horário de almoço], na hora-atividade e nas reuniões pedagógicas, pois a rotina do CMEI é muito intensa.

Nas reuniões pedagógicas, nas horas atividades, até no café na sala dos funcionários ou naquela conversinha rápida no parque (P1, 2022, Técnica de complemento).

Há formação ou paradas pedagógicas [reuniões pedagógicas], quando necessário (P2, 2022, Técnica de complemento).

Nos encontramos nos momentos de refeição ou na folga. Considero essas trocas muito importantes, pois muitas vezes aprendemos formas mais rápidas e simples de realizar nossas tarefas pedagógicas, além das ideias que acabamos incorporando ao projeto que vem sendo desenvolvido (P4, 2022, Técnica de complemento).

Há a necessidade dessa troca, pois a rotina do CMEI nos deixa pouco para essas trocas (P5, 2022, Técnica de complemento).

Quando estou na hora atividade, no intervalo ou nas formações (P9, 2022, Técnica de complemento).

Observamos, segundo as contribuições das professoras e auxiliares de sala, que os

momentos em que há a oportunidade de trocarem experiências e ideias, conversarem sobre a prática pedagógica ou mesmo planejarem coletivamente, são mais frequentes no intervalo ou, quando abrem espaço, nas reuniões pedagógicas. Dessa forma, percebemos que os momentos organizados pela SEMEd e/ou pelo CMEI, para que haja a colaboração entre pares, são limitados.

Segundo Contreras (2012), o trabalho docente tem uma obrigação moral com a educação, com os educandos, com a comunidade educativa e com toda a sociedade. Por mais que esse trabalho seja desempenhado, muitas vezes, de forma isolada, a moralidade tem dimensões sociais, de modo que possam ser resolvidos os problemas que afetam a vida e o cotidiano das pessoas, buscando sempre a maneira mais condizente de resolver esses problemas. Dessa forma, a prática docente e profissional não pode ser concebida como isolada, mas compartilhada. Para isso, “[...] o professor só pode assumir seu compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos” (Contreras, 2012, p. 88).

Reforçamos, pois, a importância de um trabalho colaborativo, e Imbernón (2010b) apresenta contribuições nesse sentido, sobre a cultura colaborativa. Ele afirma que a profissão docente deveria ser mais coletiva e menos individualista. Quanto mais os professores atuarem em colaboração uns com os outros, menos mecânica e isolada será a reprodução e aplicação dos temas abordados na instituição educativa. Para tanto, o trabalho colaborativo auxilia na reflexão sobre a própria prática docente, aprendendo a entender, “interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (Imbernón, 2010b, p. 72). Coletivamente, essas ações acontecem com mais tranquilidade, por isso, a importância da formação continuada coletiva, com seus iguais, pois ela não se limita à atualização científica, cultural e pedagógica, mas “a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso” (Imbernón, 2010b, p. 72).

Seguindo o princípio da formação centrada na instituição educativa, o autor apresenta alguns aspectos que precisam ser observados para que a formação seja, de fato, colaborativa:

- 1) A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria [...].
- 2) Para uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade cultural.
- 3) Aposta em novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a

colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa.

4) A colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho.

5) Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença.

6) Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores.

7) Redefinição e ampliação da gestão escolar (Imbernón, 2010b, p. 86).

A proposta colaborativa de formação continuada acontece na coletividade, em grupos que apresentam algo em comum, e é, justamente, contrária à proposta individualista ao qual ainda presenciamos em muitas instituições educativas há tanto tempo, presentes em diversas redes de ensino. Estudos mais recentes de Gatti *et al.* (2019) apontam que na formação continuada existem algumas iniciativas que procuram superar o trabalho individual. Para isso, os profissionais da educação precisam do respeito mútuo, colaborar uns com os outros, e participar. Quando falamos em participação, referimo-nos à participação ativa, desde o planejamento, a organização, a execução dos processos formativos, até a avaliação. Todo esse percurso é feito com o apoio da coordenação pedagógica, direção e Secretaria de Educação. Para Davis *et al.* (2012, p. 17), “isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos”.

Conforme escrevemos em subcapítulo anterior, a formação continuada *in loco* possibilita que os profissionais reflitam juntos sobre as ações desenvolvidas na instituição, sobre suas práticas pedagógicas, sobre a maneira como as crianças aprendem e o que, de fato, é necessário para que elas se desenvolvam, diante diversas experiências oportunizadas. Nesse encontro coletivo, imerso no contexto educacional, Davis *et al.* (2012) afirmam que os professores poderão, juntos, definir a formação continuada que precisam.

Em Davis *et al.* (2012), vemos que algumas Secretarias de Educação têm oportunizado uma formação continuada colaborativa. Nessa perspectiva, “as modalidades centravam-se em grupos de estudos, com acompanhamento; produção coletiva de materiais; elaboração de projetos pedagógicos; envolvimento dos professores em processos de planejamento, implementação de ações e sua avaliação; formação de redes virtuais” (André; Passos, 2019, p. 186).

Davis *et al.* (2012) lembram que a formação colaborativa, contextualizada, *in loco*, deve apoiar-se, principalmente, na figura do coordenador pedagógico. Uma Secretaria Municipal de Educação da região Nordeste propõe aos professores a publicação de suas práticas docentes

como relatos de experiências. A compilação desse material possibilitou a criação de outras propostas didáticas para a Educação Infantil no município (Davis *et al.*, 2012). Este exemplo salienta que os registros diários ou semanais realizados pelos professores sobre a prática docente e o desenvolvimento infantil podem servir de material a ser divulgado e experienciado por outros profissionais e podem ser ricos instrumentos para refletir sobre a prática deles nos percursos formativos. Claro, sempre adaptando às particularidades de cada contexto, sem a mera reprodução.

A autora frisa que nesta rede que utilizamos como exemplo, os professores têm, numa jornada de trabalho de 24 horas, um quarto dedicado ao estudo. Isso evidencia a importância da hora-atividade, pelo menos um terço da jornada de trabalho, conforme a lei preconiza⁵¹, para que os profissionais possam estudar, planejar, revisar suas ações e melhorar a prática docente.

Outra rede de ensino, porém estadual da região Nordeste, incentiva a escrita autoral dos docentes durante a formação continuada. A proposta consiste em os professores escreverem para outros professores. Os textos, com aspecto mais acadêmico, são postados no portal da Secretaria de Educação, e os leitores podem opinar, configurando a iniciativa como colaborativa (Davis *et al.*, 2012) e colocando os professores como produtores do saber.

Iniciativas como estas realizadas nessas duas Secretarias de Educação “constituem importantes estratégias de valorização do professor, o qual passa de mero consumidor a produtor de conhecimentos. Trata-se de uma perspectiva colaborativa, que valoriza o próprio docente e seus parceiros” (Davis *et al.*, 2012, p. 59).

Entre os exemplos de formação colaborativa mencionados, outras Secretarias de Educação, também pesquisadas pelas autoras, apresentam duas vertentes formativas colaborativas: a primeira ancora-se na figura do coordenador pedagógico como promotor de formação continuada *in loco*, e a segunda preocupa-se em envolver toda a equipe pedagógica, como corresponsáveis nesse processo: professores, direção e coordenação (Davis *et al.*, 2012).

Dessa forma, reforçamos a importância da reestruturação da instituição educativa, com ambientes que convidem à colaboração, à criação de políticas sólidas de formação continuada, contínuas e inerentes ao contexto e às necessidades dos profissionais. Vale lembrar que tais políticas devem contar com a participação ativa de todos os profissionais que atendem as crianças e zelam por uma educação de qualidade.

⁵¹ A Lei Federal nº 11.738/2008 define que os professores da Educação Básica devem ter 33% disponível da sua carga horária de trabalho semanal para realização de planejamento, participação em formação continuada, reuniões pedagógicas, entre outras atividades.

4.3.5 Professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento

Neste subcapítulo, ao propormos os professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento, apresentamos duas possibilidades que se complementam: os professores como profissionais reflexivos e como pesquisadores da prática docente. Nóvoa (2022a, 2023c) afirma que são muitas as literaturas sobre a formação de professores, e essa vasta produção evidencia o quanto os professores são insuficientemente reconhecidos como produtores do saber, de um conhecimento próprio.

Por mais que a ênfase seja dada aos professores como produtores de conhecimento, reforçamos que os demais profissionais da Educação Infantil também são produtores do saber e precisam reconhecer-se como tal. Assim, “entendemos que se faz necessário, também, que os demais profissionais da instituição assumam essas atitudes rumo à construção de uma escola reflexiva-investigativa” (Rausch; Silva, 2021, p. 26).

Seguindo com uma breve contextualização, os primeiros estudos sobre o termo “professor reflexivo” surgiram a partir das contribuições de John Dewey na década de 1930. Na década de 1980, Donald Schön disseminou o termo e novos estudiosos começaram a aprofundar as discussões na década de 1990. Contudo, Gatti *et al.* (2019) chamam a atenção para a disseminação do termo, por vezes, vazia do verdadeiro sentido atribuído por Schön e presente em várias pesquisas e programas de formação de professores. Esse esvaziamento pode ser percebido na responsabilização e culpabilização dos professores como os responsáveis pela resolução dos problemas que emergem na educação e pelo possível fracasso educacional.

A partir dos estudos de Zeichner, Pérez Gómez e Giroux, segundo Gatti *et al.* (2019), a utilização do termo “professor reflexivo” foi sendo resgatada, aproximando-se das ideias iniciais de Schön. Esses autores

[...] viam, na atividade de teorização, a possibilidade de superação da visão reducionista do conceito de professor reflexivo, e defendiam a reflexão crítica do coletivo profissional que vai além das situações da sala de aula e da escola e evidencia o caráter político da atividade docente (Gatti *et al.*, 2019, p. 185).

Dessa forma, observamos que a reflexividade docente perpassa a instituição educativa e a própria sala de aula ou sala de referência, como denominamos na Educação Infantil. Mas cumpre com o objetivo político que também emana na educação, ao pensar em melhorias nos processos de ensino e aprendizagem que reverberam em toda a sociedade. Freire (1996) pondera que na formação continuada de professores a prática de hoje precisa ser repensada para que uma nova prática aconteça amanhã.

É importante destacar que, antes mesmo do termo ganhar renome, podemos compreender a perspectiva docente por três dimensões: o professor como um artesão; o professor como um técnico; e o professor como um profissional reflexivo.

Na perspectiva tradicional do professor como um artesão, notamos uma forte influência da Igreja diante dos processos educativos. Os professores transmitiam o conhecimento e os alunos absorviam, passivamente, sem questionamentos ou contribuições. Segundo Rausch (2008, p. 30), “esse processo, muitas vezes, se dava de forma não reflexiva, mas intuitiva e fortemente rotineira, por meio da transmissão do conhecimento do professor ao aluno, com um caráter político essencialmente conservador”.

Na perspectiva do professor como um técnico, o professor executava suas funções mediante os ditames externos à instituição educativa. Na década de 1930, a partir do movimento da Escola Nova, buscava-se “fazer da Pedagogia uma ciência aplicada e do pedagogo um cientista que aplicaria à educação as leis descobertas pelas outras ciências” (Rausch, 2008, p. 31). Nessa perspectiva, o professor apenas seguia as orientações advindas de outros, especialmente da academia, e as concebia como regras a serem fielmente seguidas. Para a autora, “a formação de professores investia em um saber-fazer dando ênfase ao burocratismo pedagógico (fichas, objetivos operacionais, controle, *feedback*) e descuidava de uma formação mais ampla que mobilizasse o professor a pensar/refletir” (Rausch, 2008, p. 31).

Outra característica da perspectiva do professor como um técnico é explicada por Pérez Gómez (1995) quando afirma que o professor exerce, de forma instrumental, suas atribuições, procurando resolver os problemas que emergem na prática docente através de teorias e técnicas científicas. É perceptível a separação entre os pesquisadores, por meio de produções acadêmicas, e dos professores como meros consumidores e executores.

Na perspectiva do professor como um profissional reflexivo-investigativo, são consideradas a autonomia docente e a capacidade deste profissional como um produtor de conhecimento. A partir do processo reflexivo, podemos afirmar que há uma visão crítica sobre as situações impostas, bem como sobre a prática docente. Para Rausch (2008, p. 34), “ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos”.

Dessa forma, compreendemos que “o docente reflete sobre sua prática de maneira crítica e autônoma. Sabe que na prática cotidiana muitas questões controversas podem surgir e se aproveita das incertezas para ressignificar a prática docente” (Oliveira; Rausch; Munhoz, 2023, p. 304). Em outras palavras, a partir das inquietações, das situações problemáticas, o professor

autônomo e crítico procura encontrar soluções que reverberam e transformam a ação educativa.

Diante o exposto até o momento, Schön (2007) classifica o processo de reflexividade em quatro grandes situações: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação; e reflexão sobre a reflexão na ação. O autor refere-se ao conhecimento na ação

[...] aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (Schön, 2007, p. 31, grifo do autor).

Logo, no conhecimento na ação, o professor sabe fazer, executar, mas não sabe como explicar verbalmente sua ação.

Na reflexão na ação, “podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (Schön, 2007, p. 32). Ou seja, refletimos sobre a situação enquanto estamos imersos nela.

Já a reflexão sobre a ação, ela acontece posterior à prática, de modo que a ação docente seja refletida e questionada. Segundo Rausch (2008, p. 35), “é um tipo de reflexão mais sistemática que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros”.

Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, de forma sistematizada, ancora-se em pressupostos teóricos, de forma que a prática docente seja alterada.

[...] cabe ressaltar que a reflexividade não é simplesmente um processo psicológico individual, desenvolvido em quatro paredes ou por meio de esquemas formais, independente do contexto e das interações que ela acontece. A reflexividade implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, trocas simbólicas, interesses sociais, cenários políticos. A reflexividade supõe uma análise totalizadora que captura e orienta a ação no contexto pedagógico. Assim considerada, a prática profissional do docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual, o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende de modo coletivo (Rausch, 2008, p. 36).

Nesse sentido, enfatizamos que a reflexividade docente possui dimensões individuais, mas também coletivas, pois na troca de experiências entre pares é possível repensar as ações, entendê-las para transformá-las, ressignificando a prática docente. Além disso, segundo Contreras (2012, p. 135), “a reflexão depende do conhecimento profissional que se possua, o

qual está em relação com o repertório de casos que foram sendo acumulados ao longo da experiência”.

A partir da proposta do professor como um profissional reflexivo, surgem outras discussões, dentre elas podemos mencionar a perspectiva do professor-pesquisador. Rausch (2008, 2012) defende na formação de professores, uma perspectiva reflexiva-investigativa, considerando o professor como um profissional reflexivo e pesquisador. Nessa direção, Freire (1996) traz contribuições interessantes, quando afirma que a pesquisa é parte intrínseca do ensino. Para ele, ser professor e pesquisador faz parte da natureza docente, pois sempre há busca por respostas, sempre há indagações no ato de ensinar (Freire, 1996). Portanto, compreendemos que a pesquisa faz parte da prática docente, ela pertence ao trabalho docente, aproximando teoria e prática, comumente distanciadas pelos profissionais da Educação Básica e, até mesmo, dos cursos de formação de professores.

Schön (2007) defende, também, a perspectiva do professor reflexivo com a perspectiva do professor-pesquisador. Por meio do rigor científico, o profissional que reflete sobre sua ação, antes, durante e após, deve buscar soluções para as situações problemáticas identificadas. Segundo Rausch (2008, p. 47), o termo professor-pesquisador “surgiu em decorrência dos estudos de Stenhouse e Schön, e busca caracterizar o professor engajado na prática de forma crítica e reflexiva”. A partir de uma indagação e busca de soluções imediatas, o professor reflexivo-pesquisador é impelido à investigação, sempre em busca da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, compreendemos que o professor reflexivo-pesquisador de sua prática docente está sempre se questionando sobre as ações desenvolvidas, e essa indagação contribui para a qualidade da educação oferecida. “A ideia de professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos” (Contreras, 2012, p. 133).

Dessa forma, entendemos a pesquisa como produtora de conhecimento, em que as etapas elencadas perpassam a linearidade. Por mais que haja uma dificuldade inicial, pois o professor não está habituado a pesquisar e olhar para as inquietações como fontes de investigação, a partir do “momento que o professor-pesquisador busca o desenvolvimento profissional por meio da pesquisa para a *práxis*, ela se tornará mais fácil e acessível” (Oliveira; Rausch; Munhoz, 2023, p. 308). Além disso, compreendemos que a reflexividade docente precede ao ato investigativo à pesquisa, contribui positiva e significativamente para a educação, independente da etapa educativa atendida.

Por isso, defendemos a formação docente na perspectiva do professor reflexivo-

pesquisador, pois, se almejamos a concretização dessa perspectiva na prática docente, no exercício profissional, é importante que a pesquisa e a reflexão façam parte dos momentos formativos em uma relação dialética. Além disso, compreendemos que o processo de reflexividade pode ser desenvolvido por meio da pesquisa. Quando indagamos, questionamos, buscamos soluções e respostas, refletimos sobre a situação e, portanto, podemos transformá-la.

Nessa direção, precisamos superar a cisão entre professor e pesquisador, ou mais especificamente entre professor reflexivo e professor pesquisador, promovendo simultaneamente o desenvolvimento do professor reflexivo e do professor pesquisador nos currículos de formação de professores. Promover momentos de meta-reflexão, utilizando-nos de estratégias pedagógicas que contribuem com o desenvolvimento da reflexividade dos acadêmicos é nosso grande desafio, enquanto formadores de professores (Rausch, 2008, p. 209).

Diante das discussões apresentadas neste subcapítulo, compreendemos que, quando os profissionais refletem sobre a prática docente, antes, durante e após, eles podem encontrar maneiras de ressignificar suas ações. Dessa forma, perguntamos às coordenadoras pedagógicas: “Quais são as iniciativas inovadoras organizadas pela SEMEd na formação continuada, capazes de fomentar o processo ativo-reflexivo dos professores?” Obtivemos algumas respostas, das quais destacamos:

Sempre eles estão dando uma coisa, assim, nova pra gente. Nunca é a mesma. Sempre estão inovando, estão atualizando. Sempre eles trazem, é... a gente diz novo, é, talvez, não é uma formação, é uma atualização do que já está ali. Mas sempre é coisa nova, nunca é, assim, repetição. “Ai isso aqui nós já vimos ano passado”; “ai, isso aqui a gente já viu no outro ano”; “isso aqui a gente já viu na outra formação”. Nunca é assim. Sempre eles trazem uma coisa nova para essas formações mesmo (CP1, 2022, Entrevista).

Hum. Eu acho assim, eles sempre [SEMEd] são assim, [...] eu acho que sempre tem dificuldades a mais que o professor encontra em relação ali, como desenvolver, como trabalhar em sala com a criança. Então sempre eles estão em busca dessas melhorias. Como a professora agir em sala [...] então é sempre uma formação diferente da outra. Sempre buscando um conhecimento maior, retratando ali para o professor agregar no seu trabalho em sala [...] É lógico que quando você for falar com professor, o professor vai colocar vários argumentos, devido você ter uma formação, mas você não ter o material, ou é muita cobrança, muito sistema, que você não consegue colocar em prática o que é falado na formação. Então, assim, aí você escuta muito falar que, falar é uma coisa e colocar em prática é outra. Então assim, eu acho que tudo agrega. Se você for levar pra sua vida profissional, eu acho que agrega muito conhecimento. Se você for levar em prática, porque, eu acho que tudo você tem que levar em prática [...] Não adianta eu participar de uma formação, ficar ali praticamente quatro horas ouvindo e eu não levar esse conhecimento para dentro da minha sala, transformar ou enriquecer mais ainda a minha didática. Então, eu acho que as formações são para isso, para agregar o trabalho do professor [...] (CP2, 2022, Entrevista).

Eu acredito que seja o fato deles convidarem pessoas muito engajadas no assunto. Então assim, de vários perfis. São pessoas que trabalham com educação especial, nutricionistas para falar da alimentação especial, a [fonoaudióloga]. É o fato de ter pessoas, assim, de todas as áreas que liguem à educação. Eu acho isso bem interessante (CP3, 2022, Entrevista).

A gente teve várias formações extras, e todas elas a gente vê o quanto o professor volta satisfeito. Por quê? Porque 90% hoje envolve a tecnologia e nós ainda somos e estamos leigos na tecnologia. A tecnologia caminha muito rápido e a gente precisa sim, correr muito para conseguir estar acompanhando ou caminhando com. [...] Então assim, a gente vê, quando eles voltam, cheios de vontade em aplicar o aprendido, o que eles viram. Então isto também é gratificante. Isso é perceptível a cada retorno de formação (CP4, 2022, Entrevista).

Eles [da SEMEd] trabalham muito na questão também lúdica. Repassa muito a questão lúdica para que os professores estejam trabalhando isso com as crianças, principalmente na educação infantil, se faz necessário essa prática para que as crianças possam aprender de uma forma mais diferenciada (CP5, 2022, Entrevista).

As coordenadoras afirmaram que as formações são inovadoras, contribuem para a construção do conhecimento das professoras, mas compreendemos que não necessariamente contribuem para o processo ativo-reflexivo dos professores, apesar de serem convidados profissionais renomados que abordam áreas específicas. Priorizam a ludicidade nas formações e utilização de ferramentas tecnológicas. Ainda segundo as coordenadoras, as formações são sempre diferentes umas das outras, o que nos faz questionar: Será que não há uma sequência entre as formações, de forma que os assuntos abordados sejam contemplados continuamente? Será que as formações são mais fragmentadas? Essas formações são realmente capazes de ativar o processo reflexivo-investigativo dos professores ou são mais técnicas? Por ora, confirmamos que muitas formações são voltadas para a utilização de ferramentas tecnológicas, conforme visualizamos em subcapítulo anterior, sobre os processos formativos.

Também questionamos sobre as iniciativas inovadoras de formação continuada, organizadas no interior dos CMEIs, capazes de fomentar o processo ativo-reflexivo dos professores. As respostas complementam o subcapítulo anterior, sobre os processos formativos desenvolvidos pela coordenação pedagógica:

Dentro do CMEI? É como eu falei, a gente não faz, a gente não faz nada sem ter permissão de lá [da SEMEd]. Tudo que tem que fazer, até calendário anual, já é enviado no começo do ano para os CMEIs, e em cima do calendário anual, vem outro cronograma mensal que vem da Secretaria de Educação. Em cima desse cronograma mensal, cada CMEI, cada Centro, faz o seu cronograma mensal também, é... conforme a necessidade. E os eventos, assim, pequenos eventos que acontecem dentro do CMEI. Então, nada a gente faz sem vir de lá, sem vir da Secretaria de Educação (CP1,

2022, Entrevista).

Então, nós temos a pauta. [...] A formação que eu creio é quando vem ali, no calendário anual. E já vem específico as formações. [...] Eu sigo ali na realidade o que vem direcionado na pauta. Aí a diretora faz a pauta, do momento, e o que eu quero trabalhar com as professoras, mas não, frisando, não específico como uma formação que nem você está dizendo, que vem ali um trabalho... Não, isso não (CP2, 2022, Entrevista).

Olha, eu não sei nem o que te respondo nessa. Porque eu acredito que pela tua pergunta seria alguma coisa que partisse da coordenação para fazer, então a gente não tem. A gente tem as que a SEMEd oferece. Formação assim, esse tipo de coisa, a gente tem o que é oferecido, e não algo feito por mim. Enfim, não tem (CP3, 2022, Entrevista).

A gente não tem assim um momento de parar para, mas a gente faz bastante momentos de planejamento, onde o professor tem hora-atividade, onde a gente senta para sugerir novas ideias, para sugerir coisas diferentes. O que há possibilidades diferentes. Então a gente não tem tido esse momento único de parada. Mas a gente para, quando eles têm... o planejamento deles ali, na hora-atividade, e sempre está em discussão os assuntos, de repente, que eles apresentam dúvidas ou curiosidades (CP4, 2022, Entrevista).

Eu posso colocar assim uma questão. A gente trabalha muito a questão também de projetos institucionais. Muitas vezes é realizada entre vários professores, e isso muitas vezes ajuda aquele outro professor, a prática, a forma daquele outro trabalhar. Que muitas vezes está ali e precisa às vezes de auxílio. Então, assim, a gente trabalha muito essa questão de projeto institucional. Todas as professoras participam daquele mesmo projeto e cada uma dando a sua contribuição [...] Porque, de certa forma, faz o professor repensar a prática do outro. E eles acabam, de certa forma, compartilhando esse conhecimento, compartilhando essa descoberta [...] (CP5, 2022, Entrevista).

As coordenadoras pedagógicas relataram que as formações no interior dos CMEIs são organizadas de acordo com o calendário da SEMEd. Essas profissionais acompanham o trabalho desempenhado pelos professores durante a hora-atividade, sugerem atividades, esclarecem dúvidas e curiosidades. Às vezes, os projetos são trabalhados de forma institucional, agregando e contribuindo com as práticas pedagógicas dos professores.

Percebemos anteriormente e confirmamos neste subcapítulo que as coordenadoras pedagógicas não promovem formação continuada nos CMEIs, de modo que haja a reflexão da prática docente. Apenas auxiliam a direção na pauta para a reunião pedagógica que acontece no CMEI. Desse modo, os coordenadores não promovem formações, por possíveis cinco motivos: falta de conhecimento de seu papel como formador de professores; por desinteresse; por excesso de trabalho burocrático; falta de autonomia; ou pela recente inserção do coordenador pedagógico nos CMEIs da Rede Investigada [falaremos mais sobre isso no subcapítulo 4.3.6].

Então, entendemos que sem formação dentro do CMEI, promovida pela coordenação pedagógica, há carência de um processo ativo-reflexivo diante iniciativas inovadoras de formação continuada. Lembrando que as formações *in loco*, muitas vezes, são apenas as reuniões pedagógicas, conforme identificamos em subcapítulo anterior sobre os processos formativos e estas não são organizadas pela coordenação, mas de acordo com o calendário anual disponibilizado pela SEMEd.

Também questionamos as profissionais participantes desta pesquisa sobre se a formação continuada promovida pela rede contribui para a ressignificação da prática docente. As auxiliares de sala completaram essa questão da seguinte forma:

É possível vivenciar práticas pedagógicas que transformem e possibilitem o bem-estar da educação tanto para os docentes quanto para os educandos (AS1, 2022, Técnica de complemento).

Inclui saberes voltados para as resoluções humanizadas, quando traz um olhar mais humano para os relacionamentos no geral (AS2, 2022, Técnica de complemento).

Me mostra novas formas de fazer aquilo que trabalhamos no dia a dia, me motivando, me reinventando (AS3, 2022, Técnica de complemento).

Na prática, há um novo olhar para o desenvolvimento infantil e, assim, nos envolvemos e nos comprometemos de fato com o progresso de nossas crianças em toda sua evolução, baseado em conhecimentos teóricos que nos asseguram de que estamos no caminho certo (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Ela nos traz novas experiências, novas informações, que possam agregar no nosso dia a dia, com temas que estejam dentro da nossa realidade (AS7, 2022, Técnica de complemento).

Valorização do professor assim auxiliando o mesmo a adaptar-se a novas mudanças e atualização do mesmo para melhores condições no trabalho (AS8, 2022, Técnica de complemento).

Quando ela olha para mim como indivíduo (AS10, 2022, Técnica de complemento).

Para as auxiliares de sala, a formação continuada promovida pela rede contribui para a ressignificação da prática docente desde que possibilitam o bem-estar dos educadores e das crianças ancorados nas relações mais humanas, pensando no desenvolvimento da criança e

propondo um novo olhar para o cotidiano, além de melhores condições de trabalho. No grupo de interlocução, a AS3 ponderou que uma formação a fez refletir sobre a prática e a ressignificar.

Que foi assim que eu me senti com aquele curso. Que foi aquilo que eu falei. Eu voltei para o CMEI assim, como se eu tivesse há muito tempo, eu não sentia aquilo, sabe? E eu voltei para o CMEI muito feliz e entusiasmada. Por isso que eu concordo. Assim que ressignificou a vontade, a visão e o carinho que a gente já tem, mas, e parece que, sei lá, que brilha mais. [...] Esse é o sentimento, eu concordo. Foi com o que eu quis dizer, que ressignifica, então eu concordo (AS3, 2022, Grupo de interlocução).

As professoras completaram a questão, na técnica de complemento, da seguinte forma:

Depende muito de como a assessoria trata os professores nas capacitações, se tratam com 3 pedras na mão quem vai sair de lá querendo ressignificar algo? Penso que a busca diária vem do próprio professor, do olhar atento à sua turma, das possibilidades que o cercam... é uma busca quase que solitária (P1, 2022, Técnica de complemento).

Me abro a uma reflexão para rever alguns conceitos e algumas necessidades de mudanças para lidar com o novo, com as dificuldades em sala e até mesmo com a inclusão que a faculdade não nos preparou para tal e por isso temos que buscar conhecimento e aproveitar as oportunidades de formação e capacitação (P4, 2022, Técnica de complemento).

Trazem novos conhecimentos, às vezes a gente não sabe como lidar com alguma situação e eles estão ali para nos orientar, para esclarecer (P5, 2022, Técnica de complemento).

Há sensibilidade em abordar temas atuais e que venham de encontro com a realidade dentro dos CMEIs (P7, 2022, Técnica de complemento).

Primeiramente, estou aberta a novos conhecimentos. Ainda, quando reconheço minhas limitações e busco melhorar a cada dia (P9, 2022, Técnica de complemento).

De acordo com as professoras, a formação continuada promovida pela rede contribui para a ressignificação da prática docente desde que se coloquem abertas à reflexão, quando são oportunizadas boas formações, que apresentam possíveis respostas ou mostram o caminho para determinada situação. Além disso, desde que a formação se aproxima da realidade do CMEI, às necessidades locais. Porém, algumas professoras se veem sozinhas nesse processo, em que o atendimento à burocracia prevalece. Gostaríamos de enfatizar que, em uma das colocações, a professora P1 afirmou que a assessoria nem sempre está aberta ao receber os profissionais em

momentos formativos. Isso nos dá a entender que, por vezes, a formação possa ser apenas um repasse de recados e regras, burocratizados, em que o profissional absorve passivamente.

Ao questionarmos na técnica de complemento: “As ressignificações da minha prática docente promovida pela formação continuada são...”, as auxiliares de sala completaram:

Necessárias para o aperfeiçoamento e formas de evolução pessoal e profissional (AS1, 2022, Técnica de complemento).

Buscar fazer sempre o melhor e com total atenção para minha criança, suprindo assim suas necessidades (AS3, 2022, Técnica de complemento).

Como molas propulsoras para fazer sempre o melhor e percebendo como isso reflete no trabalho e no desenvolvimento das nossas crianças (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Importantes para que haja mudança na maneira de atuar em sala de aula, efetivamente e que terá repercussão no lúdico e pedagógico (AS6, 2022, Técnica de complemento).

Quando observo que as coisas têm que ser mudadas e adaptadas para o melhor desenvolvimento da criança (AS8, 2022, Técnica de complemento).

Segundo as auxiliares de sala, as ressignificações de suas práticas docentes quanto às formações continuadas são muito importantes, proporcionando reflexão da prática e como um incentivo a buscar sempre o melhor para as crianças. No grupo de interlocução, a auxiliar AS4 frisou que há pouca ressignificação da prática, mas, quando há, é mais no sentido de mudar a forma de enxergar as coisas e melhorar as ações. A AS6 afirmou que ressignifica a prática por conta própria, e não necessariamente pelas formações promovidas pela SEMEd. A AS3 afirmou que sempre procura tirar proveito das formações. Mesmo que seja minimamente.

É pensar sempre, no dia a dia, na nossa relação com as crianças. A gente sempre deve fazer o melhor dentro daquilo que a gente é designada a fazer, mas é.... ressignificar, é no sentido de você, assim, não fazer a mesma coisa, no automático, de tentar mudar uma forma de olhar, uma forma de agir, uma forma de, enfim, de dinamizar ali a tua prática enquanto auxiliar, sim. [...] Enfim, de novo eu digo assim, é esse sistema ali que você tem que acabar obedecendo. E muito pouco muda, muito pouco melhora, mas eu acho que o que importa realmente ali é ver o desenvolvimento da criança, porque ela é reflexo da tua prática. É o desenvolvimento dela, é autonomia dela, é a gente, a relação ali entre professora, auxiliar e aluno no dia a dia. Que muda na nossa forma de ver, de fazer, de acolher, mas eu acho que muito pouco em relação ao sistema não muda não. Existe uma estrutura que diz: “é só daqui até aqui”, “é isso aqui que vocês podem fazer”, mas que isso... Não

ressignifica muita coisa (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

Para mim essa ressignificação tem sido mais autodidata. Porque a gente não pode esperar que essas formações tragam isso pra gente. Eu não espero mais. [...] O que eu posso fazer de bom? É o meu trabalho, há bastante tempo. Tem crianças nas minhas mãos. Então eu vejo que para mim é isso, sabe? Essa prática de cada um, de cada uma (AS6, 2022, Grupo de interlocução).

Eu sempre olho e vejo assim, como todas as coisas da vida, né? Às vezes, é repetitivo? É. Mas teve alguma coisa que foi bom? Teve. Então tá, então vou usar aquilo lá, sabe? A gente tem que tirar leite de pedra, então aquele negócio ali, sei lá, aquela bolinha foi boa, então, vamos usar aquela bolinha, então alguma coisa foi boa. Sempre vai ter um negocinho. Então acho que falando nesse pedacinho ali, que é uma coisa, sabe? Que é proveitoso, que a gente manipula e faz um balão. Da bolinha a gente faz um balão, mas que a gente se esforça para fazer (AS3, 2022, Grupo de interlocução).

Diante o exposto, compreendemos que as auxiliares de sala procuram enxergar algo de proveitoso nas formações, mesmo que para isso seja necessário fazer um grande esforço. Contudo, muitas vezes elas até gostariam de fazer mais na prática diária, mas são limitadas, justamente pela atribuição do cargo. Na Rede Investigada, há uma distinção acentuada entre aqueles que exercem o cargo de professores e aqueles que exercem o cargo de auxiliar de sala. Estes últimos não planejam, não criam projetos, não avaliam, apenas auxiliam no trabalho pedagógico, que é responsabilidade do professor. Com isso, inferimos a carência de um trabalho colaborativo entre essas duas atribuições, tão importantes no cotidiano da Educação Infantil.

As professoras, quanto a essa questão – “As ressignificações da minha prática docente promovida pela formação continuada são...” –, contribuíram da seguinte forma:

A minha busca é constante, mas confesso que não é pelas formações, mas sim, por querer possibilitar mais vivências para minhas crianças (P1, 2022, Técnica de complemento).

Aplicadas diariamente em sala (P2, 2022, Técnica de complemento).

Importantes para meu crescimento profissional e para a qualidade de ensino que ofereço (P4, 2022, Técnica de complemento).

Importantes para um novo olhar para a qualidade das práticas (P5, 2022, Técnica de complemento).

Importantes para o melhor atendimento de minhas crianças e maior engajamento entre as partes (P6, 2022, Técnica de complemento).

Quando os temas abordados são coerentes e pertinentes às reais vivências em sala (P7, 2022, Técnica de complemento).

Desenvolvidas a partir da reflexão da minha prática, observando os objetivos; avaliação, plano de aula, o modo como organizo o tempo e os espaços disponíveis à criança (P8, 2022, Técnica de complemento).

Norteadoras do caminho do desenvolvimento e aprimoramento profissional (P9, 2022, Técnica de complemento).

Segundo as professoras, as ressignificações de suas práticas docentes promovidas pela formação continuada são importantes, como um meio de desenvolvimento profissional e pensadas no sentido de melhorar a prática para o desenvolvimento das crianças. No grupo de interlocução, algumas professoras apresentaram algumas angústias por não saberem se estão no caminho certo. Além disso, a rede tem promovido palestras com convidados renomados, que têm um discurso, por vezes, genérico, ou seja, pouco contribui para que a prática docente seja ressignificada.

Eu acho assim, que elas fazem a gente pensar, às vezes até botar em dúvida um pouquinho assim, será que o que está fazendo é realmente esse o caminho, às vezes, é tanta informação, tanto assim, que tem que fazer assim, que tem que ser assim, que tem que ser daquele jeito, que, às vezes, a gente fica em dúvida assim, será que sabe? Será que a gente está mesmo fazendo [...] (P8, 2022, Grupo de interlocução).

Mas assim, o que me choca um pouco e que me deixa um pouco triste, é... porque a gente sabe que a gente faz as coisas como eles [SEMED] pedem, não tem como fugir, porque a gente tem todo um aparato ali para estar preenchendo, e para estar trabalhando, e elas [assessoras pedagógicas] passam para ver se está acontecendo, pelo menos no meu CMEI. Particularmente não acho ruim, porque é igual o prazo, se você não tem um prazo, você não faz nunca. Pelo menos eu sou assim, mas o que me deixa mais triste, eu estou na rede, agora é meu oitavo ano, na educação há 17, o que me deixa mais triste é que, motivação, não adianta você pagar milhares de reais lá, [...] que fez aquela [palestra] em final de 2020, lindo, maravilhoso, querido, aí vem o [...] [educação positiva], mais milhares de reais. Ai, desculpa, mas está na hora de valorizar também um pouquinho o bolso porque está pesado o negócio. É muita cobrança para pouco retorno de sobras, digamos assim [...] (P6, 2022, Grupo de interlocução).

No grupo de interlocução com as professoras, confirmamos a presença de dúvidas

quanto ao desempenho do trabalho docente. Com tantas mudanças na Educação Infantil, especialmente desde que compõe a Educação Básica, elas entendem que formações esporádicas, por meio de palestras, em que a rede investe consideravelmente, distanciam-se das necessidades formativas e não esclarecem as dúvidas sobre a prática pedagógica. Por isso, o calendário anual da Educação Infantil precisa prever processos formativos contínuos, que perdurem semestres, meses, dias, oportunizando momentos de encontro entre os profissionais.

Conversamos também com as coordenadoras pedagógicas, procurando saber se a formação continuada tem contribuído para a ressignificação da prática docente.

Sim, tem contribuído muito mesmo, porque como eu citei anteriormente, vem muita gente de fora, de outros estados e de outras escolas aqui, também, por perto, de outros municípios, que não é completamente diferente, que o da BNCC é a mesma coisa, só que assim, o método deles de trabalhar, o sistema é diferente. Então essa formação ali faz com que a gente trabalhe realmente em rede. Porque é importante, uma criança sai de um bairro e vai para o outro, dentro de [rede investigada], ou sai de um CMEI e vai pra outro, ela não sente diferença, de conteúdo, às vezes da metodologia de trabalho. Porque a gente trabalha em rede, se um CMEI, uma escola, recebe uma formação, o outro é igual, o outro é igual, o outro é igual, entende? Então assim, contribui, quase que assim, a parceria é o essencial também. Para trabalhar em rede tem que ter essa formação assim, não pode ser individualizada, porque daí cada um faz o seu e ninguém mais se entende (CP1, 2022, Entrevista).

Eu trabalho com professores que já tem 20 anos ali, 15, 10 anos. Às vezes até no mesmo CMEI. Então assim, são professores que vem com uma formação e professores que não aceitam mudanças. Então, eu participo da formação, mas não coloco em prática aquilo que vem, o novo. [...] Então, assim... como eu vou te explicar... não é uma reta. Você sempre tem que ser maleável, tanto para trabalhar com o professor que já vem desgastado, vamos colocar assim, que já está cansado, que não quer aprender, não quer o novo, e esse novo professor que está em busca de conhecimentos, que é maravilhoso, porque aquele professor que está cheio de ideias novas. Quer o novo. Quer aprender. Volta das formações sempre encantado com os palestrantes, com o que foi falado. Quer colocar em prática. Já tem o outro que não, que “há algo mais” “é bonito que fala”, mas tanto aqui na sala com esse mundo, sabe? [...] Então são essas mudanças que é difícil fazer com que o professor aceite (CP2, 2022, Entrevista).

Com certeza. Eu fiquei muito encantada com a preocupação da gente em entender a parte de educação especial, foi uma das coisas que mais me chamou atenção, de quanto que a gente tem conteúdo para assim, por mais que a gente estude muito sobre educação especial, chega na prática é diferente. Cada criança é uma criança. Mas assim, o fato de ter sempre algo referente a isso, assim, sabe? Eu acho essa parte para mim é a que mais me chama atenção (CP3, 2022, Entrevista).

Grandemente. Com certeza. Então assim, volto a dizer, como eu já disse antes, quando estas acontecem, a gente percebe o quanto isso até é uma injeção de incentivo a tudo, sabe? Porque, às vezes, às vezes não. É normal no ser humano, a gente se acomodar, e a cada formação, a cada oportunidade, renova o conceito, renova o conhecimento, renova até as forças para continuar

(CP4, 2022, Entrevista).

Eu acredito que sim, porque, assim como o advogado precisa estar sempre estudando, precisa estar sempre buscando dentro das novas leis, o professor precisa estar sempre atualizado. Ah, está vindo um programa... A gente nesse momento, a gente está com implantação do sistema [...], o professor precisa estar sempre por dentro do que está sendo colocado no mercado, estar por dentro, estudando, sempre vendo o que mudou, o que precisa ser melhorado (CP5, 2022, Entrevista).

Essas profissionais relataram que, sim, as formações contribuem para a ressignificação da prática docente, mas essa ressignificação depende muito do professor. Tem aquele profissional que está acomodado e não aceita bem as mudanças, e tem aquele que é novo na profissão e encara as novidades com alegria e entusiasmo, procurando melhorar a prática docente. Uma delas abordou a questão da educação especial, o quanto as formações contribuem para atender e compreender as crianças que apresentam alguma condição especial.

Inferimos que a formação continuada é também um compromisso dos profissionais da Educação Infantil e, assim como Fusari (2015, p. 23-24) afirma, “não há política ou programa de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional”.

Para as assessoras pedagógicas, as formações contribuem para a ressignificação da prática docente quando há trocas de experiências, o repensar as ações, rever as atitudes. Deve ser algo permanente. Mas, para isso, os profissionais precisam se desfazer de crenças pessoais, buscando o aprimoramento dos temas relacionados às infâncias, conforme é possível visualizar a seguir:

Não há como afirmar que sim, estamos num processo de reaprender. A história da educação Infantil, é recente. Ainda temos práticas equivocadas. Mas sim, as formações contribuem para ressignificar a prática, temos um longo caminho de mudanças de concepções. As formações possibilitam repensar, rever as práticas. Percebe-se mudanças nos planejamentos, na composição dos espaços, na relação com a criança (AP1, 2022, Questionário).

A cada formação os participantes querem sempre mais formações. É satisfatório quando se percebe que aquilo que foi abordado tem surgido efeito na prática e temos percebido avanços significativos na educação como um todo. Mas isso é também algo muito particular e pessoal do profissional e da maneira como ele recebe este conteúdo. Percebemos que para se transformar em prática pedagógica cotidiana o que se aprofunda nas formações, há um caminho entre o que é ideal para o real, precisa ser acompanhado e lembrado constantemente. Por isso a formação continuada é vista como algo permanente e necessário (AP2, 2022, Questionário).

Sim, está contribuindo significativamente com todos os profissionais e percebe-se a ressignificação da prática docente nas assessorias pedagógicas realizadas e nas trocas de experiências realizadas nas formações. Nota-se que ainda há profissionais que resistem ao fato de que é preciso se destituir de crenças pessoais para realizar um trabalho de qualidade e isso só é possível alcançar quando o profissional se torna um estudioso das infâncias (AP3, 2022, Questionário).

As assessoras percebem um movimento docente positivo a partir dos processos formativos, mas enfatizam que o profissional precisa estar aberto ao novo, às novas orientações, para ressignificar a prática docente.

Outra questão que se aproxima dos professores como produtores de conhecimento refere-se à participação dos profissionais na organização de formação continuada.

Não participo da organização (AS2, 2022, Técnica de complemento).

Normalmente não sou convocada a participar da organização, porém, enquanto participante dela, havendo espaço, exponho minhas opiniões (AS4, 2022, Técnica de complemento).

Nunca participei da organização...e nem fui solicitada (AS10, 2022, Técnica de complemento).

Para a maioria das auxiliares de sala que participaram desta pesquisa, não há participação delas na organização de processos formativos. O mesmo acontece com as professoras, que disseram que raramente são solicitadas para a organização de formação continuada.

Pouco participo (P2, 2022, Técnica de complemento).

Reprimida pela vivência experienciada nos últimos anos (P3, 2022, Técnica de complemento).

Nunca ajudei na organização de uma formação (P4, 2022, Técnica de complemento).

No grupo de interlocução, a professora P8 frisou que a solicitação na organização de formações continuadas acontece no fim de uma formação, quando preenchem um formulário avaliativo e podem sugerir temas para uma próxima formação.

Acho assim, que a gente é solicitada quando a gente faz aquela avaliação de como foi a capacitação, daí, lá no finalzinho, tem uma questão assim, é... “Qual assunto você gostaria que fosse abordado nas capacitações?” Então, é essa a nossa participação. É colocar lá uma sugestão. Nem sempre a gente é ouvida, mas uma sugestão, o que mais, ah, a gente precisaria, no caso, naquele momento. Aí essa é a participação nossa, mesmo, acho que não tem outra. Não tem (P8, 2022, Grupo de interlocução).

Desse modo, inferimos que os profissionais da Educação Infantil da Rede Investigada apenas recebem as formações, sem participar ativamente da organização. Não se tem o conhecimento se as sugestões expressas no formulário avaliativo após uma formação, são consideradas, se a SEMEd faz uma triagem a partir dos temas que mais foram sugeridos ou se o plano formativo já está pronto, e a solicitação de sugestões é apenas uma formalidade desconsiderada posteriormente.

Em vista disso, retomamos a perspectiva do professor reflexivo-pesquisador, apresentada no início deste subcapítulo. Na formação continuada, comumente vemos modelos formativos prontos que Nóvoa (2023c, p. 45) classifica como

[...] “catálogos de formação”, cursos e mais cursos, em vez de construirmos uma reflexão conjunta, partilhada, em torno da escola, do ensino e do trabalho docente. Reproduzimos modelos “academizantes”, no pior sentido do termo, em vez de reforçarmos os professores, a sua capacidade de análise e de reflexão, a investigação dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Por ora, constatamos que os profissionais da Educação Infantil da Rede Investigada têm recebido uma formação continuada muito mais voltada para a técnica, ou seja, aplicam métodos e técnicas definidos por outros. Nesse sentido, por mais que a dimensão técnica não esteja mais em evidência, abrindo espaço à dimensão do professor como um profissional reflexivo-pesquisador, observamos um retrocesso quando práticas autoritárias e prescritivas voltam a ganhar visibilidade. Em pleno século XXI, deveríamos enxergar os professores e demais profissionais da educação como produtores de conhecimento, pensar e fazer acontecer, uma formação continuada de professores voltada ao trabalho colaborativo, em que os agentes essenciais das práticas pedagógicas, os professores e auxiliares de sala, participem ativamente do planejamento e execução de processos formativos.

Dito isto, ao conceber a docência como uma prática reflexiva, Gatti *et al.* (2019, p. 182) dizem que a perspectiva do professor reflexivo se assenta em dois princípios: “(i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum*”. Para as autoras, o primeiro princípio afirma que os profissionais são seres sociais e, por isso, a constituição da

identidade pessoal e profissional ganha forma à medida que as relações são estabelecidas. O segundo princípio afirma que, uma vez concebida a formação de professores como um *continuum*, “a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual” (Gatti *et al.*, 2019, p. 183). A consolidação dos dois princípios aproxima o professor como um sujeito produtor de saberes, que se desenvolve diante das experiências advindas da prática docente e da formação continuada.

Apesar de compreendermos que a reflexividade docente abrange processos reflexivos individuais e coletivos, tem sido um desafio para a formação de professores esclarecer que a reflexão não se restringe à prática docente, assim como não precisa acontecer isoladamente. Gatti *et al.* (2019, p. 186) apresentam contribuições neste sentido:

Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente.

Desse modo, a reflexão conjunta, mediante as inquietações que atravessam os profissionais de uma instituição e as necessidades contextualizadas, pode contribuir significativamente para a transformação de práticas ultrapassadas e distantes da essencialidade formativa, tanto aos profissionais quanto aos educandos.

Gostaríamos de salientar que um dispositivo eficaz para que ocorra a reflexão da prática docente, e para que o profissional assuma a função de produtor de conhecimento, é o registro permanente. Ao registrar o vivido e retomá-lo sempre que necessário, compreendemos que outras práticas podem ser desenvolvidas. O registro não acontece apenas para descrever uma situação, por exemplo, mas para evidenciar o percurso de desenvolvimento infantil, os comportamentos dos docentes e das crianças. Para Ostetto (2012, p. 15-16), “o registro diário é apontado como um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas”.

É importante ressaltar que o registro diário pode contemplar a percepção dos profissionais quanto à turma em sua totalidade, mas também focar em alguma criança ou grupo de crianças em particular, de modo que no fim da semana todas as crianças tenham sido contempladas no registro. Inclusive essa prática poderá auxiliar os profissionais quando

precisarem elaborar a avaliação descritiva. Outra possibilidade do registro é ter subsídios diante uma formação continuada ou mesmo agregar a conversa com o coordenador pedagógico durante o planejamento.

Ostetto (2012) afirma que há algum tempo o registro era opcional aos professores da Educação Infantil, mas, na atualidade, passou a ser um compromisso, assim como já acontece com o planejamento e com a avaliação descritiva quando se almeja qualificar a educação.

À medida que iam sendo superadas certas perspectivas de planejamento, principalmente àquela concepção tecnicista segundo a qual “alguém planeja para o professor executar”, e que o caráter educativo de creches e pré-escolas ia se acentuando cada vez mais, também o papel do profissional mudava, expandia-se. Diante desse papel renovado, estava posta a questão da autoformação, ou formação permanente do professor. Dessa forma, o registro aparece como um instrumento que pode oferecer um caminho possível dessa autoformação, processo autoral (Ostetto, 2012, p. 19).

Reforçamos que esse processo autoral eleva os docentes à condição de produtores de conhecimento, especialmente quando, para além do registro da palavra, surgem outros questionamentos e reflexões. Segundo Ostetto (2012, p. 21), por meio do registro é possível “alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato de nossa prática ganha visibilidade”. Não se trata de narrar os fatos, mas de descrevê-los e analisá-los, tomando consciência diante das situações vividas.

Nesse sentido, para registrar é preciso observar. Observar as crianças e observar-se, com um olhar atento, sensível e acolhedor. Como vivemos em função do tempo do relógio, observar atentamente não é tarefa fácil. Nosso olhar está “viciado” e, por isso, deixamos de enxergar claramente. Por isso, “escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo” (Ostetto, 2012, p. 22).

Considerando que o registro incorpora a rotina profissional e é denominado como documentação pedagógica, a prática docente poderá ser ressignificada. Cabe ressaltar que o registro não se limita à escrita, mas pode ser composto por vídeos, fotografias e gravações em áudio. Para Ostetto (2012), ao registrar, estabelece-se um diálogo com as crianças e com todos os profissionais envolvidos, de modo que cada vez mais seja possível conhecer as crianças e seus processos de desenvolvimento. Além disso, abre-se um canal de comunicação com as famílias, aproximando-as da instituição educativa. Mas não basta registrar, é importante retomar o registro e refletir sobre ele, preferencialmente de forma coletiva e colaborativa.

Uma vez entendida as possibilidades para que os professores sejam produtores de

conhecimento e que a formação continuada deve acontecer nos espaços educativos *in loco*, alguns consensos marcam forte presença na literatura brasileira e, conseqüentemente, nas pesquisas que envolvem a formação docente:

- A reflexão na articulação teoria e prática.
- A valorização da postura investigativa.
- A aproximação entre as instituições de formação e a escola.
- A valorização da construção de comunidades de aprendizagem.
- O ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos.
- A importância de formar professores para a justiça social.
- A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem (Gatti *et al.*, 2019, p. 187-194).

Portanto, enfatizamos que os consensos apresentados são indicadores de que os professores são intelectuais, capazes de produzir conhecimento, especialmente quando concebem a *práxis* educativa, mantêm parte de seu trabalho voltado para a pesquisa, aliam processos formativos entre a universidade e a instituição de Educação Básica, conectam questões comuns e discutem sobre elas, formam-se continuamente, aprimorando o conhecimento, preocupam-se com a sociedade e têm seus conhecimentos adquiridos na formação e na prática como propulsores de uma educação de qualidade para todos.

De acordo com André e Passos (2019), o “Projeto Saberes em Diálogo” implementado em 2017 na rede municipal de Canoas, Rio Grande do Sul, apresenta alguns princípios, dentre os quais destacamos o professor como produtor de saberes. O objetivo desse projeto é “dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas pelos professores da rede e para criar um movimento de aproximação entre as universidades e a rede municipal de ensino” (André; Passos, 2019, p. 193). A partir da proposta, o projeto segue em andamento, mas agora visa também que os professores pesquisem a prática docente, imersos nos espaços da instituição educativa. Para isso, há parceria entre a universidade, os assessores pedagógicos da SEMEd e os professores.

Diante do exposto, compreendemos que quando pensamos e almejamos uma educação, de fato, democrática, concebemos os professores como profissionais reflexivos, produtores de conhecimento, partícipes das decisões institucionais, assim como das políticas de formação de professores. Contudo, Rausch (2012, p. 707) pondera que a ressignificação da prática não acontece diante apenas da observação, do registro e da reflexão, mas exige “um processo estruturado que permite conhecer com profundidade a partir de um método que possibilite uma compreensão do objeto investigado”. Portanto, a pesquisa da própria prática docente como uma

ciência, ancorada por pressupostos teóricos.

Sendo assim, a formação continuada de professores e demais profissionais da Educação Infantil precisa possibilitar a reflexão da prática docente de forma coletiva, assim como momentos frequentes e contínuos em que esses profissionais possam pesquisar sobre a prática e para a prática, de preferência, imersos no espaço educativo, olhando para as necessidades locais, individuais e coletivas. Por isso, o tempo destinado à hora-atividade deve seguir, ao menos, a porcentagem mínima estabelecida por lei [$\frac{1}{3}$ ou 33% da carga horária de trabalho semanal]. Sem esse tempo, programado e planejado com essa intencionalidade, os profissionais podem exercer suas funções mecanicamente, apenas reproduzindo orientações externas, desprovidas de indagações e criticidade. Assim, a prática pedagógica não é ressignificada e as crianças são as que mais sofrem as consequências.

4.3.6 Coordenação pedagógica como formadora de professores e auxiliares de sala na Educação Infantil

No subcapítulo sobre os processos formativos, evidenciamos que a coordenação pedagógica não propõe formação continuada nos CMEIs aos profissionais da Educação Infantil da Rede Investigada, mas apenas auxilia a direção na elaboração da pauta para a reunião pedagógica. Inferimos cinco possíveis motivos: falta de conhecimento de seu papel como formadora de professores; desinteresse; excesso de trabalho burocrático; falta de autonomia; ou pela recente inserção do coordenador pedagógico nos CMEIs da Rede Investigada.

Quando inferimos a “falta de conhecimento de seu papel como formadora de professores”, apesar de constar em suas atribuições na Lei Complementar de 2015, os coordenadores não têm, claramente, o conhecimento sobre a função formativa. Se tivessem formação continuada específica promovida pela SEMEd para atender os profissionais da Educação Infantil e promover formação continuada, seria possível que a função formativa estivesse mais nítida e pudesse ser colocada em prática regularmente.

Quando inferimos o “desinteresse”, as coordenadoras afirmaram que a SEMEd organiza o calendário formativo e a formação continuada já vem pronta, a partir dos pressupostos definidos pela Secretaria de Educação. Elas acreditam que as formações atendem às necessidades dos profissionais. Pensar dessa forma pode incidir sobre o comodismo, afinal, é mais prático e menos desgastante não se preocupar com formação continuada diante de tantas outras tarefas a serem cumpridas no cotidiano profissional.

Quando inferimos o “excesso de trabalho burocrático”, as professoras e as

coordenadoras disseram que essa demanda é muito grande. A coordenação pedagógica precisa cumprir com a “papelada” e o “sistema”, digamos assim, e não percebe a dimensão formativa como uma de suas responsabilidades, além de não ter tempo hábil para planejar, organizar e realizar uma formação.

Quando inferimos a “falta de autonomia”, algumas coordenadoras afirmaram que, como a formação já é organizada pela Secretaria de Educação, não sentem necessidade de promover outras formações, pois o município trabalha com processos formativos em rede e a coordenação precisa seguir as orientações repassadas. Algumas coordenadoras acreditam que teriam autonomia, mas talvez lhes falte iniciativa. Uma delas ainda alegou que promoveria uma formação, mas em parceria com a diretora, pois não se sente apta para assumir esse compromisso sozinha.

Por último, quando inferimos a “recente inserção do coordenador pedagógico nos CMEIs da Rede Investigada”, gostaríamos de salientar que, enquanto as escolas já contam com o trabalho desse profissional há mais tempo, a coordenação pedagógica integrou os CMEIs a partir de 2021, com a retomada do atendimento presencial, após o isolamento social, causado pela pandemia de Covid-19. Desde então, a rede municipal tem contratado coordenadores pedagógicos somente em Admissão em Caráter Temporário (ACT), ou seja, até o momento, nos CMEIs não há coordenadores efetivos exercendo essa função.

Por mais que a função seja recente na Rede Investigada e as atribuições ainda estejam em processo de construção, conforme as demandas surgem, reforçamos o compromisso da coordenação pedagógica de cada CMEI à promoção de formação continuada aos profissionais da Educação Infantil, de preferência, momentos organizados *in loco*, em parceria com os profissionais, atendendo às necessidades que emergem da prática docente.

Compreendemos que, dentre as atribuições do coordenador, administrativas e pedagógicas, esse profissional deve ser um articulador, formador e transformador da realidade educativa, como ponderam Placco, Almeida e Souza (2011, 2015). As autoras destacam que os principais compromissos do coordenador pedagógico devem ser:

[...] com uma *formação* que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 230, grifo das autoras).

Quando pensamos na dimensão formativa, dimensão que defendemos nesta pesquisa, as autoras ainda sugerem que o coordenador pedagógico articule todos os profissionais para o desenvolvimento do PPP, medeia as relações interpessoais, assumo o planejamento, a organização e a condução das reuniões pedagógicas, exerça suas funções considerando a diversidade entre os professores e na instituição educativa (Placco; Almeida; Souza, 2011).

Além disso, deve auxiliar os professores no planejamento de atividades, sugerindo diferentes abordagens pedagógicas e contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a atividade do coordenador se constitui em um movimento dialético na relação coordenador/professor, gerando sentidos e significados não somente para o coordenador, nem para os professores, mas também para os alunos. São apresentadas metodologias diferenciadas aos professores, para melhor exercerem a prática educativa e sua mediação (Araújo; Marques, 2023, p. 68).

Compete ao coordenador pedagógico incentivar os professores à autonomia e não resolver os problemas e conflitos por eles. Esse profissional tem o compromisso de mediar situações, mostrando possibilidades formativas e outras práticas pedagógicas, de modo que os professores tenham consciência de suas escolhas e ações. Além disso, ao incentivar a reflexão individual e coletiva dos docentes e de toda a equipe pedagógica, ele contribui para o desenvolvimento e para o protagonismo profissional.

Placco e Silva (2015) apresentam algumas dimensões formativas, das quais destacamos: **dimensão técnico-científica** – considerando as mudanças na sociedade, essa dimensão precisa ser revista frequentemente, pois os conhecimentos técnicos e científicos aprendidos na licenciatura precisam adequar-se a essas mudanças; **dimensão da formação continuada** – a partir da formação inicial, os educadores precisam estar em constante processo formativo, de modo que repensem suas práticas, conheçam novas formas de ensinar e aprender; **dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico** – o trabalho individual cede lugar ao trabalho coletivo, colaborativo, de um projeto comum de formação; **dimensão dos saberes para ensinar** – conhecer os educandos, conhecer procedimentos didáticos, conhecer os aspectos afetivos e emocionais; **dimensão crítico-reflexiva** – avaliar-se, ter consciência de suas ações e refletir sobre elas; **dimensão avaliativa** – capacidade dos educadores em encontrar soluções para as situações problemáticas encontradas.

Placco (2014) menciona ainda mais nove dimensões formativas que se complementam com as dimensões já apresentadas: **dimensões ética e política** – compreender os objetivos da

educação, seu compromisso ético e político para uma sociedade que se almeja; **dimensões estética e cultural** – os professores precisam vivenciar formações estéticas e culturais, pois só assim poderão oferecer essa formação aos educandos; **dimensão humano-interacional** – refere-se às relações socioafetivas entre educandos e educadores, entre toda a equipe pedagógica, de modo que a instituição educativa alcance seus objetivos; **dimensão do corpo e movimento** – os educadores precisam estar à vontade com seus corpos e com seus movimentos e desenvolvem-se na medida em que se sintam confiantes; **dimensão da experiência** – a experiência precisa mobilizar alguma mudança, de modo que os educadores compreendam melhor suas ações, as percepções dos outros, tudo que os circunda; **dimensão da transcendentalidade** – essa dimensão se refere ao sentido da vida atribuído pelos profissionais. A forma de enxergar a vida, interfere no compromisso com a educação, com o trabalho, com a instituição educativa e todos que dela fazem parte; **dimensão comunicacional** – refere-se à maneira como os profissionais se comunicam uns com os outros e com os educandos e como comunicam os saberes de sua área de estudo; **dimensão dos saberes para viver em sociedade** – a compreensão dos profissionais quanto à situação socioeconômica e política da sociedade a fim de que contribuam para a sua transformação; **dimensão da formação identitária** – refere-se à constituição do ser profissional. Entre inúmeras atribuições, o processo formativo pode auxiliá-lo a tomar consciência de sua identidade.

Os coordenadores pedagógicos, enquanto mediadores de processos formativos na instituição educativa, podem trabalhar com os educadores as dimensões apresentadas, pois entendemos que, como formadores de professores, não podem deixar de lado esse comprometimento. Mas como organizar os momentos formativos? Bruno e Christov (2015) trazem algumas pistas que podem auxiliar o coordenador pedagógico a assumir a função de formador de professores.

A primeira delas refere-se à organização do tempo. Para que os profissionais da mesma faixa etária ou classe possam reunir-se de três a quatro horas semanais, as autoras sugerem que outros profissionais assumam as turmas durante esse período [poderiam ser os professores de hora-atividade]. É importante organizar também uma rotina de reflexão, sendo que os objetivos propostos para o encontro sejam bem definidos. Esses objetivos podem ser sobre o planejamento das ações didático-pedagógicas; desenvolvimento da percepção de si e do outro, como melhorar a comunicação e a criatividade; aprofundar um tema específico; trocar experiências (Bruno; Christov, 2015).

Por fim, as autoras ponderam sobre a necessidade de construir uma metodologia. Como exemplo, citam a homologia dos processos, em que as mesmas dinâmicas propostas aos

professores sejam adaptadas e trabalhadas depois com os educandos. A outra metodologia se relaciona com a reflexão sobre a prática, observando, registrando, esclarecendo dúvidas e dialogando com seus pares (Bruno; Christov, 2015).

Como podemos ver, são muitas as atribuições da coordenação pedagógica e é importante que essas atribuições sejam muito bem definidas e compreendidas. Por isso, o coordenador pedagógico precisa estar em constante processo de formação [autoformação]. Sabemos que os imprevistos também fazem parte do cotidiano desse profissional. Mas, quando há um planejamento preventivo, diante uma situação inesperada, os coordenadores saberão rapidamente como resolver, sem prejudicar as demais atividades inerentes à sua função. “Planejar para as urgências, para evitar a ruptura das rotinas – esta tem sido uma das minhas defesas para um trabalho integrado e formativo do coordenador pedagógico” (Placco, 2014, p. 534).

Além disso, para que possa exercer com responsabilidade e compromisso a função de formador de professores, o primeiro passo é a SEMEd considerá-lo formador de professores. Posteriormente, incentivar a autonomia desses profissionais e oferecer subsídios práticos e teóricos para que exerçam esse compromisso. Por fim, organizar a rotina de modo que os profissionais da Educação Infantil tenham mais e frequentes momentos de formação continuada, mas, para que o coordenador pedagógico seja a figura promotora de formação continuada de professores, ele precisa passar por formação continuada também.

Segundo Geraldo e Rausch (2022), a formação continuada para a coordenação pedagógica deve ser específica à função e deve atender às necessidades do coletivo de profissionais da Educação Infantil, além de contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Compreendemos que sempre que há formação continuada específica à coordenação pedagógica, novos olhares são direcionados à sua função. Por isso, para que o coordenador pedagógico assuma a função formadora de professores, é imprescindível participar de momentos formativos contínuos e específicos.

Em 2020, considerando a Relação das Formações da Educação Infantil, não consta a descrição de formação continuada aos coordenadores pedagógicos da Rede Investigada. Em 2021, considerando o Programa de Formação Continuada da Educação Infantil, os coordenadores pedagógicos participaram das mesmas formações que os professores da Educação Infantil, sem distinção dos cargos, sem distinção quanto à especificidade da função de coordenação pedagógica. E, em 2022, considerando também o Programa de Formação Continuada da Educação Infantil, apenas cinco formações foram específicas aos coordenadores pedagógicos, sendo que as demais todas foram as mesmas que os professores da Educação

Infantil igualmente participaram. Assim, evidenciamos que a Rede Investigada não dispõe de política de formação continuada específica aos coordenadores pedagógicos, pois estes profissionais participam, via de regra, das mesmas formações destinadas aos professores.

Nesse sentido, não basta delegar à coordenação pedagógica sua função formadora, mas é preciso também lhe dar condições para que a formação continuada centrada na instituição educativa aconteça com a mediação do coordenador pedagógico.

Cobrar do [coordenador pedagógico] a execução dessa atividade, sem lhe oferecer uma política de suporte e auxílio, implica desgaste profissional, além de não promover a escola como um *locus* de formação permanente. Para alcançar esse objetivo, é preciso que as [Secretarias de Educação], dentre outras ações, disponibilizem recursos ao [coordenador pedagógico], estabeleçam parcerias com universidades e demais agências formadoras e ofereçam suporte teórico e acompanhamento sistemático ao trabalho que ele realiza (Davis *et al.*, 2012, p. 67).

Portanto, quando consegue aliar articulação e formação, a coordenação pedagógica possui mais chances de transformar o espaço educativo. Ao se tornar coordenador transformador, estará atento às mudanças emergentes do cotidiano, refletindo criticamente, com o objetivo de melhorar e qualificar a educação (Rausch; Silva, 2021). Reforçamos a importância do coordenador pedagógico promover formação continuada aos profissionais da Educação Infantil, de preferência formações que aconteçam nos CMEIs, com especial atenção às necessidades que se apresentam, pois, por mais que a formação em rede possa também agregar à prática docente, processos formativos pensados para e com os profissionais têm mais chances de transformar as ações pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento profissional docente e com o desenvolvimento integral das crianças.

Davis *et al.* (2012) refletem sobre a importância de o coordenador pedagógico acompanhar a prática docente, de estar em sala com os professores. Não para fiscalizar, cobrar ou punir, mas para, em conjunto, dialogar a respeito das ações desenvolvidas, verificar se a formação continuada de professores tem refletido na prática, observar o desenvolvimento das crianças e contribuir com o trabalho docente. Aliás, o coordenador pedagógico, enquanto articulador dos espaços coletivos de formação continuada, precisa instigar os profissionais da Educação Infantil a refletirem sobre os saberes docentes e de que forma estes são colocados em prática. O compromisso articulador do coordenador pedagógico aproxima-se da reflexão coletiva sobre a proposta pedagógica da instituição educativa, de modo que as crianças aprendam e desenvolvam-se, assim como os profissionais caminhem rumo ao desenvolvimento profissional (Rausch; Silva, 2021).

Compreendemos que a formação continuada centrada na instituição educativa, planejada, organizada e proposta pela coordenação pedagógica, não necessariamente acontecerá nos espaços internos da instituição, mas terá foco nas necessidades que este espaço, os profissionais que ali se encontram, evidenciam. Nesse sentido, Placco (2014, p. 536) apresenta algumas iniciativas para que o planejamento formativo seja estruturado: as dificuldades que os profissionais enfrentam, por exemplo, sobre o cotidiano educativo, “às expectativas, atribuições, demandas ou exigências do sistema de ensino ou da gestão escolar [...]” ou mesmo “decorrentes das carências de formação dos professores”, pode ser considerado o ponto de partida. Lembrando que o planejamento precisa contemplar as necessidades de todos os profissionais, sem priorizar alguns em detrimento de outros. Portanto, neste momento, o que se deve visar

[...] é a criação de um espaço de diálogo, em que todos os participantes possam exprimir suas ideias, suas dúvidas, seus sentimentos, seguranças e mesmo inseguranças. Não se pode perder de vista que, em muitos grupos, sentimentos de competição, rivalidade, incompreensões e animosidades não são incomuns e precisam ser levados em conta, nos momentos de formação. Por outro lado, disputas de poder, expressas ou implícitas, são seguramente fontes de dificuldades e entraves para o bom funcionamento/constituição de grupos – e são também presentes, frequentemente, nos ambientes escolares (Placco, 2014, p. 536-537).

Assim, reforçamos o quanto uma equipe unida e imersa em um ambiente acolhedor e motivador pode contribuir para o bom desempenho de todos os profissionais. Mas não compete somente à coordenação pedagógica a promoção de um ambiente de confiança, e sim a toda a equipe. Porém, como integrante do grupo gestor e pedagógico e enquanto promotor de formação continuada, compete ao coordenador ouvir ideias, percepções, sentimentos e inquietações, oferecendo direcionamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde às três eu começarei a ser feliz” (Saint-Exupéry, 2015, p. 71).

Iniciamos as considerações finais com a epígrafe supracitada, pois as etapas percorridas e a escrita da dissertação nos deixaram ávidas por (in)conclusões. Ela nos deu respostas, mas também formulou novas perguntas. Esta pesquisa foi delineada a muitas mãos e vozes. Antes mesmo de iniciarmos o processo de escrita, houve uma preparação e um planejamento. Muitas inquietações movimentaram o estudo. A curiosidade científica também marcou forte presença. Sem curiosidade não há perguntas e, portanto, não há busca por respostas.

Escrever as considerações finais remete-nos ao início da pesquisa. Quantas inquietações, medos e incertezas que hoje estão menos evidentes, foram superados e cederam lugar a novas inquietações e outras incertezas.

Por meio da pesquisa qualitativa e sócio-histórica, conhecemos o campo investigado, o contexto no qual os CMEIs da Rede Investigada estão inseridos e as percepções de profissionais que contribuem, cotidianamente, para o fazer e refazer da Educação Infantil. Os diversos procedimentos de produção de dados [técnica de complemento, grupo de interlocução, entrevista semiestruturada, questionário e análise de documentos] foram de extrema relevância para que houvesse a aproximação entre a pesquisadora e as participantes, bem como da Rede Investigada. Todo o caminho percorrido não seria possível sem a parceria entre a orientanda e a orientadora, entre a pesquisadora e a pesquisa, entre a pesquisa e a Rede Investigada e as profissionais que dispensaram do seu tempo para contribuir com a academia e com a sociedade.

Nosso objetivo com esta pesquisa consistiu em propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em um município do Norte Catarinense. Para isso, delimitamos três objetivos específicos:

- a) Conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense.
- b) Caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores.
- c) Apresentar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil.

Na fundamentação teórica, nos aproximamos de muitos autores para compreender a importância que a formação continuada de professores da Educação Infantil possui, com as

crianças atendidas e com o desenvolvimento profissional docente.

Desde que a Educação Infantil passou a compor a Educação Básica, a partir da LDBEN nº 9.394/1996, a formação de professores também passou a receber maior atenção. Passados mais de 25 anos desde então, compreendemos que a formação inicial de professores não é o suficiente, considerando as constantes mudanças implicadas à sociedade e quando se busca uma educação de qualidade. Por isso, a formação continuada precisa estar presente durante todo o percurso profissional.

A partir do primeiro objetivo específico, conhecemos os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada na Rede Investigada. Destacamos que a maioria das profissionais participantes da pesquisa mencionou os mesmos princípios para a prática docente e para a formação continuada.

Os princípios éticos, estéticos e políticos estão presentes em documentos oficiais, como as DCNEI, CBEIEFTC e Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada. Contudo, na BNCC – Educação Infantil, documento que tem orientado a prática pedagógica e, conseqüentemente, a formação continuada de professores, a ética, a estética e a política não são citadas, carecendo de um olhar sensível, crítico e humanizado à prática docente e à formação continuada de professores.

Contudo, consideramos importante destacar que algumas profissionais colocaram em dúvida se os princípios éticos, estéticos e políticos fazem mesmo parte da prática docente e da formação continuada, pois, conforme ocorre a mudança de administração no município, a cada quatro anos, as assessoras da SEMEd também podem vir a mudar. Porém, consideramos que, uma vez que os documentos orientadores estejam claros com relação a esses princípios, independente da mudança administrativa, eles precisam estar presentes na formação continuada e na prática docente.

Com relação às resoluções de formação continuada, a Resolução nº 2/2015 é mais enfática quanto aos princípios éticos, estéticos e políticos, enquanto a Resolução nº 1/2020 apresenta sutilmente os princípios éticos e estéticos e não menciona os princípios políticos. Lembramos que tais princípios precisam ter espaço e tempo adequados para que sejam concretizados na prática docente e na formação continuada.

A THC também foi mencionada pelas assessoras pedagógicas como orientadora da prática docente e da formação continuada, além de constar na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada, mas as demais profissionais participantes da pesquisa não mencionaram essa teoria.

Um segundo princípio também foi mencionado por diversas profissionais. Ele direciona

os processos formativos e a prática docente ao protagonismo infantil. Quando compreendemos as crianças de creches e pré-escolas como sujeitos sociais, produtores de cultura e singulares, levamos em conta as suas necessidades e os seus interesses na elaboração do planejamento e das ações cotidianas, centralizamos os processos de ensino e aprendizagem nas crianças, ou seja, as protagonizamos. Na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada, percebemos o compromisso com a formação continuada e, posteriormente, com a prática pedagógica em centralizar a criança. Em contrapartida, apesar de evidenciarmos que a BNCC, as DCNEI e o CBEIEFTC consideram as crianças como produtoras de cultura, sujeitos históricos e sociais, não fica claro nesses documentos o posicionamento quanto ao protagonismo infantil.

Mais um terceiro princípio foi evidenciado pelas participantes, e trata-se das interações e das brincadeiras como eixos orientadores da formação continuada. Apesar de não terem sido mencionados como orientadores também da prática docente, nos documentos oficiais, como DCNEI, CBEIEFTC, BNCC e Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada, as interações e as brincadeiras estão presentes e devem orientar todo o trabalho desenvolvido com as crianças de creches e pré-escolas, assim como a formação continuada de professores.

Na Educação Infantil, as crianças desenvolvem-se por meio das relações que estabelecem com o meio, com outras crianças, com os profissionais que circundam o espaço educativo, com o espaço-tempo. Brincar, nesta etapa da Educação Básica, é coisa séria e por isso a brincadeira precisa predominar no cotidiano infantil. Sempre com intencionalidade pedagógica e sem desvincular o educar e o cuidar, os educadores organizarão momentos interativos e de brincadeiras, contribuindo para o pleno desenvolvimento das crianças.

Ainda sobre os princípios, salientamos que a maioria das profissionais não mencionou a indissociabilidade entre o educar e cuidar como princípios orientadores da prática docente e da formação continuada, mesmo esses princípios constarem em documentos oficiais, como as DCNEI, a BNCC e a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Investigada. Reforçamos a importância do compromisso educacional com práticas pedagógicas que conectem a educação e o cuidado como propulsores da formação integral das crianças que frequentam creches e pré-escolas.

Quanto ao segundo objetivo específico, caracterizamos os processos formativos promovidos pela rede municipal, pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores e os processos autoformativos. Nos três anos analisados (2020, 2021 e 2022), evidenciamos que a Rede Investigada promoveu palestras, reuniões pedagógicas e oficinas aos

profissionais da Educação Infantil. Dentre esses processos formativos, as oficinas foram as que mais marcaram presença e a modalidade *online* também predominou. Chamamos a atenção para essa modalidade, pois defendemos a formação continuada centrada no contexto educacional e no CMEI, de modo que as necessidades dos profissionais e da instituição educativa, sejam atendidas, por meio da colaboração entre pares, trocas de experiências e planejamento conjunto.

Outro aspecto referente ao segundo objetivo específico diz respeito aos processos formativos promovidos pela coordenação pedagógica e constatamos que os coordenadores pedagógicos da Rede Investigada não promovem uma formação continuada aos profissionais do CMEI, mesmo sendo uma de suas funções a promoção de formação continuada aos profissionais da instituição educativa, conforme alguns autores apresentaram e de acordo com a atribuição do cargo prevista na rede, possivelmente por ser um cargo recente na Educação Infantil da Rede Investigada.

Com relação à autoformação, inferimos que os profissionais não devem depender apenas da formação continuada promovida pela SEMEd para que se desenvolvam profissionalmente. É importante buscar a autoformação, individual e coletiva, de modo que as necessidades da instituição educativa e dos profissionais sejam contempladas.

Por fim, quanto ao terceiro objetivo específico, apresentamos algumas proposições à formação continuada de professores, de modo que haja a ressignificação da prática docente. Sobre a pedagogia da escuta, enfatizamos que os profissionais da Educação Infantil precisam ser ouvidos, precisam ter tempo e espaço para dialogar com os colegas, apresentar suas inquietações, dúvidas, seus anseios, assim como apresentar ideias que venham a contribuir com o fazer pedagógico e com o desenvolvimento profissional. Também apresentamos a formação continuada centrada no contexto educacional, reforçando que esta formação não necessariamente acontecerá *in loco*, mas será direcionada às necessidades formativas dos profissionais, fazendo sentido para o espaço educativo em que atuam e para contribuir no desenvolvimento profissional docente e no desenvolvimento integral das crianças.

Outra proposição apresentada se refere à educação estética na formação continuada de professores e auxiliares de sala da Educação Infantil. Percebemos isto pelos processos formativos promovidos pela rede a carência de formação estética e a consideramos essencial, levando-se em conta a formação integral dos sujeitos. Por meio da formação estética, é possível despertar o humano, o olhar sensível, a criticidade, a criatividade. Formar esteticamente significa que a sensibilidade estará presente nos processos formativos de maneira transversal.

Propomos também a cultura colaborativa nos processos formativos, no qual os profissionais da Educação Infantil precisam abandonar a ideia de que trabalham sozinhos e

aderir ao trabalho coletivo e colaborativo. Sabemos que a educação historicamente estruturou-se de forma individual, tanto quando pensamos na estrutura física das instituições educativas, quanto quando pensamos no tempo organizado para o desenvolvimento das atividades. Porém chamamos a atenção para repensarmos o espaço físico, repensarmos a formação continuada, para podermos transformar a educação. Por meio de processos formativos colaborativos, os profissionais da Educação Infantil reconhecem-se como parte constituinte da instituição educativa, apoiam-se nos colegas, pois sabem que a equipe se encontra disponível para auxiliá-los quando preciso.

A penúltima proposição refere-se aos professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento. Para isso, discorremos sobre a perspectiva do professor-reflexivo-investigativo, considerando que a prática docente precisa ser constantemente revisitada, reflexiva, de modo que haja uma melhora na prática e a sua ressignificação. Quanto à pesquisa na educação, defendemos o professor como pesquisador de sua prática, buscando respostas para as inquietações do cotidiano escolar. Também inferimos o registro como importante dispositivo de formação que compõe a documentação pedagógica, pois, ao registrar o vivido, o professor e demais profissionais da Educação Infantil refletem sobre as ações desenvolvidas e procuram modificá-las, caso seja necessário, tornando-se produtores de conhecimento.

Por fim, propomos a coordenação pedagógica como formadora de professores e auxiliares de sala na Educação Infantil. Como observamos, a coordenação pedagógica não promove uma formação continuada aos profissionais do CMEI na Rede Investigada, apesar da sua atribuição como formadora de professores. Entre os motivos que podem levar à coordenação a não cumprir sua função formativa de professores, destacamos: a falta de conhecimento de seu papel como formadora de professores; o desinteresse; o excesso de trabalho burocrático; a falta de autonomia; a recente inserção da coordenação pedagógica nos CMEIs da Rede Investigada. Reforçamos que, para que o coordenador pedagógico possa exercer a sua função formativa de professores, ele precisa se formar continuamente como formador de professores, por meio de processos formativos inerentes à sua função. Além disso, é necessário que o trabalho burocrático não predomine sobre outras funções pedagógicas e formativas. É necessário haver tempo e espaço para que a formação no CMEI aconteça.

Assim, estas foram as proposições mais destacadas nesta pesquisa, mas em outros contextos pode haver outras proposições importantes também. Reforçamos que nossa intenção não é apresentar tais proposições como únicas e como receitas a serem seguidas, pois as necessidades de cada local precisam ser levadas em consideração.

A pesquisa sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil não se

esgota neste estudo. Sabemos que são inúmeras as inquietações, as provocações que esta pesquisa evidenciou. Consideramos respondida nossa questão orientadora: *Quais proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil podem ser apreendidas de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense?* Isso porque apresentamos seis proposições a partir das contribuições das profissionais que colaboraram voluntariamente com a pesquisa.

Esperamos que as proposições sejam visitadas e analisadas cuidadosa e sensivelmente, pelas mais diversas redes de ensino, assim como pela SEMEd e pelos CMEIs da Rede Investigada, de modo que os profissionais da Educação Infantil possam refletir juntos sobre a prática docente e sobre a formação continuada. Para isso, temos o compromisso de socializar a pesquisa em congressos e revistas científicas, bem como com a rede, divulgá-la às profissionais participantes e nos colocarmos abertas a ouvi-las novamente a partir do que propomos.

Finalizamos o texto com a esperança de que novos caminhos sejam trilhados, mais atentos às necessidades dos profissionais da Educação Infantil para que esses profissionais se sintam responsáveis por esta etapa educativa, sintam-se ansiosos por formação continuada que reverbere na prática docente e contribua para o desenvolvimento profissional docente. Formar bem e sempre os professores para que outras práticas sejam exercidas, para que as crianças da Educação Infantil aprendam, socializem, brinquem, criem, protagonizem em suas vivências, como seres sociais, singulares e produtores de cultura. Formar os docentes para mudarem a si mesmos, para mudarem e transformarem o seu entorno e, conseqüentemente, ajudarem na construção de uma outra educação, de uma outra sociedade, de um outro mundo, mais justo, democrático, inclusivo e humano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015, cap. 9, p. 78-88.
- ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais - Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, nº 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fmvM2>. Acesso em: 9 mai. 2023.
- ANDRÉ, Marli. PASSOS, Laurizete Ferragut. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. *In*: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre S.; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. Cap. 11, p. 183-208.
- ANPEd. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 3 de nov. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/beGXY>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- ARAÚJO, Marta Maria O. C. de.; MARQUES, Antônia B. Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas. *In*: SILVA, Francisco C. da; MARQUES, Antônia B.; BARBOSA, Sílvia Maria C. (Org.). **Formação, currículo e docência: saberes diversos e aprendizados plurais com/na pesquisa**. [recurso eletrônico]. Mossoró, RN: Edições UERN, 2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, LDA, 2010.
- BARROS, Camila *et al.* Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da educação infantil. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas/SP: Papirus, 2013. Cap. 2, p. 49-65.
- BARUFFI, Mônica Maria. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: referentes de contribuições à educação estética a partir dos percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí, SC. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2010.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Re)simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. *In*: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Cap. 1, p. 29-42.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ouvz7>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **ECA**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bALR1>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. 6. ed. Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/uDEF8>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/476HYCr>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3Qz24ya>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3MBmju3>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3FYoKD3>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://bit.ly/3MA4Xh8>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum**

Curricular, BNCC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3GbFY0d>. Acesso em: 27 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://bit.ly/3QRbWVu>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRUNO, Eliane B. G.; CHRISTOV, Luiza Helena da S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. *In*: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015, cap. 6, p. 56-64.

CASTRO, Joselma Salazar de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Docência, brincadeira e linguagem na educação infantil: contribuições de Mikhail Bakhtin. *In*: TOZETTO, Susana Soares (Org.). **Formação de professores: referenciais teóricos e metodológicos internacionais**. Curitiba/PR: InterSaberes, 2021. Cap. 4, p. 137-159.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

CHIARE, Lidiane Gonzaga; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada de professores: desvelando a trajetória constituída no interior de um Centro de Educação Infantil de Blumenau (SC). *In*: RAUCH, Rita Buzzi; SCHROEDER, Edson (Org.). **Processos de ensinar e aprender: formação de professores, teoria histórico-cultural e educação inclusiva**. Blumenau: Edifurb, 2016.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. Cap. 1, p. 9-13.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Carla Andréa. OSTETTO, Luciana E. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 4, nº Especial, p. 23-37, set./dez., 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3QS7tC3>. Acesso em: 13 set. 2023.

DAVIS, Claudia L. F. *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FERREIRA, Liliana S. *et al.* Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, nº 41, p. 191-209, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3FSGeRt>. Acesso em: 14 dez.

2022.

FERREIRA, Liliana S.; CEZAR, Taise T.; MACHADO, Célia T. Grupo de interlocução na pesquisa em educação: produção, análise e sistematização dos dados. **Pro-Posições**. Campinas, SP. V. 31, p. 1-23, e20190025, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/yj2fyruw>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FIORIN, Bruna P. A. **Trabalho e pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/3hcvvkhp>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FOCHI, Paulo. A escuta da criança e as contribuições para nosso aprendizado sobre a infância. **YouTube Composição - Formação**. Duração: 33:04, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RmE9bZdZjYI>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnicismo digital**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 11 jul. 2021a. Disponível em: <https://tinyurl.com/45ta7jv9>. Acesso em: 7 jan. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnicismo digital e meritocracia**: a disputa pela educação. *In*: Aula Inaugural do curso de Pedagogia. Faculdade de Educação – UFG, 11 ago. 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7V7N3XJEaP0>. Acesso em: 7 jan. 2022.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p. 21-39, julho 2002. Disponível em: <https://tinyurl.com/3nhweerx>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. **30ª Reunião Anual da Anped. Minicurso**. Grupo de Trabalho: Psicologia da Educação, n. 20, 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/2xve3ka5>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FUSARI, José C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015, cap. 2, p. 17-24.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 56-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/3kjmekpu>. Acesso em: 28 out. 2023.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernardete A. *et al.* (Org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

GATTI, Bernardete. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores?. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e0222009, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/bdzf5uyu>. Acesso em: 6 dez. 2022.

GERALDO, Andréia Roncáglio; RAUSCH, Rita Buzzi. Desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica na educação infantil. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica**. São Paulo: Loyola, 2022, cap. 9, p. 151-171.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados – Rede Investigada**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 1 mar. 2023.

IEDE. Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede). **Educação que faz a diferença: boas práticas no ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/4bnu2rkr>. Acesso em: 8 out. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Juliana dos Santos Padilha (tradutora). Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Silvana Cobucci Leite (tradutora). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. (Coleção Questões da Nossa Época v. 14).

ITEN, Ana Paula Oliveira; BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. António Nóvoa: reflexões sobre formação continuada e a formação a distância. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, nº 2, p. 561-567, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/4fpfjezw>. Acesso em: 11 set. 2023.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, p. 1-20, nov. 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/2s4e42c5>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. *In*: KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange J. e. **Educação ou Tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. Vol. 11. São Paulo: Loyola, 1988. (Coleção Espaço).

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 16-31.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, nº 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/4yff5vnf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 13-23. Disponível em: <https://tinyurl.com/38u2fyya>. Acesso em: 8 jan. 2022.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 131, p. 423-454, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/2tah2z7z>. Acesso em: 15 abr. 2023.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. Campinas/SP: Papirus, 2013.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. Campinas/SP: Papirus, 2013. Cap. 3, p. 67-88.

LOUREIRO, Robson. A experiência ética e estética em educação e linguagens: reflexões a partir da excitada sociedade do espetáculo. *In*: LOUREIRO, Robson; RAMALHETE Mariana P.; GONÇALVES, Emerson C. (Org.). **Educação, experiências e formação estética**: diálogos com a teoria crítica da sociedade (contemporânea). Vitória: EDUFES: Rio de Janeiro: MC&G, 2022, p. 132-167.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/sxcnuhx>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MIORANDO, Tania Micheline; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. A experiência estética na formação de professores: linguagens e aprendizados na educação. **Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación**, v. 5, nº 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/3wu2m48x>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, nº 1, jan./jun. 2008.

Disponível em: <https://tinyurl.com/mhfn5w4e>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MORICONI, Gabriela Miranda *et al.* (Org.). **Formação continuada de professores:** contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, v. 23, nº 79, p. 47-63, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n7ezruw>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Educação Infantil:** a escuta pedagógica na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 116, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/5366au7b>. Acesso em: 7 jan. 2022.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, nº 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxbpbuww>. Acesso em: 5 jan. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, nº 3, p. 1-15, 2019b. Disponível em: <https://tinyurl.com/b8c4ckas>. Acesso em: 6 jan. 2022.

NÓVOA, António. Palestra El desarrollo profesional del profesorado [1º out. 2020, Lisboa, Portugal]. **YouTube**. Fundación “la Caixa”. Duração: 21:42. Disponível em: <https://tinyurl.com/558x9z59>. Acesso em: 26 mai. 2022.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6hca4bh>. Acesso em: 26 mar. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador/BA: SEC/IAT, 2022b.

NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetinga, v. 8, p. 1-15, 2023a. Disponível em: <https://tinyurl.com/57yyhr5u>. Acesso em: 4 abr. 2023.

NÓVOA, António. **A transformação da escola e a formação de professores**. Sesc RJ. YouTube. Duração: 1:45:12. 23 mai. 2023b. Disponível em: <https://tinyurl.com/45vnte7h>. Acesso em: 28 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Professores:** libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023c.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In:* KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil:** Formação e responsabilidade. Campinas/SP: Papyrus, 2013. Cap. 1, p. 31-47.

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe; RAUSCH, Rita Buzzi. O que dizem as pesquisas em educação sobre a formação continuada de professores da educação infantil? *In*: XIV ANPED Sul, 2022, evento *online*. **Anais eletrônicos** [...]. Cascavel e Francisco Beltrão/PR, UNIOESTE, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/3h643auc>. Acesso em: 12 jan. 2023.

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe; RAUSCH, Rita Buzzi; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. A reflexividade como fundamento do desenvolvimento profissional docente. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 301–312, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/mv8a5cax>. Acesso em: 28 ago. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. *et al.* **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. **Veras – Revista Acadêmica de Educação**, v. 2, nº 2, p. 223-231, 2012a. Disponível em: <https://tinyurl.com/4fecn3re>. Acesso em: 8 jan. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012b.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/2dctnb78>. Acesso em: 8 jan. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020. (Coleção Docência em formação: Educação Infantil).

OSTETTO, Luciana E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Acervo digital da Unesp, p. 1-14, 15 mar. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/2sjjrsvh>. Acesso em: 13 set. 2023.

OSTETTO, Luciana E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, cap. 1, p. 13-32.

OSTETTO, Luciana E.; SILVA, Greice Duarte de B. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se!. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 12, nº 21, p. 185-203, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/25wtszd8>. Acesso em: 13 set. 2023.

PEREIRA, Ana A. C.; SILVA, Edileide Maria A. da; REIS, Sara M. A importância da escuta na trajetória de vida/formação docente. **Anais**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão/SE. 20 a 22 set. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/mry6sh3s>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo Sensível. **Linguagens – Revista de Letras**,

Artes e Comunicação. Blumenau, v. 1, nº 2, p. 113-127, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/3yt6dvv4>. Acesso: 31 ago. 2023.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. *In: XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.* Fortaleza/CE, EDUECE, Livro 4, de 11 a 14 nov. 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/28yxmavc>. Acesso em: 5 set. 2023.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In: Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita: São Paulo, nº 2, novembro 2011, cap. 4, p. 227-287.* Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9v9a2b>. Acesso em: 6 set. 2023.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.* São Paulo: Loyola, 2015, cap. 1, p. 9-24.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SILVA, Sylvia Helena S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. O coordenador pedagógico e a formação docente.* 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015, cap. 3, p. 25-32.

PME. Lei nº 7.054 de 17 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação da Rede Investigada 2015-2024.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 28-39, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/599uudha>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RAUSCH, Rita Buzzi *et al.* Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 14, nº 1, p. 29-56, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/33antfxj>. Acesso em: 14 abr. 2023.

RAUSCH, Rita Buzzi. O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores. **Tese** (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, nº 37, p. 701-717, set./dez. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/mttvvux3>. Acesso em: 2 set. 2023.

RAUSCH, Rita Buzzi; SILVA, Sandra Mogk da. Formação continuada da coordenação pedagógica: contribuindo com a formação do coordenador reflexivo-pesquisador. *In: RAUSCH et al. Formação continuada da coordenação pedagógica: reflexividade em ação.*

[recurso eletrônico]. Blumenau: Ed. do autor, 2021, cap. 1, p. 15-32.

REDE INVESTIGADA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Investigada/SC**. Rede Investigada, 2020.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012, cap. 3, p. 49-68.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. (Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil). 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis/SC: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Caroline da Silva dos. *et al.* As interfaces da docência: olhares, movimentos, horizontes na/com a formação de professores. *In*: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Cap. 5, p. 93-110.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed, 2007.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. Edição Especial – A Defectologia de Vygotsky. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, nº 3, p. 315-324, set./dez. 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/norCG>. Acesso em: 16 abr. 2023.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madri: Narcea Ediciones, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, ISSN: 1808-6535, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/54s239ps>. Acesso em: 16 abr. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*:

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

ZANELLA, Andréa. **Psicologia histórico-cultural em foco**: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020. Cap. 6, p. 89-106.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com as coordenadoras pedagógicas (CPs) dos CMEIs

Perfil da participante:

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você trabalha como coordenadora pedagógica?
3. Há quanto tempo você é coordenadora pedagógica na rede municipal?
4. Sempre trabalhou nesse CMEI ou já em algum outro da rede?
5. Qual a sua carga horária nesse CMEI?

Perguntas sobre a formação continuada:

1. Como você avalia a formação continuada de professores promovida pela SEMEd e pelo Centro Municipal em que atua?
2. Quais os princípios teóricos e metodológicos utilizados nos diversos momentos da formação continuada na Rede Pública de Ensino do município pela SEMEd?
3. De acordo com o planejamento da SEMEd, como estão organizados os momentos de formação continuada dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil?
4. Quais são as iniciativas inovadoras organizadas pela SEMEd na formação continuada, capazes de fomentar o processo ativo-reflexivo dos professores?
5. Comente sobre seu trabalho na coordenação pedagógica referente à formação continuada dos professores dentro da escola. Quais movimentos formativos você vem promovendo?
6. Quais são as iniciativas inovadoras de formação continuada organizadas no interior dos CMEIs, capazes de fomentar o processo ativo-reflexivo dos professores?
7. A formação continuada tem contribuído para a ressignificação da prática docente?
8. De que forma a educação a distância se faz presente nos momentos de formação continuada?
9. Quais os desafios encontrados para implantação de uma nova perspectiva de formação continuada mediante o entendimento dos problemas e expectativas ocorrentes em sala, levando em consideração a realidade social?

APÊNDICE B – Convite às coordenadoras pedagógicas (CP) para participarem da entrevista



Convite

"Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense"

Cara coordenadora pedagógica, você está sendo convidada a participar dessa pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada que ocorrerá no período noturno, através da plataforma virtual Google Meet.

Responsável: Mestranda Lucilene Simone Felipe Oliveira
Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Buzzi Rausch

Obs.: A entrevista será agendada com antecedência.

APÊNDICE C – Perfil das Participantes e Roteiro da Técnica de Complemento com as professoras e auxiliares de sala

1. Em qual CMEI você atua?
2. Qual a sua atribuição?
 - () Professor (a)
 - () Auxiliar de sala
 - () Coordenador (a) pedagógico (a)
 - () Assessora pedagógica
3. Qual a sua formação acadêmica?
 - () Ensino Médio profissionalizante – Magistério
 - () Ensino Superior em Pedagogia
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
4. Caso tenha graduação, em que ano você concluiu?
5. Caso tenha especialização, em que ano você concluiu?
6. Caso tenha mestrado e doutorado, em que ano você concluiu?
7. Há quanto tempo você atua como efetivo (a) na educação infantil da rede municipal investigada?
 - () De 1 a 3 anos
 - () De 4 a 7 anos
 - () De 8 a 11 anos
 - () De 12 a 15 anos
 - () De 16 a 19 anos
 - () Mais de 20 anos
8. Para mim a formação continuada de professores é...
9. Considero a formação continuada promovida pela SEMEd...
10. Considero a formação continuada realizada dentro do CMEI...
11. Os princípios que norteiam minha prática docente são...
12. Entendo que os princípios que norteiam a formação continuada na SEMEd e no CMEI são....
13. A formação continuada promovida pela rede contribui para a ressignificação da minha prática docente quando...
14. A coordenação pedagógica propõe formações continuadas em serviço que...

15. Minhas necessidades enquanto professor (a) ou auxiliar de sala são ouvidas nas formações por meio de...
16. Troco experiências com meus colegas de trabalho quando...
17. Minha participação na organização de formações continuadas acontece...
18. Há formações continuadas em serviço quando...
19. As ressignificações da minha prática docente promovida pela formação continuada são...

APÊNDICE D – Convite às professoras e às auxiliares de sala para responderem à Técnica de complemento




Convite

“Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”

Cara professora, como convidada a contribuir nesta pesquisa, sua participação iniciará respondendo a Técnica de Complemento pelo *Google Formulários* encaminhado ao seu *e-mail* e *WhatsApp*. Posteriormente, estabeleceremos um Grupo de Interlocução e, nessa oportunidade, você e os demais participantes referentes ao seu grupo, se reunirão comigo, no período noturno, por meio da plataforma *Google Meet*.

Responsável: Mestranda Lucilene Simone Felipe Oliveira
Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Buzzi Rausch

Obs.: Para a organização do Grupo de Interlocução é necessário que o formulário seja respondido até 26/09/2022.




Convite

“Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”

Cara auxiliar de sala, como convidada a contribuir nesta pesquisa, sua participação iniciará respondendo a Técnica de Complemento pelo *Google Formulários* encaminhado ao seu *e-mail* e *WhatsApp*. Posteriormente, estabeleceremos um Grupo de Interlocução e, nessa oportunidade, você e os demais participantes referentes ao seu grupo, se reunirão comigo, no período noturno, por meio da plataforma *Google Meet*.

Responsável: Mestranda Lucilene Simone Felipe Oliveira
Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Buzzi Rausch

Obs.: Para a organização do Grupo de Interlocução é necessário que o formulário seja respondido até 26/09/2022.

APÊNDICE E – Convite às professoras e às auxiliares de sala para participarem dos Grupos de interlocução




Convite

GRUPO DE INTERLOCUÇÃO

Cara professora, você está sendo convidada a participar do Grupo de Interlocução que ocorrerá pelo *Google Meet* no dia 25/10/2022 (terça-feira) às 19h30. Nesse momento, dialogaremos com as demais professoras participantes da pesquisa sobre a formação continuada na Educação Infantil da Rede Municipal investigada.

Sua participação é muito importante!

Obrigada por contribuir com a pesquisa!

Mediadora: Mestranda Lucilene Simone Felipe Oliveira

Obs.: O link para acesso ao *Google Meet* será enviado no dia do encontro no seu *WhatsApp*.




Convite

GRUPO DE INTERLOCUÇÃO

Cara auxiliar de sala, você está sendo convidada a participar do Grupo de Interlocução que ocorrerá pelo *Google Meet* no dia 24/10/2022 (segunda-feira) às 19h30. Nesse momento, dialogaremos com as demais auxiliares participantes da pesquisa sobre a formação continuada na Educação Infantil da Rede Municipal investigada.

Sua participação é muito importante!

Obrigada por contribuir com a pesquisa!

Mediadora: Mestranda Lucilene Simone Felipe Oliveira

Obs.: O link para acesso ao *Google Meet* será enviado no dia do encontro no seu *WhatsApp*.

APÊNDICE F – Questionário para as assessoras pedagógicas da SEMEd

Perfil da participante:

1. Nome:
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você atua como assessora pedagógica na rede municipal?
4. Você já atuou como assessora pedagógica em outra rede de ensino?
5. Há quanto tempo você atua na educação?
6. Sempre atuou na rede pública de ensino ou também já atuou na rede privada?
7. Quais funções você já exerceu na rede municipal?

Perguntas sobre a formação continuada:

1. Quais os princípios que norteiam a prática pedagógica no município?
2. Quais os princípios que norteiam a formação continuada dos professores e auxiliares de sala no município?
3. Como você caracteriza os momentos formativos promovidos pela rede municipal?
4. Quais as principais contribuições da formação continuada de professores e auxiliares de sala da educação infantil à prática docente?
5. Como ocorre a formação continuada dos professores e auxiliares de sala da educação infantil na rede municipal e o que é priorizado nos momentos formativos?
6. As formações acontecem externas ao espaço educativo ou os CMEIs também promovem momentos de reflexão e reconstrução das práticas docentes dentro da instituição?
7. Qual a concepção de criança, infância e educação infantil que norteia o trabalho desempenhado pelos educadores?
8. A proposta de formação continuada é coerente com a proposta pedagógica da rede municipal? Explique.
9. A formação continuada tem contribuído para a ressignificação da prática docente?
10. De que forma a educação a distância se faz presente nos momentos de formação continuada dos professores e auxiliares de sala?

APÊNDICE G – Convite às assessoras pedagógicas (APs) para responderem ao questionário



Convite

"Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense"

Cara assessora pedagógica, você está sendo convidada a participar dessa pesquisa por meio de um questionário que será enviado ao seu e-mail.

Responsável: Mestranda Lucilene Simone Felipe Oliveira
Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Buzzi Rausch

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE às professoras e às auxiliares de Sala

Prezada Professora e Auxiliar de sala,

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada **“Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”**, coordenada por Lucilene Simone Felipe Oliveira. O objetivo deste estudo é propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em um município do Norte Catarinense.

Como colaborador (a) desta pesquisa, você participará de dois procedimentos de produção de dados: Técnica de complemento e Grupo de interlocução. A Técnica de complemento consiste em um procedimento de coleta de dados em que você participante completará algumas frases sobre a formação continuada de professores da educação infantil promovida pela rede municipal de educação, por meio deste *link* do Google Formulários. O Grupo de interlocução ocorrerá após a Técnica de complemento e consistirá em um diálogo sobre as palavras e frases utilizadas na complementação das frases iniciadas pela pesquisadora e completas por você. Será agendado previamente, em dois momentos distintos: um momento somente com os (as) professores (as) e outro somente com os (as) auxiliares de sala. Esse encontro ocorrerá por meio da plataforma virtual Google Meet, em dia e horário agendados previamente, será gravado e para isso você será convidado (a) a assinar o Termo de uso de voz e/ou imagem que será enviado ao seu *e-mail*. A sua participação nesta pesquisa acontecerá fora do seu horário de trabalho e poderá durar de agosto a dezembro de 2022, a depender do seu retorno quanto à Técnica de complemento e do agendamento para o Grupo de interlocução.

Conforme a Resolução do CNS 466/2012, toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco. No entanto, nesta pesquisa os riscos serão mínimos, pois serão feitos via formulário e encontro virtuais, cujos dados pessoais serão mantidos em sigilo durante todas as fases da pesquisa. Os poucos riscos que podem existir estão relacionados ao desconforto, inibição ou mesmo constrangimento em completar alguma frase na Técnica de complemento ou mesmo responder alguma pergunta durante o Grupo de interlocução, e caso eles venham a ocorrer, você poderá se negar a responder, sem qualquer prejuízo.

Os dados referentes à pesquisa serão mantidos em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; conforme Res. CNS 466/12, item XI.2 – f, depois deste prazo os dados serão devidamente removidos do sistema.

Esta pesquisa tem como benefícios a ressignificação e a reflexão da prática docente, seja com você professor (a) ou com você auxiliar de sala. A partir da coleta dos dados, será realizada a análise destes e os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação. Após a conclusão da pesquisa, seus resultados serão socializados aos gestores e professores da Rede Municipal de Educação em momentos de formação continuada. A dissertação será encaminhada à biblioteca universitária, bem como ao banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer frases na Técnica de complemento ou quaisquer perguntas no Grupo de interlocução que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a

pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. A pesquisadora responsável por esta investigação é a mestrande Lucilene Simone Felipe Oliveira (e-mail: lucilene.felippe@gmail.com e telefone (47) 99904-7423) ou Professora orientadora Dr^a Rita Buzzi Rausch (e-mail: ritabuzzirausch@gmail.com), das 8:00 às 18:00 de segunda a sexta-feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 – Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

*As informações neste termo são importantes e incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Orienta-se que você salve um *print* de tela e/ou imprima este documento. No entanto, se preferir, pode baixar [aqui](#) o TCLE assinado pela pesquisadora responsável.

() Sou maior de 18 anos, li o TCLE e concordo em participar da pesquisa intitulada “Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”.

() Li o TCLE, porém não desejo participar da pesquisa.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE às coordenadoras pedagógicas dos CMEIs

Prezada Coordenadora Pedagógica,

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada **“Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”**, coordenada por Lucilene Simone Felipe Oliveira. O objetivo deste estudo é propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em um município do Norte Catarinense.

Como colaboradora desta pesquisa, você participará de uma entrevista semiestruturada que ocorrerá virtualmente, por meio da plataforma Google Meet, em dia e horário a ser agendado previamente. A entrevista será gravada e para isso você será convidada a assinar o Termo de uso de voz e/ou imagem. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre agosto e outubro de 2022, a depender da sua disponibilidade para o agendamento da entrevista e das possíveis dúvidas que possam surgir por parte da pesquisadora durante a transcrição dos dados.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposta a riscos que podem estar relacionados ao desconforto, inibição ou mesmo constrangimento em responder alguma pergunta, e caso eles venham a ocorrer, você poderá se negar a responder, sem qualquer prejuízo.

Esta pesquisa tem como benefícios a ressignificação e a reflexão dos momentos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e por você na condição de coordenadora pedagógica. A partir da produção dos dados, será realizada a análise destes e os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação. Os resultados também serão socializados aos gestores e professores da Rede Municipal de Educação em momentos de formação continuada. A dissertação será encaminhada à biblioteca universitária, bem como ao banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas durante a entrevista que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e *e-mails* informados neste documento. A pesquisadora responsável por esta investigação é a mestrande Lucilene Simone Felipe Oliveira (*e-mail*: lucilene.felippe@gmail.com e telefone (47) 99904-7423) ou Professora orientadora Dr^a Rita Buzzi Rausch (*e-mail*: ritabuzzirausch@gmail.com), das 8:00 às 18:00 de segunda a sexta-feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 – Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecida sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que contém duas páginas e você deve rubricar na primeira e assinar na segunda. O TCLE está impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e uma via com você, participante.

Pesquisadora participante: Lucilene Simone Felipe Oliveira

Lucilene Simone Felipe Oliveira – Pesquisadora Responsável

Consentimento de Participação.

Eu, _____, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”, conforme informações contidas neste TCLE.

Rede Investigada, ___/___/___.

Assinatura da participante

APÊNDICE J – Termo de Uso de Imagem e/ou Voz às coordenadoras pedagógicas

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ

Eu, _____, abaixo assinado (a), autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens e/ou voz será para fins da pesquisa “Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”, cujo objetivo é propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em um município do Norte Catarinense, coordenada pela pesquisadora Lucilene Simone Felipe Oliveira.

Assinatura: _____

Rede Investigada, _____, de _____ de _____.

APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE às assessoras
pedagógicas da SEMEd

Prezada Assessora Pedagógica,

Você está sendo convidada a participar, como voluntária da pesquisa intitulada **“Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”**, coordenada por Lucilene Simone Felipe Oliveira. O objetivo deste estudo é propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em um município do Norte Catarinense.

Como colaboradora desta pesquisa, você responderá um questionário que será enviado ao seu *e-mail*. Após a devolutiva do questionário com as respostas, caso permaneça alguma dúvida por parte da pesquisadora, agendaremos uma conversa presencial. Sua participação nesta pesquisa acontecerá entre agosto e dezembro de 2022.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposta a riscos que podem estar relacionados ao desconforto, inibição ou mesmo constrangimento em responder alguma pergunta, e caso eles venham a ocorrer, você poderá se negar a responder, sem qualquer prejuízo.

Esta pesquisa tem como benefícios a ressignificação e a reflexão dos momentos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e por você na condição de assessora pedagógica. A partir da produção dos dados, será realizada a análise destes e os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação. Os resultados também serão socializados aos gestores e profissionais da Rede Municipal de Educação em momentos de formação continuada. A dissertação será encaminhada à biblioteca universitária, bem como ao banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas do questionário que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e *e-mails* informados neste documento. A pesquisadora responsável por esta investigação é a mestrande Lucilene Simone Felipe Oliveira (*e-mail*: lucilene.felippe@gmail.com e telefone (47) 99904-7423) ou Professora orientadora Dr^a Rita Buzzi Rausch (*e-mail*: ritabuzzirausch@gmail.com), das 8:00 às 18:00 de segunda a sexta-feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes das participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 – Joinville/SC, telefone (47) 3461-

9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo *e-mail* comitetica@univille.br.

Após ser esclarecida sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que contém duas páginas e você deve rubricar na primeira e assinar na segunda. O TCLE está impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse da pesquisadora responsável e uma via com você, participante.

Pesquisadora participante: Lucilene Simone Felipe Oliveira

Lucilene Simone Felipe Oliveira – Pesquisadora Responsável

Consentimento de Participação.

Eu, _____, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma Rede Municipal de Ensino do Norte Catarinense”, conforme informações contidas neste TCLE.

Rede Investigada, ___/___/___ .

Assinatura da participante

ANEXO – Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 10/01/2024.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autora: Lucilene Simone Felipe Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Buzzi Rausch

Data de Defesa: 13/12/2023

Título: Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma rede municipal de ensino do norte catarinense

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura da autora: Lucilene Simone Felipe Oliveira

Joinville, 23/01/2024.