UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA/PR PÓS BNCC

SILVIA LETÍCIA CAPELIN

Francisco Beltrão - PR
2024

SILVIA LETÍCIA CAPELIN

A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA/PR PÓS BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores da Universidades Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Orientador(a): Profª. Drª. Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Francisco Beltrão - PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Capelin, Silvia Letícia
A FORMAÇAO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇAO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA/PR PÓS BNCC / Silvia Letícia Capelin; orientadora Roseli de Fátima Rech Pilonetto. -- Francisco Beltrão, 2024.
162 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Formação continuada. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores. I. Rech Pilonetto, Roseli de Fátima , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVIA LETÍCIA CAPELIN

TÍTULO DO TRABALHO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE RENASCENÇA/PR PÓS BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSELI DE FATIMA RECH PILONETTO
Data: 27/01/2025 10:03:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Roseli de Fátima Rech Pilonetto (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

gov.br Documento assinado digitalmente
CAROLINE MACHADO CORTELINI CONCEICAO
Data: 30/01/2025 13:34:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Caroline Machado Cortelini Conceição
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

gov.br Documento assinado digitalmente
SUSANA SOARES TOZETTO
Data: 30/01/2025 15:35:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Susana Soares Tozetto
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Francisco Beltrão, 29 de novembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Dra. Roseli de Fátima Rech Pilonetto, por todo apoio, ensinamento, incentivo, amizade e parceria na condução do presente trabalho. Obrigada pela sabedoria compartilhada.

Às professoras da banca, Professora Dra. Susana Soares Tozetto e Professora Dra. Caroline Machado Cortelini Conceição pela leitura e contribuições. Obrigada a todas que gentilmente aceitaram esse convite para compor a banca, contribuindo e possibilitando um novo olhar, me permitindo descobrir a riqueza e o encantamento da pesquisa científica.

À minha família por todo suporte, apoio e incentivo de sempre, Alisson e Yasmin. Também minha mãe, Tereza, pela paciência nos momentos de ausência, momentos que não pude dar-lhes atenção e carinho que mereciam. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Ao meu amado e parceiro esposo Ronaldo, obrigada por segurar a minha mão, me incentivar e caminhar sempre junto em todos os momentos desse percurso.

Aos amigos que têm caminhado comigo nessa jornada cuidando, torcendo e incentivando.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e parceria.

Gratidão a todos que acreditaram e que de alguma forma contribuíram para meu desenvolvimento.

“Todas as pessoas grandes
foram um dia crianças
- mas poucas se lembram disso”.

O Pequeno Príncipe

RESUMO

CAPELIN, Silvia Letícia. A formação continuada das professoras de Educação Infantil do município de Renascença/PR pós BNCC. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

O presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa "Cultura, processos educativos e formação de professores", do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão/Paraná e objetiva conhecer a proposta de formação continuada oferecida às professoras da educação infantil do município de Renascença/PR pós BNCC, identificando suas concepções, processo de elaboração, planejamento e execução. Diante dessa proposta, viso compreender os conceitos de formação continuada produzidos historicamente a partir da legislação brasileira e de autores da área, conhecer o processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores (SMECE e Coordenação escolar), legislação municipal e escolar, identificando os elementos teóricos e metodológicos de sua constituição e apontar a compreensão de formação continuada das professoras municipais de educação infantil, a partir da oferta desta pela SMECE. Para tanto, apoio-me na bibliografia já produzida e em autores como Nóvoa (1999); Pimenta (1992; 2005); Freire (1996); Azevedo (2013); Romanowski (2007; 2010); Imbernón (2010; 2011; 2016) e outros. Para o desenvolvimento da investigação, a metodologia de pesquisa utilizada foi uma revisão bibliográfica das dissertações de mestrado produzidas entre 1996 e 2022 acerca da temática da "formação continuada na educação infantil" na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, bem como análise documental visando compreender os conceitos de formação continuada produzidos historicamente a partir da legislação brasileira e das orientações normativas do município investigado. Realizo também, entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora municipal (SMECE e Coordenação escolar) para conhecer a formação continuada oferecida às professoras de educação infantil pós BNCC, identificando a compreensão e o processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores. E por fim, a aplicação de questionário às professoras de educação infantil municipal objetivando identificar a compreensão de formação continuada, a partir da oferta desta pela SMECE. Para a produção dos dados, foram investigadas as duas instituições que atendem as crianças da Educação Infantil. A formação continuada dos professores da Educação Infantil foi descrita a partir de leis, documentos orientadores, questionários e entrevistas, da maneira como surgiu, ocorreu e vem ocorrendo no tempo histórico investigado. Os resultados apontam que o município de Renascença-Pr elaborou documentos norteadores das ações de formação continuada de professores, como o Estatuto do Magistério que rege os profissionais da Educação do município pela Lei Nº 1101, de 15 de dezembro de 2009 e o Plano Municipal de Educação – PME, que demonstrou que a formação continuada de professores é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que os cursos são específicos para a área da educação e muitos dos temas são sugeridos pelas próprias professoras. O município investigado vem desenvolvendo/cumprindo a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil prevista na legislação brasileira e na legislação municipal. Porém, não há uma compreensão do que é a formação continuada de professores, pois tanto gestoras como professoras compreendem como formação continuada as ações de início e meio de ano, além das datas pontuais no calendário escolar, ademais não contempla um plano ou projeto específico de formação continuada para as professoras da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Formação continuada. Educação infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

CAPELIN, Silvia Letícia. Continuing education of early childhood education teachers in the municipality of Renascença/PR after BNCC. 162 p. Dissertation (Master's degree) - Postgraduate Program in Education - Master's degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

This work is linked to the research line “Culture, educational processes and teacher training”, of the Postgraduate Program in Education - Master's degree in Education of the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão/Paraná campus and aims to understand the proposal for continuing education offered to early childhood education teachers in the municipality of Renascença/PR after BNCC, identifying their conceptions, process of elaboration, planning and execution. In view of this proposal, I aim to understand the concepts of continuing education produced historically from Brazilian legislation and authors in the area, to know the process of elaboration of the continuing education proposal from its managers (SMECE and school coordination), municipal and school legislation, identifying the theoretical and methodological elements of its constitution and to point out the understanding of continuing education of municipal early childhood education teachers, based on its offer by SMECE. To this end, I rely on the bibliography already produced and on authors such as Nóvoa (1999); Pimenta (1992; 2005); Freire (1996); Azevedo (2013); Romanowski (2007; 2010); Imbernón (2010; 2011; 2016) and others. To develop the research, the research methodology used was a bibliographic review of master's dissertations produced between 1996 and 2022 on the theme of “continuing education in early childhood education” on the Digital Library of Theses and Dissertations platform, as well as a documentary analysis aimed at understanding the concepts of continuing education produced historically based on Brazilian legislation and the normative guidelines of the municipality investigated. I also conducted semi-structured interviews with the municipal management team (SMECE and school coordination) to learn about the continuing education offered to early childhood education teachers after the BNCC, identifying the understanding and the process of elaboration of the continuing education proposal from their managers. Finally, the application of a questionnaire to municipal early childhood education teachers aims to identify their understanding of continuing education, based on its offer by SMECE. To produce the data, the two institutions that serve early childhood education children were investigated. The continuing education of Early Childhood Education teachers was described based on laws, guiding documents, questionnaires and interviews, as it emerged, occurred and has been occurring in the historical period investigated. The results indicate that the municipality of Renascença-PR has developed guiding documents for continuing education actions for teachers, such as the Teaching Statute that governs education professionals in the municipality by Law No. 1101, of December 15, 2009 and the Municipal Education Plan - PME, which demonstrated that continuing education for teachers is offered by the Municipal Department of Education, with courses specific to the area of education and many of the topics suggested by the teachers themselves. The municipality investigated has been developing/fulfilling the Continuing Education for Early Childhood Education teachers provided for in Brazilian legislation and in municipal legislation. However, there is no understanding of what ongoing teacher training is, as both managers and teachers understand ongoing training to be the activities at the beginning and middle of the year, in addition to specific dates on the school calendar, besides no specific plan or project for ongoing training for Early Childhood Education teachers.

Keywords: Ongoing training. Early childhood education. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil.....27
Quadro 2: Dissertações produzidas por ano sobre a Formação continuada de professores da Educação Infantil – 1996 a 2022.....27
Quadro 3: Dissertações selecionadas.....30
Quadro 4: Sujeitos da Pesquisa.....77
Quadro 5: Formações continuadas ofertadas pela SMECE entre os anos de 2017 e 2020.....104
Quadro 6: Quadro de formações ofertadas pela SMECE no ano de 2023.....116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dissertações sobre a "formação continuada de professores da Educação Infantil" - 1996 a 2022..... 29
Gráfico 2: Número de professoras que atuam na educação infantil no ano de 2023 por instituição na rede municipal do município de Renascença-PR.....95
Gráfico 3: Vínculo empregatício das professoras da Educação Infantil.....95
Gráfico 4: Turmas de atuação das professoras de Educação Infantil em 2023 na rede municipal do município de Renascença-PR.....96
Gráfico 5: Formação Profissional das Professoras em Nível Médio.....97
Gráfico 6: Formação Profissional das professoras a Nível Superior.....97
Gráfico 7: Ano de conclusão do Curso de Nível Superior.....100
Gráfico 8: Tempo de experiência profissional na área da Educação.....101
Gráfico 9: Tempo de experiência profissional na Educação Infantil.....102
Gráfico 10: Ano de ingresso das professoras na Rede Municipal.....108
Gráfico 11: Área do Concurso Público para atuação na Rede Municipal de Ensino.....108

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Localização do município de Renascença no Estado do Paraná.....56

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro das pesquisas consultadas na BDTD.....151
Apêndice 2: Quadro das definições de Formação Continuada e referencial teórico dos estudos.....154
Apêndice 3: Questionário on-line aplicado às professoras de Educação Infantil.....158
Apêndice 4: Roteiro da entrevista semi-estruturada aplicado às coordenadoras das instituições escolares.....160
Apêndice 5: Roteiro das entrevistas semi-estruturadas aplicado às coordenadoras da SMECE.....161
Apêndice 6: Roteiro da entrevista semi-estruturada aplicado à Secretária da Educação.....162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUREL - Associação de Municípios da Região de Laguna

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB/CNE - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CF - Constituição Federal

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EAD – Educação à Distância

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EF- Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC/SEESP - Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial

NUPE - Núcleo de Formação de Profissionais da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC - Programa de Educação Continuada

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPC - Projeto Político Pedagógico do Curso

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SEDE - Secretarias Estaduais e Distrital de Educação

SME - Secretarias Municipais de Educação

SMECE - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte

SUED - Superintendência da Educação

TCE/PR – Tribunal de Contas do Estado do Paraná

TEA - Transtorno do Espectro Autist

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UF – Unidade da Federação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO..... 26

1.1 A produção científica sobre a temática no período de 1996 a 2022..... 26
1.2 Tangenciamentos históricos e conceituais sobre a formação continuada..... 35
1.3 A formação continuada de professores na legislação educacional brasileira..... 41
1.4 O município de Renascença/Pr: contextualização sócio-política, histórica e a formação continuada de professores..... 56

CAPÍTULO II – METODOLOGIA: AS ESCOLHAS FEITAS..... 69

2.1. Breves considerações sobre o meio científico e o campo da pesquisa em educação 69
2.2. A escolha paradigmática..... 73
2.3. O campo de investigação, os sujeitos e os procedimentos da pesquisa..... 76
2.3.1 Os procedimentos da pesquisa 77
2.3.2 Caracterização das instituições investigadas 82
2.3.3 Os sujeitos da pesquisa: professoras e gestoras..... 93

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO..... 113

3.1 Compreensão e encaminhamentos das gestores municipais sobre a formação continuada..... 113
3.2. A compreensão de formação continuada sob o olhar das professoras..... 125

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 135

REFERÊNCIAS..... 143

APÊNDICES...... 151

INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta da pesquisa para o Mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa "Cultura, processos educativos e formação de professores", do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão/Paraná, a qual investigou a formação continuada de professores que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade no Município de Renascença-PR.

A necessidade de aprofundamento teórico e de pesquisa, fomentaram a participação na seleção no curso de Mestrado em Educação, a partir de inquietações e dúvidas decorrentes de minha experiência enquanto professora, desde o ano de 2012, no Centro Municipal de Educação Infantil Girassol - CMEI, na cidade de Renascença-PR.

É importante destacar que também atuei na gestão desta instituição de educação infantil como pedagoga, posteriormente como diretora e professora formadora de professores. Foi a partir dessas experiências, vivenciando diversas metodologias de aprendizagem desenvolvidas neste espaço que, muitas indagações referentes ao engajamento da teoria e de metodologias para o trabalho com o conhecimento discutidas/apresentadas nos cursos de formação continuada foram surgindo. Algumas dessas metodologias priorizavam o brincar e as interações como eixo norteador da aprendizagem das crianças, outras colocavam as crianças como protagonistas de sua aprendizagem e outras ainda, conteudistas, em que o planejamento era feito e executado pela professora, pouco considerando as particularidades e as especificidades da criança.

Desde o último trimestre do ano de 2017 até 2019, as propostas de formação continuada em nível nacional para a educação infantil se alteraram com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), através da indicação de metodologias e direcionamentos que colocaram a brincadeira e as interações como dois eixos estruturantes e norteadores das ações pedagógicas. O primeiro (brincadeira) passou a ser considerado fundamental, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. A BNCC (Brasil, 2018) apresenta também, seis grandes direitos de aprendizagem e desenvolvimento para esta etapa da educação (brincar, participar, explorar, conviver, expressar e conhecer-se), o que indicava, naquele período, necessidade de mudanças estruturais e de conteúdo. Destaco que a BNCC foi elaborada num contexto de ações políticas e econômicas do Governo Federal, bem como de reações e críticas da sociedade civil organizada, as quais são mencionadas no decorrer deste trabalho. Com esse contexto, o MEC criou o Programa de

Implementação da BNCC (ProBNCC). Conforme Barbosa et al (2019):

> [...] com o objetivo de apoiar cada unidade da federação (UF), por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, contando com total apoio da União dos Dirigentes Municipais (Undime) e a dos Conselhos Municipais (Uncme) (p.82).

No Município de Renascença não foi diferente. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), este ofereceu uma grande carga horária de formação continuada aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para as duas únicas instituições municipais a saber: a instituição de educação infantil que atende crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses de idade e a escola de ensino fundamental que oferta a educação infantil para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses em idade obrigatória. Foram 588 horas (quadro 5), sendo que cerca de 60 profissionais das duas instituições (o Centro Municipal de Educação Infantil e a Escola de Ensino Fundamental) participaram das formações ofertadas pela mantenedora.

É importante ressaltar que, em documento consultado na Secretaria de Educação para esta pesquisa, analisei apenas as atas que apresentavam informações referentes aos cursos ofertados aos profissionais da Educação Infantil. Como se pode evidenciar, a partir do último trimestre de 2017, houve vários momentos de formação continuada. Entre esses momentos, cabe destacar que a formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi destinada exclusivamente à orientações para a Educação Infantil, assim como a formação sobre o Referencial Curricular do Paraná (2018), ambos de acordo com a BNCC e ministrados inclusive por mim, como formadora dos professores. Participei também da formação da Editora Positivo, pois o município adota, desde 2014, o sistema apostilado dessa editora, apresentando, naquele momento, o novo material de acordo com as propostas da BNCC em utilização pelas instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental até a presente data. Enfatiza-se que essa formação sempre trouxe o brincar e as interações como eixos centrais da aprendizagem das crianças da educação infantil.

Contudo, essa formação foi oferecida no CMEI e as professoras que trabalhavam com crianças de 4 e 5 anos (no espaço do ensino fundamental, na escola), tinham a opção de participar ou não. Por serem concursadas para o Ensino Fundamental, a Secretaria na época, permitia a escolha entre a formação da educação infantil ou do ensino fundamental. E assim, entre oito professoras atuantes nas turmas de infantil 4 e 5 anos, apenas duas professoras fizeram a formação. Compreendo que a formação continuada oferecida aos professores da Educação

Infantil naquele momento, atendia à legislação vigente e como tal, não deveria ser uma escolha, mas pré-requisito para o trabalho com as crianças da Educação infantil. Diante de tais fatos, dúvidas, percalços e de poucas discussões que contribuíssem com as metodologias propostas, principalmente para/com as profissionais que trabalhavam com as crianças de 4 e 5 anos, surgiu o desejo de estudar e pesquisar a temática da formação continuada das professoras de educação infantil do município.

Percebendo o período mencionado acima, como um momento de transição, no qual o município realizou, até 2020, uma intensa carga horária de Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil referente às orientações da BNCC. De acordo com esta, a metodologia a ser desenvolvida com as crianças da Educação Infantil deveria colocar estas no centro de todo o processo pedagógico. Investigou-se os anos subsequentes (até 2023) em virtude da mudança de gestão no município pelas eleições. Compreende-se o direcionamento do processo de formação continuada nos anos de 2017 a 2023, evidenciando as concepções, a compreensão e as metodologias propostas para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, especialmente as crianças pequenas de 4 e 5 anos.

Assim como Souza (2017), acredito que "[...] a formação continuada deve proporcionar situações nas quais as professoras com seus pares reflitam sobre as ações e busquem avaliar as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil" (p. 16). Por esse motivo, meu objeto de pesquisa é a formação continuada dos professores da Educação infantil do Município de Renascença-PR.

Diante do contexto de formação continuada, no espaço do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, vivenciava resistência muito grande das professoras, mesmo com as propostas das formações, as metodologias desenvolvidas em sala de aula, a mudança do espaço da sala de aula como um lugar de experimentação para a criança, a ideia de protagonismo infantil, a ação pedagógica centrada na criança e o planejamento como elemento básico e necessário do trabalho docente, ouvia-se muitos comentários: *"Isso é desnecessário!"; "Para quê fazer isso?"; "É perda de tempo, podia estar fazendo outra coisa*"; *"Estamos fazendo tudo errado?"; "Tem que mudar mesmo?*". Chegou-se a um ponto que as professoras não queriam mais falar em Formação Continuada. Desse contexto, emerge minha indagação e desejo de pesquisar a temática. Eu mesma questionava, em alguns momentos, a repetição dos temas ofertados nas formações e também por não serem uma obrigatoriedade a todos os envolvidos com a Educação Infantil.

No ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte – SMECE oportunizou às professoras de Educação Infantil optar, mediante ordem de classificação em

concurso e tempo de serviço no município, trabalhar na instituição de ensino fundamental com as crianças de 4 e 5 anos de idade, da educação infantil, escolha que não ocorria anteriormente. O intuito dessa oportunidade era o de minimizar a "quebra" entre a etapa da educação infantil e o ensino fundamental, pois era necessário realizar a transição entre essas duas etapas da educação básica. Entende-se que esta seria uma oportunidade da formação continuada, da qual as professoras da educação infantil participavam, estar engajada com as metodologias desenvolvidas em sala de aula, pois segundo Souza (2017) , a formação continuada "contribui com a reflexão sobre a teoria e a prática" (p.16). Desse modo, a reflexão praticada na formação continuada traz "elementos para o reconhecimento dos sujeitos e de seus contextos para adensar e qualificar os conhecimentos específicos da educação infantil, explorando, ampliando e redimensionando a prática docente" (Idem).

Ressalto que nesse mesmo ano (2021), trabalhei como pedagoga responsável pela educação infantil nessa instituição de ensino fundamental. Havia vagas para sete professoras de educação infantil e todas foram preenchidas. O que antes, para mim, gerava inquietações e muitas dúvidas, ficou pequeno, quase insignificante mediante aos novos impasses e desafios que encarei naquele ano, juntamente com as professoras. Com uma uma grande bagagem teórica e metodológica referente ao brincar, às interações e à importância do protagonismo infantil, mas nas metodologias planejadas para o trabalho efetivo com as crianças, tínhamos dificuldades em encontrar espaços para o brincar, para o faz-de-conta, para o brincar planejado e direcionado, para desenvolver experimentos, para deixar a criança "ser criança". Essa bagagem era fruto das formações continuadas ofertadas pela rede municipal. Mas por que não conseguíamos desenvolver as metodologias discutidas e refletidas nas formações com as crianças? Na instituição tudo era muito direcionado, cheio de regras "da escola", atribuídas a todos, sem distinção. Isso foi desmotivando as professoras e também meu trabalho enquanto pedagoga. Essas dificuldades foram despertando o desejo de pesquisar e conhecer as propostas de formação continuada da educação infantil desenvolvidas no município no período pós BNCC.

Em 2022, atuei dois meses como pedagoga e, posteriormente, como professora de crianças de 5 anos de idade. Atualmente atuo como professora de crianças de 5 anos de idade na escola de Ensino Fundamental. Participei e venho participando da formação continuada no CMEI, juntamente com as professoras de educação infantil e percebe-se uma falta de consonância entre a teoria oferecida na formação continuada e o cotidiano da sala de aula com as crianças de 4 e 5 anos de idade. Um exemplo disso ocorre quando o brincar é planejamento, mas ao executá-lo com as crianças, estas não podem fazer barulho, pois atrapalha as demais

turmas da escola ou ainda, não é possível fazer experiências com água, alimentos, tintas, pois impõem uma dinâmica maior de limpeza, de organização e de espaços extraclasse. Não são essas as reflexões, encaminhamentos metodológicos e discussões da formação continuada da qual participamos.

É imprescindível destacar que com orientação em Conselho de Classe da escola, a coordenação da instituição, informou que, cabe às professoras, que trabalham com as crianças do Pré II (nomenclatura dada às turmas das crianças de 5 anos), estimular e desenvolver o conhecimento das letras, dos números, da consciência fonológica, auxiliar as crianças a localizar as linhas e a página do caderno, ter autonomia para estarem melhor preparadas para serem alfabetizadas. Tudo isso deve ser realizado priorizando o lúdico e as interações. Percebendo ainda, uma grande carga de conteúdo no planejamento diário a ser registrado pelas crianças (nos materiais apostilados, caderno de linhas, em folhas xerocadas e no caderno de desenho). Esses direcionamentos também não eram discutidos nos momentos de formação continuada.

Assim, diante de tais experiências e inquietações que envolvem a questão da formação continuada oferecida aos profissionais que trabalham com a Educação Infantil, a problematização e o desejo da investigação da formação continuada dos professores da educação infantil se consolidou.

Neste sentido, este tema de pesquisa mostra-se oportuno à atualidade, bem como na medida em que poderá corroborar para um aprofundamento sobre as práticas docentes e, possivelmente, para os caminhos da formação continuada no Município de Renascença-PR. Diante do contexto acima, componho a questão central dessa investigação: Qual a proposta de formação continuada oferecida aos professores da educação infantil do Município de Renascença-PR pós BNCC?

Participando das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação do município e observando o dia a dia da instituição, parecia haver pouco engajamento da teoria e das metodologias discutidas e refletidas que as formações proporcionavam com as metodologias desenvolvidas diretamente com as crianças, especialmente entre as professoras que trabalhavam com crianças de 4 e 5 anos de idade, pois estas frequentavam a educação infantil em um espaço, (estrutura física), exclusivo dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, pareciade haver falta de clareza, por parte das professoras e também da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte - SMECE, de um projeto de formação continuada do município.

Diante de tais indagações, o objetivo geral dessa investigação é conhecer a proposta de

formação continuada oferecida às professoras da educação infantil do Município de Renascença-PR pós BNCC, identificando suas concepções, processo de elaboração, planejamento e execução. Os objetivos específicos visam: 1. Compreender os conceitos de formação continuada produzidos historicamente a partir da legislação brasileira e de autores da área; 2. Conhecer o processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores (SMECE e Coordenação escolar), legislação municipal e escolar, identificando os elementos teóricos e metodológicos de sua constituição e; 3. Identificar a compreensão de formação continuada das professoras municipais de educação infantil, a partir da oferta desta pela SMECE.

Trata-se, desta forma, de uma investigação de abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório, com base teórico-metodológica fundamentada no paradigma fenomenológico, o qual investiga o fenômeno sem pré-concepções e conduz a pesquisa com descrição, análise, reflexão e síntese sobre a temática abordada.

Desta forma, para a realização deste estudo, inicialmente, o projeto desta pesquisa foi submetido à análise e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, através do Parecer Nº 5.977.847; "CAAE" 67975623.6.0000.0107, via Plataforma Brasil em 31 de março de 2023.

A metodologia do presente trabalho é o estudo de caso. Para Yin (2010), o estudo de caso é "um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência" (p. 32). Assim sendo, para dar conta da problemática levantada, o caminho metodológico percorrido nessa perspectiva exploratória foi a produção de dados a partir de revisão bibliográfica das dissertações produzidas entre 1996 e 2022 acerca da temática da "formação continuada na educação infantil" na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, bem como a análise da legislação brasileira e do município investigado que visou compreender os conceitos de formação continuada produzidos historicamente.

Além disso realizou-se análise documental numa perspectiva teórico-metodológica da Lei Municipal Nº 1101 de 15 de dezembro de 2009 (Renascança, 2009) que dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá outras providências; do Plano Municipal de Educação – PME de Renascença-PR, instituído a partir da Lei Municipal Nº 1446 de 18 de junho de 2015 (Renascença, 2015); do Relatório de monitoramento do PME de 19 de dezembro de 2023 (Renascença, 2023) e; dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições (Renascença, 2020) quanto ao elemento de formação continuada. O propósito de observar tais documentos é o de

verificar se as formações previstas para a etapa da Educação Infantil no ano de 2023, estão engajadas com a BNCC, haja vista que esta já superou seu período de implementação no município em questão.

Posteriormente, apicou-se questionário on-line às vinte e quatro professoras de educação infantil municipais atuantes em 2023, para identificar a compreensão de formação continuada, a partir da oferta desta pela SMECE. Estes foram confrontados com a teoria já existente sobre a temática. É relevante destacar que as profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil no município, são exclusivamente mulheres, o que reforça a afirmação de Montenegro (2001, p. 17) de que "a educação da criança pequena (0 a 6 anos), constitui no Brasil, um campo de trabalho das mulheres", as quais são denominadas no decorrer desta pesquisa no gênero feminino.

Por fim, foram feitas entrevistas semiestruturadas, com a equipe gestora municipal (SMECE e Coordenação escolar) - totalizando 5 entrevistas, para conhecer a formação continuada oferecida às professoras de educação infantil pós BNCC, identificando a compreensão e o processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores.

Diante dos objetivos elencados, a dissertação está estruturada em capítulos. No primeiro, intitulado *"Formação continuada de professores na educação infantil: contextualizando o objeto de estudo*", apresento a história da formação continuada para a educação infantil, as concepções e a legislação brasileira que norteou seu processo de desenvolvimento. Num primeiro momento, trago a investigação das dissertações produzidas sobre o tema "formação continuada na educação infantil" no período de 1996 a 2022, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Posteriormente, exponho a formação continuada de professores a partir dos tangenciamentos históricos e conceituais e esta, a partir da legislação educacional brasileira. Por fim, apresento o Município de Renascença-PR, realizando sua contextualização sócio-política, histórica e também a formação continuada de professores.

O segundo capítulo discorre sobre a escolha metodológica e procedimentos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa. Descrevo a opção paradigmática para a condução das análises, o campo de investigação, os sujeitos e os procedimentos da pesquisa, a caracterização das instituições investigadas, as professoras e gestoras - sujeitos da pesquisa, e os procedimentos adotados para a realização da mesma.

No terceiro capítulo, aduz-se sobre a formação continuada das professoras de educação infantil no campo de investigação a partir da compreensão e encaminhamentos dos gestores

municipais sobre a formação continuada e da compreensão de formação continuada sob o olhar das professoras, produzidos pelos dados da pesquisa.

As considerações finais apresentam a síntese dos estudos e levantamentos provenientes da pesquisa, as compreensões encontradas além de indicativos para uma formação continuada para o município investigado.

CAPÍTULO I
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo trata da formação continuada na educação infantil, objeto de estudo desta pesquisa e abrange sua história, as concepções e a legislação brasileira que norteou seu processo de desenvolvimento. Apresentando a investigação das dissertações produzidas sobre o tema "formação continuada na educação infantil" no período de 1996 a 2022, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Além disso a formação continuada de professores a partir dos tangenciamentos históricos e conceituais e esta, na legislação educacional brasileira. Por fim, o Município de Renascença-PR, realizando sua contextualização sócio-política, histórica e sua formação continuada de professores.

1.1 A produção científica sobre a temática no período de 1996 a 2022

Neste tópico aborda as pesquisas desenvolvidas sobre a formação continuada de professores da educação infantil. A investigação dessas produções permite a aproximação e a ampliação das discussões já existentes sobre o objeto de estudo desta pesquisa. Nessa ótica, houve um levantamento bibliográfico sobre a temática investigada no intuito de:

> [...] potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadores de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência. Logo, a pesquisa científica inovadora, diferenciada do que foi até então produzido, requer prévio levantamento bibliográfico de qualidade (Galvão, 2010, p. 1).

Para o conhecimento das produções, realizou-se a investigação das dissertações sobre o tema "formação continuada na educação infantil" no período de 1996 a 2022, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, plataforma que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, dando visibilidade à produção científica nacional.

Esse período temporal foi escolhido pois a educação infantil, a partir da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, integra, como consta no artigo 29, a "primeira etapa da educação básica, que 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".

Com o recorte temporal delimitado entre os anos de 1996 e 2022, buscou-se dissertações escritas em português, com os refinamentos apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Dissertações sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil

Refinamento de busca	
Palavras-chave	Formação continuada de professores da Educação Infantil
Tipo de documento	Dissertação
Assunto	Formação continuada
Área do Conhecimento	Todas
Ano	1996-2022
Documentos encontrados	38

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No início foi encontrado trinta e oito (38) dissertações e o próximo passo foi identificar as produções por ano, representadas no quadro 2 .

Quadro 2 – Dissertações produzidas por ano sobre a Formação continuada de professores da Educação Infantil – 1996 a 2022

Ano	Quantidade
1996	0
1997	0
1998	0
1999	0
2000	0
2001	0
2002	0
2003	0
2004	0
2005	1
2006	1
2007	1
2008	2
2009	1
2010	0
2011	2
2012	2
2013	2
2014	1
2015	2

2016	4
2017	2
2018	5
2019	3
2020	4
2021	4
2022	1
Total	38

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

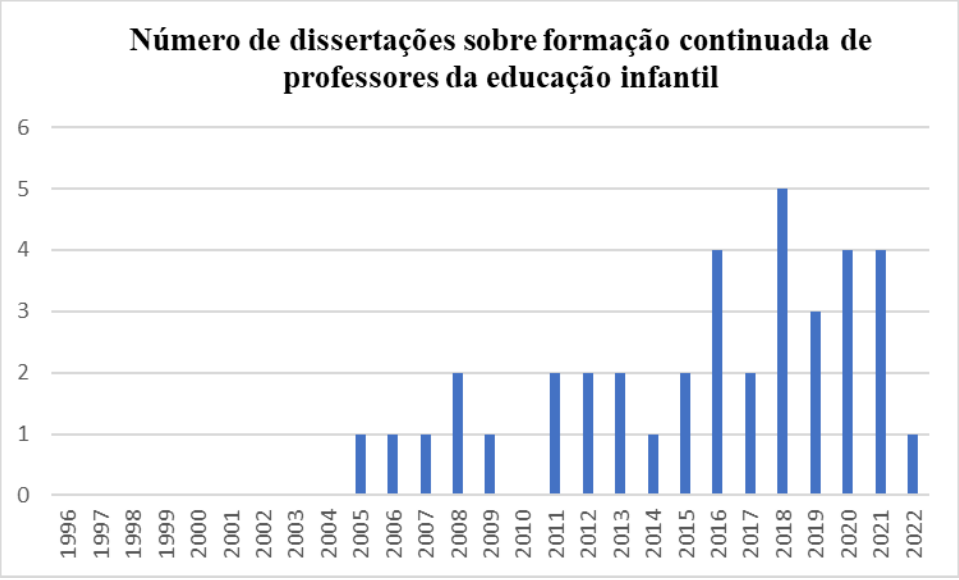
A partir do exposto no quadro 2, entre os anos de 1996 e 2004, não foi encontrado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), estudos sobre a formação continuada dos professores que trabalham com crianças da Educação Infantil, sendo que os primeiros estudos publicados, nesta plataforma, foram a partir de 2005.

Após a leitura dos resumos das 38 dissertações encontradas, verificou-se que a partir do ano de 2005, houve um maior interesse pela educação infantil e suas especificidades. As pesquisas nesta etapa da educação básica, cresceram timidamente, embora não tenham se detido apenas à formação continuada de professores que atuam/trabalham com a educação infantil, uma vez que os estudos abordam temas diversos, elencando por exemplo, questões relacionadas à formação profissional de professores da educação infantil, visando compreender como se deu a implementação do Programa de Educação Continuada - PEC Formação Universitária Municípios no estado de São Paulo, como aponta o estudo de CEPERA (2006); estudos sobre a influência de cursos de extensão na formação de professores da educação infantil; estudos que tratam da formação de professores em relação à prática pedagógica voltada à Educação Ambiental com olhar da transversalidade dos múltiplos saberes que envolvem essa temática; discussões e reflexões para professoras em exercício dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I; estudos referentes ao absenteísmo dos professores de Educação Infantil do Município de São Paulo, suas causas, influências e reflexos no cotidiano das escolas de Educação Infantil sob a ótica da gestão escolar; análise das repercussões do curso de Formação Continuada desenvolvido pelo NUPE-UNISINOS na prática docente das professoras da Educação Infantil participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008; análise do modelo de formação continuada oferecido pela escola-campo a seus professores de Educação Infantil, orientado para a organização de situações coletivas de planejamento, de avaliação e de análise e reflexão sobre a prática; estudos referente à educação musical à distância: formação continuada de docentes da educação infantil; questões referentes à formação continuada em rede; estudos sobre o coordenador na compreensão do processo de

formação em serviço do professor de educação infantil no município do Rio de Janeiro; análise de significações imaginárias sobre a formação continuada de professores e da representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada; ações educativas sobre prevenção de acidentes infantis com professoras de educação infantil; análise da atuação da professora coordenadora, como formadora na escola e compreensão das relações estabelecidas nos espaços de formação continuada na escola, a partir das práticas de escrita das educadoras; estudos sobre o lugar da educação popular na formação continuada de professores da EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública; pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a formação continuada do professor de Matemática com enfoque nas práticas formativas; pesquisas sobre a formação continuada de conselheiros e técnicos municipais de educação: processos auto/trans/formativos compartilhados; sobre poesia infantil e formação continuada: reverberações na sala de aula e; estudo sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública.

O avanço das pesquisas na etapa da educação infantil pode ser evidenciado no gráfico 1, demonstra o número de dissertações referentes à formação continuada de professores da Educação Infanti.

Gráfico 1 - Dissertações sobre a "formação continuada de professores da Educação Infantil" - 1996 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com o intuito de conhecer o foco das dissertações selecionadas, fez-se a leitura dos resumos disponíveis na plataforma e, a partir desta, verifica-se que das 38 dissertações, apenas

treze (13) abordam “a formação continuada de professores da Educação Infantil”, conforme aponta o apêndice 1.

Com base na leitura atenta do resumo e introdução das 13 (treze) dissertações selecionadas, 6 (seis) destas se aprofundam da questão da formação continuada de professores da Educação Infantil. O quadro 3 apresenta as seis dissertações selecionadas para estudo.

Quadro 3: Dissertações selecionadas

Título	Autor	Ano	Universidade
A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de Guarapuava – Paraná	Melissa Rodrigues da Silva	2011	Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba/PR
A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna- SC (Amurel)	Eloisa Fileti de Sousa	2017	Universidade do Sul de Santa Catarina – Tubarão/SC
Formação continuada como pilar para construção de uma proposta político pedagógica curricular para a pré-escola de Ouvidor-GO	Avelina Oliveira de Sousa Martins	2018	Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO
As políticas públicas de formação continuada das professoras da Educação Infantil em Goiânia	Ludmylla da Silva Morais	2018	Universidade Federal de Goiás Catalão/GO
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos	Adriana Cabral Pereira de Araújo	2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores
Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes	Emily Aline Maiolino	2020	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas/SP

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir dos dados apresentados no quadro 3, o qual identifica os autores, ano e instituição de publicação das dissertações, na sequência um breve texto elaborado a partir da leitura dos resumos e das introduções dos seis estudos selecionados com seus objetivos e focos de pesquisa.

- **“A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de Guarapuava – Paraná”** de Melissa Rodrigues da Silva (2011)**,** que analisa a formação continuada implementada pela política pública da Secretaria da Educação para docentes que atuam nos Centros de Educação Infantil

de Guarapuava – PR. Seus objetivos específicos se constituíam em descrever o projeto de formação continuada para Educação Infantil em seus aspectos de elaboração, estrutura, planejamento, objetivos, temáticas, participação dos professores; analisar proposta, a organização e a realização da formação continuada para os professores da Educação Infantil no município de Guarapuava - PR; entender a formação específica para professores que atuam nos Centros de Educação Infantil, com vistas à prática docente e à formação da criança como um ser histórico e social; detectar o papel da formação inicial enquanto base para a formação continuada. Trata-se de uma abordagem qualitativa com utilização de questionários como procedimento metodológico com enfoque na prática docente e pedagógica dos profissionais da Educação Infantil e, também, dos estagiários que ainda não terminaram o curso superior ou o curso de formação de docentes (nível médio); e entrevistas realizadas com a Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, com a equipe pedagógica de cada instituição e com cinco professores. Enfatizou-se a importância à formação inicial em Pedagogia, e também a continuação desta. O estudo foi realizado em cinco Centros de Educação Municipal de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 meses a 5 anos de idade e, dentre esses, destacamos algumas diferenciações em sua localização e organização. A fundamentação teórico-metodológica utilizou: Arce (2007), Cerisara (2002), Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (1998), Libâneo (2005), Nicolau (2002), Oliveira (2010), Saviani (1991, 2005, 2007), entre outros. A pesquisa buscou na Educação Infantil o cenário da construção e reflexão da prática pedagógica, das experiências, discussões e a construção de conhecimento; e, também, o reconhecimento da criança como um ser social, merecedora de cuidados e de uma educação de qualidade.

- "A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL)", de Eloisa Fileti de Sousa (2017), investigou como é desenvolvida a formação continuada nos municípios da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL). Souza (2017) apresenta a história da educação infantil no contexto das políticas educacionais no Brasil e na sequência destaca o percurso de lutas pelo direito à formação continuada das professoras desta etapa da educação. Pontua ainda que a educação infantil, enquanto espaço de conhecimento e de conquistas das políticas públicas, vem obtendo visibilidade e discussões mais densas nos últimos anos. Na sequência a autora destaca as iniciativas e estratégias de formação continuada desenvolvida nos municípios da Região da AMUREL. O estudo analisou se as iniciativas e estratégias têm garantido o direito das professoras de educação infantil à formação continuada. A autora recolheu dados a partir de questionário enviado aos 18 municípios que compõem a Região pesquisada, dos quais 16 deles

o responderam e compuseram o conjunto de dados analisados. A partir das análises, a autora evidenciou que a educação infantil na Região é reconhecida como uma das etapas da educação básica, porém suas especificidades não são prioridade nem no que se refere à organização, estrutura e orientação e, menos ainda, às iniciativas de formação continuada oferecidas às professoras. Desta forma, constatou que tais formações não atendem à garantia do direito legal à formação continuada das professoras

- **"As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia",** de Ludmylla da Silva Morais (2018), objetivou compreender a incidência das Políticas Públicas Nacionais na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2010 a 2016. Buscou compreender o conceito de formação continuada para professoras da Educação Infantil, presente no documento "Política de Formação Continuada para os Profissionais do Município de Goiânia". A dissertação ressaltou o marco legal do processo formativo das professoras da Educação Infantil em Goiânia via Centro de Formação e realizou um paralelo entre o documento "Política de Formação da RME – Goiânia" e as Políticas Nacionais para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, com o intuito de analisar as relações e incidências entre ambos.

- **"Formação continuada como pilar para construção de uma proposta político pedagógica curricular para a pré-escola de Ovidor-GO"**, de Avelina Oliveira de Sousa Martins (2018) apresenta as discussões quanto à temática formação continuada de professores da Pré-escola, defende o atendimento de qualidade às crianças pequenas e a formação continuada como valorização do trabalho docente. Há a preocupação quanto ao reconhecimento das especificidades desta etapa da educação, inclusive no fortalecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e por isso mesmo a necessidade de refletir a melhor forma de organizá-la nas questões de formação continuada dos profissionais, currículo, avaliação institucional entre outras questões pertinentes à qualidade da educação ofertada. Tem como objetivo geral: Investigar o processo de formação continuada da Pré-escola na rede municipal de ensino em Ouvidor-GO e elege três objetivos específicos: I – Avaliar a formação continuada da equipe da Pré-escola na rede municipal de Ouvidor-GO; II – Demonstrar como a formação continuada permite a reelaboração de alguns componentes, como conteúdo, forma e destinatário (Martins, 2013) e III – Apontar possíveis caminhos para a construção da PPPC através da formação continuada de professores. O público-alvo da pesquisa é a equipe de profissionais da Pré-escola do CEMEI Ana Ramos dos Santos de Ouvidor-GO, profissionais que atuam com crianças na faixa etária de 04 e 05 anos. É uma pesquisa qualitativa e foram

utilizados para construção de dados, procedimentos de levantamento bibliográfico e observação dos encontros de formação continuada no intuito de apreender o objeto pesquisado. Os encontros observados permitiram à autora a conclusão de que esse processo de formação continuada consente realmente a reelaboração de alguns componentes. Porém, enfatiza que essa reelaboração não se dá de forma linear, é um processo lento, por vezes instável e várias questões dificultam essa ação no grupo. Por ser uma atividade que demanda muito estudo e dedicação, conclui que a sistematização da PPPC necessita mais que os encontros de formação continuada, constata entraves durante todo o processo de formação, como intervalo entre encontros maior que o previsto, descontinuidade da equipe nas modulações ano a ano, entre outras questões observadas. Seriam necessários encontros paralelos aos de formação para realização de atividades específicas para gerar material necessário à sistematização deste documento.

- **"Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos**", de Adriana Cabral Pereira de Araújo (2019), objetivou conhecer a proposta de formação continuada do PNAIC voltada para professoras de crianças de 4 e 5 anos e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, considerando se a mesma respeita as crianças como sujeitos de direitos, seus saberes e as culturas das infâncias, se traz em sua proposta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que trazem criança como centralidade na proposta pedagógica, e o respeito às infâncias na Educação Infantil. A mesma analisa a proposta de formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobretudo a inserção das professoras de crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola, nessa política nacional de formação continuada para professores alfabetizadores que vem acontecendo em todo país desde o ano de 2013. Busca identificar as concepções de crianças e infâncias nos documentos oficiais do PNAIC e nos cadernos de formação Leitura e Escrita na Educação Infantil, à luz da sociologia da infância com Manuel Jacinto Sarmento. Analisa a concepção e proposta de formação continuada, assim como os saberes docentes e as potencialidades de uma proposta de formação continuada a partir da epistemologia da prática de Maurice Tardif. A leitura dos documentos oficiais e cadernos de formação foram realizadas na perspectiva do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, buscando compreender o contexto, as influências políticas e econômicas que contribuíram na inserção da pré-escola, nessa política de formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir da análise documental dos registros oficiais do PNAIC e dos cadernos de formação de números 0, 1, 2 e 6 e a categorização dos dados encontrados. Na perspectiva das concepções de infâncias a autora trabalha as categorias: a criança como sujeito de direitos; as culturas das infâncias. Na análise sobre formação trabalha

com as categorias: saberes e experiências docentes; sensibilização e regulação da prática. Percebeu-se o paradoxo existente entre as concepções defendidas pelo Pacto nos documentos oficiais que visam à melhoria do desempenho das crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental e a lógica presente nos cadernos de formação voltada para a valorização e o desenvolvimento integral das crianças, discutindo a importância das múltiplas linguagens, da participação infantil, das interações e brincadeiras. Considera ainda que a ausência de material, o corte de bolsas, a ausência de uma política pública de formação para Educação Infantil e não apenas a inclusão das professoras de 4 e 5 anos numa formação voltada para alfabetização, constituíram-se nos limites que inviabilizaram a continuidade da proposta.

- **"Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes"** de Emily Aline Maiolino (2020), objetivou entender a trajetória de formação dos professores da educação infantil, através de narrativas visando compreender os processos de formação desses profissionais que atuam na primeira infância.

A partir das dissertações consultadas, foi elaborado um quadro que apresenta as definições de Formação Continuada e o Referencial teórico dos estudos, conforme apêndice 2. Com base na leitura das seis dissertações elencadas no apêndice 2, destaco a importância de se investigar qual é a proposta de formação continuada oferecida para os professores da educação infantil do Município de Renascença-PR nos anos de 2017 a 2023 pós BNCC, buscando conhecer tal formação, quanto ao processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores (SMECE e Coordenação escolar), com destaque aos elementos teóricos e práticos de sua constituição. Ou seja, não basta apenas conhecer como se dá a formação continuada de professores neste ou naquele município, ou como a Secretaria de Educação conduz essa formação a partir de um ou outro programa, projeto ou instituição que conduzirá essa formação, mas se há clareza por parte dos coordenadores pedagógicos de educação infantil e também por parte das SMECEs sobre a necessidade de um projeto de formação continuada de professores, o que não se mencionou nas dissertações analisadas.

Neste sentido, esta investigação mostra-se oportuna à atualidade e ao estudo de caso realizado ao permitir conhecer a proposta de formação continuada, indicar possibilidades de outras reflexões e ações sobre o tema.

Acredita-se que a formação de professores da educação infantil está atrelada à história da educação infantil e às concepções atribuídas aos sujeitos desta etapa a cada período da sociedade. Deste modo, o tópico que segue apresenta a formação continuada de professores a partir dos tangenciamentos históricos e conceituais, elencando também a formação de professores da Educação Infantil que constituiu-se acerca das mudanças da sociedade.

1.2 Tangenciamentos históricos e conceituais sobre a formação continuada

Neste tópico abordo a formação continuada de professores, com tangenciamentos históricos e conceituais. Trato brevemente da formação continuada de professores de educação infantil, a qual foi constituída a partir da história da sociedade com mudanças na legislação brasileira para essa etapa da educação. Conforme Pires (1991, p. 143) apud Nascimento (1997) a formação contínua é a:

> Formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das qualificações e, por conseguinte a sua promoção profissional e social (p. 69).

Como se evidencia, a formação contínua envolve desenvolvimento, ou seja, um processo contínuo que ocorre após a formação inicial, visando o aprimoramento de conhecimentos, a avaliação e a reconstrução de saberes que se modificam por conta da transformação da sociedade. Esta formação se destina deste modo, aos professores já titulados – que possuem formação superior. Esse processo contínuo de aperfeiçoamento de saberes, penso que deve encaminhar aos professores "mudanças nos seus processos didáticos, com vistas, principalmente a garantir, valência na formação dos discentes." (Sansolotti & Coelho, 2019, p. 208).

Porém, de acordo com Romanowski (2010) a formação continuada em todos os níveis de ensino "assume diferentes perspectivas: suprimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimento direcionado para formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária" (p. 296). Sobre o processo de formação continuada a autora expressa que:

> O processo de formação implica a construção da profissão de professor. Entre esses aspectos, a discussão sobre os saberes é básica na formação continuada. A compreensão dos saberes abrange os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos. Os saberes da experiência são os vivenciados, os que advém da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo tempo e pela quantidade, e, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, e pela discussão coletiva. Os saberes de conhecimento específicos são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas (Romanowski, 2007, p. 132-133).

Nóvoa (2002) ao tratar da formação continuada enfatiza que esta "não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; há vários títulos, joga-se aqui também a possibilidade de mudança" (p. 61-62). Para o autor, a formação continuada se caracteriza como um movimento dialético que conduz a mudança, permitida pelo

distanciamento do sujeito a situação do cotidiano da docência, gerando uma conversa consigo mesmo, com sua prática e suas concepções teóricas (Nóvoa, 1999)

Imbernón (2010) ao fazer uma análise cronológica das formas de ver a formação continuada de professores, destaca três metáforas entre os anos de 1980 e 2000. A primeira é a metáfora do "produto", a qual segundo Sansolotti (2019) se refere:

> [...] a formação continuada que se fazia através de cursos de formação oferecidos pelas universidades, através de cursos em conferências, palestras, minicursos, ditados, etc., visando um "aperfeiçoamento" do professor, conceito que perpassava os cursos de formação continuada da época, do qual o professor se apropriava dos conhecimentos produzidos por outros e os praticava em sala de aula, como se fosse uma receita pronta (p. 209).

A formação continuada numa perspectiva do produto oferecia aperfeiçoamento aos docentes e estes, munidos de conhecimentos prontos produzidos por outros, aplicariam em sala de aula. Para Imbernón (2010):

> A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. (...) potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é (...) modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades (...) a partir da formação decidida por outros. (...) Um dos resultados esperados (...) é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula (p. 19).

Infelizmente muitas formações continuadas ainda são nessa perspectiva do produto. Isso ocorre quando contrata-se um profissional que apresenta um método ou uma "receita pronta", defendendo essa ou aquela ideia ou teoria e os professores são orientados pelos gestores a mudar metodologias e aplicar em sala de aula, simplesmente porque o formador ou palestrante falou. Trata-se de uma visão tradicional de formação continuada, na qual acredita-se que esta deva ser segundo Imbernón (2010):

> [...] a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo (p. 47).

O exposto acima se comprova nos estudos de Romanowski (2010) ao apontar que os sistemas de ensino realizam cursos de formação continuada no início e durante o ano letivo, visando cumprir as exigências legais inclusas nas avaliações de credenciamento institucional,

ou até mesmo por ser uma demanda necessária ao momento do atual contexto sócio-histórico, também pelas condições de competitividade do mercado, ou simplesmente pelo "compromisso com a melhoria do estatuto da formação docente e a consequente melhoria da prática pedagógica" (p. 296).

Romanowski (2010) menciona que:

> [...] o conteúdo da formação continuada inclui desde cursos de autoajuda, qualidade de vida, relação afetiva com os alunos, como usar as novas tecnologias no ensino, à análise da prática pedagógica . Deste modo, o leque de ofertas de cursos e palestras é realizado por empresas especializadas em organização de eventos; promoção pelo próprio sistema escolar por meio de setor responsável por essa formação; participação das universidades e mesmo de pesquisadores que desenvolvem projetos de pesquisa e estudo em escolas (p. 296).

O que nos remete a afirmar que a formação continuada de professores ainda apresenta resquícios da metáfora do produto elencada por Imbérnon (2010), mesmo que, embora Romanowski (2010), com base em seus estudos e relatos, cite que em algumas instituições "há o desenvolvimento de grupos de estudo e de trabalho em processo permanente de formação dos professores" (p. 296). A autora aponta que nestas, não há uma política de formação continuada, ou seja, não há garantia que a formação continuada sempre venha a ocorrer desta forma.

A metáfora do "processo", conforme Sansolotti & Coelho (2019), introduz aos programas de formação continuada os conceitos de pesquisa-ação e um novo conceito de currículo, além de triangulação e reflexão. Tais conceitos embora sejam o que Imbernón (2010) chama de "uma simples questão de modismo" (p. 21), contribuem para o surgimento da terceira metáfora – a da "construção". Nesta, Imbernón (2010) ao se referir à formação continuada aponta que a mesma:

> [...] deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz. (p. 47).

É na perspectiva da metáfora da construção apresentada por Imbernón (2010) que acredito que a formação continuada de professores deva acontecer. É refletindo sobre sua experiência cotidiana, sobre as metodologias e aquilo que estes profissionais vivenciam no dia-a-dia com as crianças nas instituições, através de um processo colaborativo, de diálogo, que as professoras enquanto sujeitos de sua formação, encontrarão respostas para as problemáticas, desenvolverão metodologias e estratégias diferentes e construirão conhecimentos apoiadas em

seus próprios conhecimentos científicos-pedagógicos, mediante a troca de experiências, de investigação e de análise das situações.

Pimenta e Ghedin (2006) reforçam o conceito apontado por Imbernón (2010) quando afirmam que é na formação continuada na escola que "se explicitam as demandas da prática, às necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar" (p. 21).

Freire (1996) ao se referir à formação continuada destaca que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p. 43). Deste modo, sendo a educação um fenômeno social, cultural e histórico, entendo que é na formação continuada que os professores - cada qual com a cultura, refletem sobre as metodologias, também culturais, que desenvolvem melhorando-as e aperfeiçoando-as.

A partir desses indicativos, a formação continuada de professores é vista pelos autores mencionados, como um movimento de mudança, de reflexão crítica das metodologias desenvolvidas em sala de aula e de compartilhamento das demandas da prática, situações estas que fazem parte da escola, um subsistema social e que, enquanto um subsistema, é gerida por regras e ideologias (cultura) que compartilham uma cultura da sociedade na qual está inserida.

Diante do exposto, retomando a ideia do conceito de formação continuada, Sgarbi (2009) destaca que:

> O termo 'Formação Continuada' passou a ser utilizado para englobar a maneira pela qual os profissionais da educação poderiam se atualizar após sua formação inicial, realizada em cursos técnicos de magistério, centros de formação e universidades. Ela pode ser feita por meio dos cursos produzidos por Instituições Superiores ou Secretarias de Ensino como também no ambiente de trabalho (p.27).

Também Sousa (2017) menciona que a formação continuada

> [...] deve proporcionar situações nas quais as professoras com seus pares reflitam sobre as ações e busquem avaliar as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil. Uma concepção de formação continuada a qual contribui com a reflexão sobre a teoria e a prática e que por meio dessa reflexão traga elementos para o reconhecimento dos sujeitos e de seus contextos para adensar e qualificar os conhecimentos específicos da educação infantil, explorando, ampliando e redimensionando a prática docente (p.16).

Compreendo que a formação continuada de professores deva ocorrer nas instituições escolares, pois nestas, os docentes terão a oportunidade de refletir sobre sua ação docente, identificando situações problemáticas. E a partir dessa reflexão, no diálogo e troca de experiências, poderão criar condições e estratégias para solucionar suas demandas. Segundo

Romanowski (2007)

> A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se completa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (p. 138).

Assim, nesse movimento em que o professor identifica, analisa e busca alternativas para as situações problemáticas, no seu próprio contexto de atuação, no caso a escola, ele cria possibilidades de mudanças e, consequentemente, constrói conhecimento.

Romanowski (2010) alerta sobre os problemas que afetam a formação de professores, atrelados à desarticulação entre a formação e a prática docente que "expressam a nova configuração da organização do trabalho sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à promoção da educação para todos, encontra-se fortemente ancorada no mercado e controle do trabalho" (p. 287). Ou seja, as instituições educacionais, enquanto espaços de relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos, tendem a desenvolver suas metodologias, práticas e seus processos de formação docente de acordo com as exigências postas para este ou aquele contexto histórico, sendo que os docentes envolvidos nesse processo, terão que atender às exigências previstas tanto para os modelos educacionais quanto para as imposições da categoria de trabalhadores. Nessa ótica, compreende-se que, em cada momento histórico se definem prioridades educativas que são acrescidas aos saberes pedagógicos, os quais são instituídos nos espaços educacionais, cabendo aos profissionais ressignificar-se em cada momento para dar conta das demandas exigidas (Romanowski, 2010).

É nessa perspectiva que não se pode desvincular a história da formação continuada de professores e a história da educação Infantil, uma vez que ambas têm relação direta com o desenvolvimento da sociedade. Deste modo, ao focalizar a história desta etapa da educação no contexto das políticas educacionais no Brasil para a Educação infantil, embora esta venha conquistando visibilidade e reflexões mais profundas nos últimos anos, é possível perceber que os conceitos construídos no decorrer dos anos, contribuíram para a constituição de diferentes concepções de criança e infância que nortearam as ações que foram e vêm sendo desenvolvidas com as crianças. E estes têm fundado a construção e a reconstrução histórica da formação continuada, propondo deste modo, reflexões sobre metodologias, no pensamento e na história da Educação Infantil. De acordo com Martins (2018):

> [...] o conceito de infância, quando abordada de forma histórica e em sua

> totalidade de compreensão, resulta num tema que remete a sua formação e, consequentemente, aos agentes educativos. A especificidade do ser e do pensar da criança, considerada um ser histórico, modificou-se no decorrer dos tempos. A seu lado atualizou-se também o atendimento à infância e aperfeiçoaram-se os métodos pedagógicos para a Educação Infantil. (p. 7)

Compreendo que a educação infantil, bem como a formação continuada de professores, enquanto espaço de conhecimento e de conquistas das políticas públicas, vem obtendo visibilidade e discussões mais densas nos últimos anos. Contudo, sua trajetória vem ocorrendo devido às mudanças na sociedade, conforme aponta Sousa (2017) ao afirmar que:

> [...] as políticas de apoio e cuidados com a saúde infantil, a entrada da mulher no mercado de trabalho e as novas formas de organização das sociedades ocidentais, de natureza capitalista, foram obrigadas a atender às necessidades de uma nova realidade, criando alternativas de cuidados com a saúde e educação das crianças (p. 59).

Assim sendo, em uma abordagem histórica, pode-se afirmar que o próprio perfil dos professores para atuar na Educação Infantil, no que se refere à formação inicial, passou por mudanças e exigências, influenciando deste modo, na formação continuada de professores da Educação Infantil. Isso sem falar que, em alguns momentos da história da sociedade, os quais não serão aprofundados neste estudo, conforme destaca Azevedo (2013),

> A formação do professor da Educação Infantil foi sempre muito precária ou inexistente. Considerando-a vinculada à origem e à história das instituições de atendimento infantil, pode-se dizer que essa precariedade decorre também da classe social a que tal educação se direcionava (p. 76).

Ou seja, a autora refere-se às ações assistencialistas que eram características das creches para as crianças filhas de famílias de baixa renda. Nestas, não exigia-se formação e qualificação adequadas (Azevedo, 2013). Então, se uma formação mínima não era exigida aos profissionais que atuariam diretamente com as crianças, teoricamente não se falava em formação continuada de tais profissionais.

Montenegro (2001) corrobora ao afirmar que o surgimento das creches foi marcado pelo assistencialismo excludente que perdurou até os anos posteriores a 1980. A autora menciona ainda que, por conta da política de assistencialismo, não se investia em um atendimento de qualidade e nem em materiais lúdico-pedagógicos, espaço físico, planejamento formal das atividades pedagógicas e muito menos em formação das profissionais.

Foi a partir dos anos finais do século XX, mais especificamente após a Constituição de 1988, que o debate acerca da Educação Infantil, suas especificidades e questões particulares surgem e ganham força diante de políticas públicas como o Estatuto da Criança e do

Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Conforme Azevedo (2013), durante a década de 1980, o atendimento infantil ampliou-se significativamente, quando a criança de 0 a 6 anos foi inserida no sistema escolar da educação básica, conquistando o direito ao atendimento em creches e pré-escolas. Nessa perspectiva, Azevedo (2013) destaca que a Constituição Federal de 1988 "traz significativo reconhecimento ao direito social da criança menor de 7 anos à educação, afirmando suas necessidades de cuidado e educação" (p. 78). Esse direito, garantido em lei, impõe ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária e com isso, surge a preocupação quanto à formação dos profissionais que trabalharão na Educação Infantil.

A Constituição de 1988 permitiu avanços em relação à criança e à Educação Infantil. Se antes dela, como destaca Sousa (2017), "predominou [...] uma política caracterizada pela ausência de investimentos públicos, a não profissionalização e a incerteza de quem seria este profissional responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos"(p. 59), a partir do século XIX, as creches e pré-escolas constituíam no contexto das políticas de atendimento o assistencialismo científico para as crianças pobres e o atendimento numa perspectiva escolarizante que valorizava o ler e o escrever para as crianças ricas (Kuhlmann Jr., 2000), demonstrando a fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em instituições de educação infantil. Com a aprovação da LDB nº 9394/96, a formação inicial dos professores, a qual deveria atender às especificidades da Educação Infantil e a formação continuada, são previstas.

Encerra-se este tópico, concluindo que a Constituição Federal de 1988 abriu perspectivas para a Educação Infantil e a formação de professores. Desse modo, vinculando a história da Educação Infantil e a história da formação continuada de professores, a partir de sua relação direta com o desenvolvimento da sociedade, apresento no tópico que segue, a formação continuada de professores na legislação educacional brasileira.

1.3 A formação continuada de professores na legislação educacional brasileira

Nesta temática, apresento a legislação educacional brasileira que norteia as ações da formação continuada de professores da Educação Infantil. Nesse sentido, cabe citar a Constituição Federal - CF (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (Brasil, 2010); o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e; a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 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-Formação Continuada).

A partir da Constituição Federal de 1988, abriu-se um leque de discussões e o espaço para novas definições e princípios com relação à criança, vista como uma cidadã em desenvolvimento e portanto, de direitos, a ser assegurados pela família, sociedade e Estado, como afirma a lei mencionada:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, p. 132)

O art. citado, chancela que, tanto a família, como os setores e instituições da sociedade (inclusive as educativas) e o próprio governo, devem respeitar os direitos da criança e define o dever do Estado com a Educação. O documento garante, em seu inciso I, que a educação básica será obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e assegura sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e em seu inciso IV, garante a oferta da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Deste modo, perante a garantia dos direitos das crianças em âmbito legal, a Constituição prevê o direito de estas frequentarem as creches e pré-escolas, tendo como previsto no inciso V, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, o que nos remete a afirmar que a educação das crianças deste período em diante, passou a ser entendida como algo fundamental. Sendo fundamental, precisa ser pensada e planejada. Com essa premissa a Constituição de 1988 deu início à discussões e formulações legais para a formação de professores (inicial e continuada), uma vez que se a mesma garantiu direitos às crianças, entre eles à educação.

Em 1996, a LDB 9394, estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional, garantindo que a Educação Infantil passasse a compor a educação básica escolar como descrito no art. 21: "A educação escolar compõe-se de: **I** - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; **II** - educação superior." Regulamentou no artigo 29 que as instituições de Educação Infantil "têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." E em seu artigo 30 afirmou que a educação infantil deve ser oferecida em: "I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças

de até três anos de idade; II - pré escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade" (Brasil, 1996).

Com o direito de desenvolvimento integral da criança, bem como o local de oferta da Educação Infantil garantido nesta legislação (Brasil, 1996), a LDB apontou também a preocupação quanto à formação dos profissionais que deveriam trabalhar com a etapa da Educação Infantil, exigindo uma formação mínima para atuar nesta etapa da Educação Básica::

> **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
> § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
>
> Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

O artigo 62 da LDB (Brasil, 1996), demonstra a exigência de um profissional capacitado para trabalhar com as crianças da Educação Infantil e fala em formação continuada de professores, elencando que esta formação deve ser garantida no local de trabalho ou em instituições de educação básica, o que é assegurado através do § 1º. Pode-se afirmar que a LDB (Brasil, 1996) determina grandes exigências para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, estabelecendo a formação inicial, normas às instituições escolares e garantindo em lei, o direito dos profissionais à formação continuada, como destaca Craidy (2001):

> A LDB determina, ainda, que cada instituição do sistema escolar (portanto, também as instituições de Educação Infantil) deverá ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores, e que os educadores deverão ter sempre que possível o curso superior e, como formação mínima o curso normal. Para os que já trabalham em creches e pré-escolas e não têm a formação exigida, deverá ser oferecida a formação em serviço (p. 25).

Não obstante, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) aponta melhorias, mudanças e novas formas para trabalhar com a criança da educação infantil e no que se refere à formação das professoras que trabalham com esta etapa da educação básica, exigindo conhecimentos e habilidades mínimas para a condução do trabalho pedagógico e indicando a garantia da

formação continuada de professores, inclusive no local de trabalho, com uma formação que deveria estar em sintonia com a realidade educacional para que haja êxito no processo ensino-aprendizagem; na prática, muitas questões ainda estão ausentes. A própria legislação brasileira que assegura à criança o direito de estar em uma instituição de Educação Infantil, tem suas características aproximadas das instituições de Ensino Fundamental, no que tange à carga horária, dias letivos, documentação e a avaliação que é entendida como processual.

A LDB de 1996 (Brasil, 1996) direcionou os diferentes níveis de ensino na elaboração de suas próprias legislações específicas com base no conceito de criança cidadã e sujeito de direitos. Deste modo, no final dos anos 1990, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil através do Parecer n.22 de 17/12/1998[1] (Brasil, 1998) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Tais diretrizes em 2009, foram revistas no conjunto das revisões da Educação Básica, sendo aprovadas então as novas diretrizes nacionais para a Educação Infantil, através da Resolução n.5 da CEB/CNE. (Brasil, 2009)

A resolução afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil, propostas estas que englobam a formação continuada de professores e ressaltam a integralidade da educação em todos os seus processos. Assim,

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (Brasil, 2009, p. 3).

A partir dessas afirmações, as DCNEIs (Brasil, 2009) contemplam o exposto na Constituição Federal (Brasil, 1998) e na LDB (Brasil, 1996), reafirmando os direitos da criança, concebida 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 incorpora sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e, por considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, a qual deve ser oferecida em creches e pré-escolas, caracteriza estas como

[1] De acordo com este documento "Confere-se a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado (Brasil, 1998).

espaços institucionais não domésticos, ou seja, reafirma o caráter educativo dos estabelecimentos educacionais, sejam públicos ou privados (Brasil, 2009).

As DCNEIs (Brasil, 2009), devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas na educação infantil como aponta o artigo 8º que afirma a necessidade da garantia do acesso das crianças "a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (Brasil, 2009, p. 2).

Para tal, o Parecer n.20/2009 (Brasil, 2009), que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologado em 09/12/2009 ao referir-se aos "Objetivos e condições para a organização curricular" aponta a que:

> Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas **são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos**, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (grifos meus) (Brasil, 2009, p. 13).

Desse modo, a formação continuada dos professores da Educação Infantil passa a ser um requisito para uma educação de qualidade, sendo considerada um direito dos professores, o qual deve ser possibilitado pela instituição de ensino para que estes possam refletir sobre sua prática docente cotidiana, podendo assim, a partir de trocas de informações sobre suas práticas e seus saberes, tomar decisões referentes à aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Outro documento de âmbito nacional que trata das políticas públicas de Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), Estas tem por objetivo definido em seu artigo 2º, inciso I " sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais" (Brasil, 2010, p. 1), Em seu artigo 18, dispõe a necessidade de que se sejam observadas na organização da Educação Básica, as "Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam". (p. 7) Este documento, portanto, considera a Educação Infantil como um momento constitutivo do desenvolvimento educacional, tendo por objetivo de acordo com o artigo 22 "o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual,

social, complementando a ação da família e da comunidade". Verifica-se que a legislação apresentada até então, vai amarrando os direitos da criança com a necessidade de uma educação pensada para esta faixa etária. Educação esta que seja de qualidade e garanta o desenvolvimento educacional dos sujeitos envolvidos.

Nessa ênfase, as diretrizes (Brasil, 2010), apresentam o professor e o programa de formação docente como elementos constitutivos para a operacionalização das mesmas, apresentando, no inciso 1º do artigo 56, um conjunto de saberes que devem ser incluídos nos currículos e programas das escolas de formação dos profissionais da educação, "sejam gestores, professores ou especialistas" (Brasil, 2010, p. 17).

Considerando a Educação Infantil uma das etapas da Educação Nacional, as DCNs, reafirmam o direito dos professores, e deste modo, também os da Educação Infantil quanto à formação continuada e estabelecem em seu artigo 57 que, "Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental" (Brasil, 2010, p. 18).

A valorização do profissional da educação escolar coloca como pano de fundo a formação inicial e continuada. Nesse enfoque, no artigo 57, inciso 2º, as DCNs (Brasil, 2010) elencam que os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação:

> [...] devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (Brasil, 2010, p.18).

Diante dos encaminhamentos propostos no artigo 57, as DCNs (Brasil, 2010) reforçam a importância de que as instituições de ensino contemplem em seu projeto político-pedagógico, um programa de formação continuada dos profissionais da educação. Com base neste documento, evidencio que as DCNs (Brasil, 2010) concebem a formação docente (tanto inicial quanto continuada) como elemento primordial na construção de uma proposta pedagógica de qualidade, uma vez que, concebendo a criança como sujeito de direitos, exige que esta tenha acesso a uma educação pensada e planejada de forma intencional e específica para a criança da Educação Infantil.

Nesse segmento de concretização do direito da criança a uma educação de qualidade, a

partir da qual a criança possa viver ativamente em sociedade, sendo capaz de transformá-la e modificá-la positivamente, também foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, que apresenta 20 metas para a educação básica. As metas 15 e 16 referem-se à formação docente e à formação continuada de professores. A meta 15 objetiva:

> [...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 16).

Como a meta 15 refere-se à formação inicial os professores, pode-se dizer que esta meta influencia a formação continuada, pois estabelece que os docentes da educação básica, ao final de 10 anos do Plano, possuam formação específica em nível superior, a qual deve ser obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua. Ao referir-se aos professores que atuam na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), "considerou-se, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, que o curso de Pedagogia é a formação adequada para o exercício das funções de magistério nessas etapas da educação básica" (Brasil, 2015, p. 267). Porém, o documento do PNE não aponta estratégias que respondam de forma sólida o que se discute essa exigência.

A meta 16, trata da formação continuada de professores e em seu texto destaca a intenção de:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (grifos meus) (Brasil, 2014).

Ao afirmar que devem ser asseguradas a todos os professores as oportunidades de formação continuada, apresenta seis estratégias para a sua consolidação, as quais resumem-se na realização de um regime de colaboração, do planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada entre Estados, Distrito Federal e Municípios.

Embora esta meta coloque a necessidade de fomentar a oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de consolidar uma política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas

prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (Brasil, 2014), ela não explica como essa formação continuada se efetivará e quão menos assegura como e se será ancorada nas instituições públicas, abrindo possibilidades para que a ideologia do mercado privado se fortaleça. Se não há um direcionamento posto de como ocorrerá, não se pode garantir a melhoria da formação de professores e nem de uma educação de qualidade.

Ao referir-se ao PNE (Brasil, 2014), Magalhães (2019) afirma que:

> [...] o PNE implementa meios de controle dos professores. Com sistemas padronizados de avaliação, busca fortalecer ideias de meritocracia e necessidade de rankings para, de acordo com as pontuações alcançadas, manejar as finalidades educativas e as exigências de formação inicial e continuada de docentes. Vários aspectos do PNE inferem que a formação continuada de docentes deve se restringir ao rápido treinamento, comprometendo, assim, a identidade docente como intelectual transformador, crítico, contra-hegemônico. O Plano dá à profissionalização apenas o que tergiversa a reivindicação histórica da profissão, como melhores condições de trabalho, piso salarial, etc. (p. 196).

O PNE (Brasil, 2014), embora cite a formação continuada de professores, em suas entrelinhas, acaba por reforçar o discurso ideológico hegemônico, construído historicamente na sociedade. É certo que a formação, seja inicial ou continuada, gera impactos sobre o ser professor e seus efeitos se concretizam na educação. O que Magalhães (2019) sinaliza ,é que o documento aponta a formação continuada, mas ao mesmo tempo não deixa claro e não se compromete a respeito de como esta deve ser encaminhada, abrindo espaço para não se responsabilizar por e com esta. Uma formação não pensada e sem um encaminhamento planejado, pode servir apenas para "preencher tabela" e não contribuir para o dia-a-dia do professor no trabalho junto às crianças.

Deste modo, neste estudo, concorda-se com Imbernón (2011), que defende uma formação continuada que atenda às necessidades dos professores, legitimando o percurso formativo e a carreira docente para o desenvolvimento profissional. Dessa forma:

> Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (Imbernón, 2011, p. 19).

Nesta trajetória histórica da legislação que se desenha a formação continuada de professores, legislações de delineiam, disseminando ideologias. Em 2017, a aprovação da Base

Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), um documento normativo das ações para a etapa da educação infantil:

> [...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC é a legislação mais atual que norteia as ações na educação das crianças da etapa da Educação Infantil e é justamente no período da pós implementação desta que se situa essa investigação. Diante dos direitos da criança previstos nas legislações já mencionadas acima, a BNCC:

> [...] integra a política nacional da Educação Básica e **vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, **referentes à formação de professores**, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (grifos meus) (Brasil, 2018, p. 8).

No que se refere à criança, este documento normativo coloca o brincar como fundamental, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil e apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais está o de:

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 36).

De acordo com Pasqualini e Martins (2020), a BNCC (Brasil, 2018) apresenta um capítulo intitulado "A etapa da Educação Infantil" contemplando os: I) direitos de aprendizagem e desenvolvimento; II) campos de experiência; III) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e; IV) grupos etários. Porém, convém destacar que "ela não constitui um currículo, embora deva orientá-lo" (p. 5).

Essas orientações para a organização do trabalho pedagógico da educação infantil, indicam a necessidade que as propostas pedagógicas sejam pautadas nas interações e brincadeiras, observando as diferentes relações que a criança estabelece com os outros e consigo. Para tal, propõe um trabalho com os campos de experiências, estimulando práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas, o que impõe diretamente uma mudança nas práticas de sala de aula, pois, conforme Faria (1995), "cada campo de experiência

apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades" (p. 81-95).

Sobre a formação continuada de professores, a BNCC (Brasil, 2018) aponta:

> A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais (Brasil, 2018, p. 21).

Num primeiro momento, a BNCC (Brasil, 2018) propõe uma mudança no processo de formação de professores por conta das novas orientações para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, com a intencionalidade legitimar a visibilidade da criança enquanto cidadã.

Por outro lado, a própria BNCC, estando em consonância com o PNE, segue as mesmas diretrizes epistemológicas deste, alinhando a formação continuada dos professores em exercício, favorecendo um discurso que desarticula teoria e prática nos processos formativos, o que impede a formação sólida e crítica de professores, por reduzir o conhecimento pedagógico à aplicação técnica dos conceitos mercantis. O que está de acordo com a afirmação de Silva (2021) ao apontar que o sistema público educacional brasileiro vem sofrendo alterações, principalmente por conta de "um projeto dominante na retomada da ofensiva neoliberal" (p. 448). Para a autora:

> [...] aparenta ser um processo de rearticulação com os setores empresariais, midiáticos e da elite, que vem colocando em cheque o estado democrático de direito. Não diferente disso, a Educação Infantil vem sofrendo silenciosamente ataques que questionam a raiz pedagógica do ensino/aprendizagem em seu cerne, contrapondo a linha de Pedagogia Humanística, engessando a ação dos profissionais da educação, e limitando de forma adultocêntrica a suposição da capacidade de bebês e das crianças bem pequenas (Silva, 2021, p. 448).

O exposto pela autora, evidencia-se na BNCC (Brasil, 2018) que define aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Na BNCC,

> [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8)

Ao abordar o conceito de competência subentende-se que a criança deve se apropriar de uma série de conhecimentos escolares que abrangem conceitos, procedimentos, valores e

atitudes que a levarão a ser competente em sociedade por ser capaz de resolver problemas com o conhecimento construído. Essa ideia demonstra um controle tanto da criança, que deverá aprender o que foi determinado quanto do professor que acaba tendo o seu trabalho direcionado para o desenvolvimento de tais competências, desfavorecendo as interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores no cotidiano pedagógico.

Diante das competências previstas na BNCC (Brasil, 2018), as quais interrelacionam-se e desdobram-se no tratamento didático também da Educação Infantil, o documento parece fomentar a expectativa de que as crianças das diferentes faixas etárias alcancem conhecimentos pré-determinados, o que reafirma que, segundo Silva (2021) "a intencionalidade da educação tem se voltado diretamente ao mercado de trabalho, e não como fonte de construção e reconstrução de aprendizagens, de cultura, de liberdade. Assim, o discurso hegemônico sobre a escola tem justificado tais reformas no currículo, na BNCC (2017)" (p. 449-450).

Sobre esse discurso hegemônico presente na escola, Barbosa *et al* (2019) em seu estudo que analisa a constituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) no contexto político, social e econômico brasileiro e seus impactos no campo da Educação Infantil, apresenta que:

> É preciso assinalar que o processo de proposição até a aprovação da BNCC abrangeu muitas tensões e questionamentos. As entidades organizadas e universidades, os movimentos sociais, os pesquisadores e professores se posicionaram contrários à metodologia pela qual ela foi construída, considerando o curto prazo para o aprofundamento dos debates acerca do seu conteúdo e suas consequências para o campo educacional, incluindo a formação de professores. (p. 82)

Nessa lógica, o Programa de Implementação da BNCC (ProBNCC) (Brasil, 2018) criado pelo MEC acabou por tornar-se uma prescrição curricular "tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil" (Barbosa *et al*, 2019, p. 82).

Sobre o currículo é importante apresentar as contribuições de Silva (2021) que ao citar Toledo (2018) apresenta a escola e seu currículo como "espaços de disputas sociais e políticas" (p. 449), sendo que:

> [..] a tomada do lugar de poder – que permite definir as regras de distribuição e organização do tempo escolar e a prescrição de tradições seletivas, de currículos – é, por consequência, a vitória de um conjunto de representações sobre quem são os alunos, do que precisam para serem "preparados" e como; quem devem ser os educadores, o que precisam saber no processo de sua formação para trabalhar com seus alunos (Silva, 2021, p. 449).

Barbosa et al (2019), ao analisar detalhadamente a BNCC (Brasil, 2018), aponta que evidenciam-se mudanças de conteúdo e na definição dos direitos a serem garantidos a todas as

crianças, adolescentes e jovens. Anuncia-se também um campo de disputas por conta de uma visão empresarial e pela noção de competência elencada no documento. Barbosa et al (2019) aponta que:

> Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores. (p. 84)

O exposto por Barbosa et al (2019), deixa clara a relação de controle do Estado no campo educacional e na BNCC, uma vez que avalia a criança desde a etapa da Educação Infantil, avaliando inclusive o trabalho do professor. Consequentemente essa proposição influencia na formação continuada de professores e gestores, no sentido de monitorar as práticas pedagógicas cujos fundamentos, conforme Barbosa et al (2019, p. 84), "estão pautados em um viés pragmá-tico, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas". Nessa ótica, numa perspectiva segregadora e individual, a autonomia didático-pedagógica docente e a perspectiva crítica de formação continuada de professores tendem a favorecer um planejamento rígido, direcionado por manuais e livros e pelo apostilamento nas instiuições escolares.

Ao falar de competências, nessa visão instrumental que direciona e manipula a criança e o professor através de metodologias controladoras, a BNCC (Brasil, 2018) fortalece um projeto neoliberal de educação, deixando de garantir o direito conquistado pela criança na Constituição Federal (Brasil, 1988) e o direito de se desenvolver-se integralmente como explicitado na LDB (Brasil, 1996) e reafirmado nas DCNEIs (Brasil, 2009). Deixa de garantir também o direito do professor a uma formação continuada de qualidade, por apresentar uma concepção de formação centrada em métodos que indicam como fazer, o que reforça uma prática educativa instrumental.

Cabe citar ainda a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 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-Formação Continuada), tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (Brasil, 2018).

Esta resolução está estruturada em capítulos, sendo que o primeiro capítulo apresenta

artigos que tratam de seu objeto. O artigo 3º (Brasil, 2020), menciona que as competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada "têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional" (Brasil, 2020, p. 2). Verifico, neste artigo, que o profissional de educação que se pretende conceber a partir da BNC – Formação Continuada, deve ser um profissional responsável por sua própria formação continuada, como critério de engajamento profissional.

O segundo capítulo da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) trata da "Política da Formação Continuada de Professores". O documento compreende a Formação Continuada de Professores da Educação Básica como "componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho" (Brasil, 2020, p. 2). Ressalta que as Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica são de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação e tem como princípios norteadores:

> I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente; III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica; IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional; V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários (Brasil,

2020, p. 3).

Trata-se de um documento que coloca a qualidade de ensino por meio da formação continuada de professores, moldando os comportamentos e condutas esperados dos docentes considerando o professor como o responsável por sua própria formação ou pela falta desta, ao considerá-los responsáveis pela sua formação, conhecimento, cultura e orientação para a criação de competências sociais e para a qualificação para o mercado de trabalho como aponta o artigo 4º (Brasil, 2020).

O capítulo III trata "Dos cursos e programas para a formação continuada de professores", elencando que estes devem ser ofertados sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente. Devem ser ofertados:

> [...] cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino (Brasil, 2020, p. 6).

A política de formação continuada de professores direcionada apenas no processo de ensino, o qual centra-se no desenvolvimento de habilidades e competências, de certa forma responsabiliza o professor pelo fracasso ou sucesso dos rumos da educação no país, pois regulamenta a formação de professores, não valorizando o mesmo e suas necessidades, apenas a aprendizagem dos alunos. Há a impressão de reproduzir uma prática de formação descontínua dos professores por não ter relação à sua prática docente na escola e por não tomar esta prática como ponto de partida e objeto de estudo, reflexão e problematização nas formações. Além de ser ofertada sem um planejamento e frequência, ignorando práticas reflexivas por ser ministrada por instituições e órgãos que não participam do cotidiano escolar.

A formação continuada desta forma é responsabilidade do professor, que é convidado a participar dos cursos oferecidos, sendo que a conclusão destes, se dará por seus esforços e não por um planejamento, uma vez que:

> devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores e [...] destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas." (Brasil, 2020, p. 6).

Na resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), aponta uma formação continuada que não está estrutura em bases emancipatórias e críticas, apenas no desenvolvimento de aperndizagens significativas da vida profissional do docente. Esta é uma

formação arbitrária e sem espaço para diálogo, que apenas direciona pensamentos e habilidades, doutrinando a prática pedagógica docente e consequentemente os discentes que apenas irão desenvolver um conjunto de técnicas e habilidades através de um sistema apostilado a ser seguido.

Em síntese, a legislação brasileira tem a intenção de dar à criança a visibilidade enquanto cidadã que, até a década de 1980 tinha apenas uma atenção voltada para a assistência a fim de garantir que os cuidados físico e biológico fossem assistidos. Com o direito à educação e o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade previstos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996), apontam a mudança do cenário histórico e a nova visão empregada à criança, que passou a ser considerada sujeito social, cidadã de direitos e produtora de cultura. Essa caracterização da criança como sujeito de direitos garantida em lei, dá ênfase para a necessidade de uma educação preparada para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. No entanto, o PNE (Brasil, 2014), a BNCC (Brasil, 2018) e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), direcionam e controlam os processos de aprendizagem das crianças e da formação continuada de professores dentro de uma ótica neoliberal onde estas são submetidas a uma forma de controle. Tudo isso, abre espaço para uma formação mais barata no intuito de formar os professores e não leva em conta que a formação continuada deve ser espaço de reflexão e emancipação.

Acredito ser primordial o papel da escola e do professor, considerando as singularidades e especificidades da criança de educação infantil, colocando-a no centro do processo de planejamento, no sentido de promover uma educação e emancipação de todos os sentidos humanos.

Este tópico contemplou a legislação educacional brasileira que norteia as ações da formação continuada de professores da Educação Infantil.

Intencionando identificar elementos da formação continuada de professores no município pesquisado, o próximo tópico, evidencia tais elementos, bem como a contextualização sociopolítica e histórica do município de Renascença-PR.

1.4 O Município de Renascença-PR: contextualização sócio-política, histórica e a formação continuada de professores

Segue uma breve contextualização sócio-política e histórica do Município de Renascença-PR , identificando elementos da formação continuada de professores presentes nos seguintes documentos: Lei Nº 1101 de 15 de dezembro de 2009 (Renascença, 2009) que dispõe

sobre o Estatuto do Magistério e dá outras providências; Plano Municipal de Educação – PME (Lei Municipal Nº 1446 de 18 de junho de 2015) (Renascença, 2015); Relatório de monitoramento do PME de 19 de dezembro de 2023 (Renascença, 2023) e; Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil (Renascença, 2020a) e dos anos iniciais Ensino Fundamental (Renascença, 2020b).

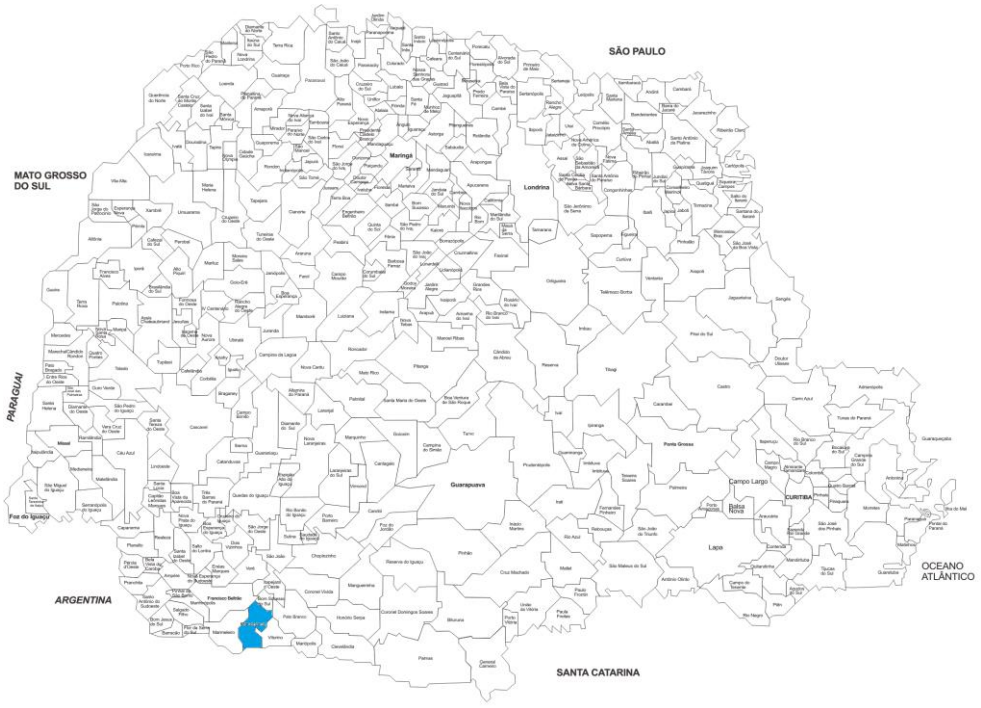
De acordo com dados coletados no site[2] da Prefeitura Municipal de Renascença, o município se encontra ao centro do sudoeste do Paraná e possui 6.841 habitantes segundo o último censo de 2022. O mesmo faz divisa com o Estado de Santa Catarina, municípios de Campo Erê e São Lourenço do Oeste. Também faz divisa com Marmeleiro, Francisco Beltrão, Bom Sucesso do Sul e Vitorino. Conforme Pacce (2021), Renascença foi o 15º município a ser criado em 25/07/1960 e instalado em 29/11/1961, originado de dois distritos: Vargem Bonita, distrito de Pato Branco e Clevelândia.

Trata-se de um município de base econômica agropecuária, representando 56% do PIB (Produto Interno Bruto) municipal, seguido dos serviços, que representam 36% e da indústria com 8% (Renascença, 2015).

O mesmo conta com apenas uma instituição de educação infantil que atende crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses de idade e uma escola de ensino fundamental que oferta a educação infantil para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses em idade obrigatória Além de um Colégio Estadual, no qual estudam as crianças dos anos finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio e uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A imagem 1 apresenta o mapa do Paraná e em azul, a localização do Município de Renascença.

Imagem 1: Localização do Município de Renascença no Estado do Paraná

[2] Disponível em: http://www.renascenca.pr.gov.br. Acesso em 12 de março de 2024.



Fonte:https://www.gifex.com/detail/2009-09--75736/Mapa_de_los_Municipios_de_Parana_Brasil.html

A instituição de Educação Infantil atende crianças nos turnos matutino e vespertino e também em período integral. O atendimento para as crianças de 0 a 3 anos ocorre em turno integral e parcial (manhã e tarde). Conforme Pacce (2021), no estabelecimento de Educação Infantil (CMEI) são desenvolvidas experiências e interações educativas, lúdicas e de psicomotricidade. Além de propostas para estimular ações e cuidados e atenção no que se refere à alimentação adequada, segurança e higiene. Para o atendimento das crianças, o CMEI conta com servidores efetivos que são profissionais de carreira com carga horária de trabalho de 40 horas semanais e professores estagiários, com carga horária de 20 horas semanais para desempenhar a função de auxiliar de docência. E ainda de auxiliares de serviços gerais, distribuídos para desempenhar funções de limpeza e preparo de alimentos.

Já a instituição de Educação infantil e Ensino Fundamental, atende crianças da pré escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Pacce (2021) discorre sobre a organização da rede de ensino fundamental no município e aponta que a mesma está organizada em dois ciclos "o 1º ciclo composto pelos 1º, 2º e 3º anos e o 2º ciclo composto pelos 4º e 5º anos" (p. 78), sendo que a organização seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental é cumprida de acordo com as orientações da BNCC (Brasil, 2018). Quanto aos profissionais da Educação, estes estão regidos pela Lei Nº 1101 de 15 de dezembro de 2009 (Renascença, 2009) que dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá outras providências. Esta mesma lei deu origem ao cargo de professor da Educação Infantil no município investigado, ou

seja, reconheceu os profissionais da Educação Infantil enquanto integrantes da Educação do Pessoal do Magistério Público Municipal, dando a estes os mesmos direitos que os profissionais que atuam no Ensino Fundamental. Em seu artigo 1º afirma que:

> Art. 1º - O presente Estatuto organiza o Magistério Público do Ensino Regular do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental e Etapas do ensino Supletivo e Educação Infantil, estrutura as respectivas séries de classes e estabelece o Regime Jurídico do Pessoal do Magistério Público vinculado à administração do Município de Renascença (Renascença, 2009, p. 1).

Nesse viés, coloca-se os profissionais que exercem atividades de docência na Educação infantil como integrantes do Pessoal do Magistério Público do município, assim como aqueles que exercem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional. O Estatuto (Renascença, 2009) prevê também que a carreira do Magistério Público é caracterizada pelo exercício de atividades permanentes que estejam voltadas para o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania, para a gestão democrática do ensino fundamental e para a garantia de padrão de qualidade.

No que se refere aos princípios básicos da carreira do Magistério Público Municipal que está estruturada em cargos de provimentos efetivo, o artigo 4º aponta: "I – A qualificação profissional, representada por: a) qualidades profissionais; b) formação adequada; c) atualização e aperfeiçoamento constante. II – Promoção por formação, merecimento e aperfeiçoamento" (Renascença, 2009, p. 2).

Nessa perspectiva, o documento em questão, exige como formação mínima para o exercício do magistério, no Art. 7º: "I – em nível médio, na modalidade Normal (Magistério) ou superior em Pedagogia ou equivalente, para a docência na educação infantil e nos cinco anos iniciais do ensino fundamental; II – em nível superior, para atuar em áreas específicas, nas disciplinas afins (Renascença, 2009, p. 3).

Ao tratar da carreira do magistério e do plano de classificação, o Estatuto apresenta classes a saber conforme a qualificação do docente:

> I - CLASSE A - Integrada pelos profissionais com formação mínima de Ensino Médio com habilitação específica em Magistério; II - CLASSE B - Integrada pelos profissionais licenciados, ou seja, possuidores de curso superior, ao nível de graduação; III - CLASSE C - Integrada pelos profissionais com Licenciatura Plena e possuidores de curso de Pós-Graduação (Lato-Sensu); IV – CLASSE D - Integrada pelos profissionais com Licenciatura Plena e possuidores de curso de Especialização a nível de Mestrado ou Doutorado (Renascença, 2009, p. 3).

Com base nas classes previstas no documento, observa-se que o Estatuto do Magistério prevê as Classes B, C e D como avanço para os profissionais, conforme previsto no artigo 16:

> I - O vencimento inicial da CLASSE A terá como referência a Tabela de vencimentos do Magistério Público Municipal; II - Vencimento inicial da CLASSE B corresponderá ao valor da CLASSE A, acrescido de 23% (vinte e três por cento); III - Vencimento inicial da CLASSE C corresponderá ao valor inicial da CLASSE B, acrescido de 10% (dez por cento); IV -Vencimento inicial da CLASSE D corresponderá ao valor inicial da CLASSE C, acrescido de 10% (dez por cento) (Renascença, 2009, p. 4).

O documento incentiva, assim, a qualificação docente e a formação continuada dos professores através de um plano de pagamento previsto no plano de classificação dos cargos a partir de classes como elencado acima. Apresenta no Capítulo VII, da promoção, a possibilidade de progressão funcional do Profissional de Educação, através de avanço vertical e de avanço horizontal. O avanço vertical é aquele que tem relação às classes mencionadas anteriormente, este acontece a partir de remuneração superior que será feita, exclusivamente, pelo critério de habilitação. O avanço horizontal está previsto no artigo 46:

> Art. 46 - Por avanço horizontal entende-se a promoção de uma para outra das referências da mesma classe, definidas no Art. 10 "Cada classe é composta de quinze referências, sendo que a primeira corresponde ao vencimento inicial da classe os demais correspondem aos avanços horizontais" (p. 2), mediante o acréscimo de 2% (dois por cento) ao vencimento do Profissional (Renascença, 2009, p. 8).

Com base na leitura da lei, compreende-se que a promoção horizontal ocorrerá mediante merecimento, o qual resultará a partir da análise a ser realizada por uma comissão formada por 5 (cinco) pessoas, entre Professores escolhidos no Estabelecimento de Ensino e Equipe Pedagógica, sob a coordenação da Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte de critérios como: cursos de Aperfeiçoamento, treinamento e atualizações relativas à área de atuação promovida por órgãos oficiais; Curso de especialização relativo à área de atuação (acima de 360 horas); Curso Superior não relacionado à educação; Curso Superior não aproveitado para o avanço vertical; Dedicação profissional (assiduidade); Produtividade (desempenho na instituição escolar); Exercício de funções nas unidades escolares e; Publicações e Trabalhos (Renascença, 2009, p. 23).

O art. 78 prevê que é dever inerente ao profissional de educação diligenciar seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural, sendo este obrigado a frequentar, quando designado ou convocado pelo órgão competente, cursos, encontros, seminários, simpósios, conferências, congressos e outros processos de aperfeiçoamento, especialização ou atualização.

O art. 80 prevê que o município promoverá cursos e a organização de outros mecanismos que assegurem a consecução desse objetivo, visando atender as necessidades educativas no ensino municipal. Destaca que o município ofertará no mínimo 25 (vinte e cinco) horas anuais de cursos de aperfeiçoamento com certificados. Por fim, o Art. 81 sinaliza a possibilidade de conceder-se ao Profissional de Educação, cumprido o estágio probatório, licença para frequência a curso de aperfeiçoamento ou especialização, sem prejuízo da contagem do tempo de serviço e com remuneração (Renascença, 2009).

Observa-se que o município investigado, assegura aos profissionais da Educação, sejam estes do cargo efetivo da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, a formação continuada de professores, oportunizando cursos de formação continuada organizados pela mantenedora, dando a possibilidade ainda, dos professores buscarem aperfeiçoamento por conta própria, haja vista que está posto no Estatuto a possibilidade de licença remunerada.

Ainda investigando como se organiza a formação continuada no município de Renascença-PR, elenca-se as informações relacionadas à formação continuada de professores a partir do Plano Municipal de Educação instituído a partir da Lei Municipal Nº 1446 de 18 de junho de 2015 - PME (Renascença, 2015). O PME foi elaborado por representantes dos poderes constituídos locais, convidados de vários segmentos, entidades e principalmente, com os educadores de todos os níveis e modalidades de ensino, além de representantes das escolas públicas e privadas. O mesmo está dividido em três capítulos a saber: I – Apresentação; II – Caracterização Geral do município e III – Diagnósticos, sendo que neste último analiso o capítulo 1, que trata da Educação Infantil e o capítulo 8, que se refere à formação dos profissionais da educação da rede municipal de ensino e valorização do Magistério.

O objetivo do PME (Renascença, 2015) é direcionar e estabelecer as principais metas e estratégias, dentro das políticas educacionais do município de Renascença, para um período de dez anos, em cumprimento à determinação legal à Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que estabelece que todos os municípios brasileiros elaborem seus planos municipais de educação, levando em consideração as principais características humanas, sociais e econômicas.

Com base na leitura do item III que trata dos “Diagnósticos”, não foram encontradas informações referente à formação continuada de professores no município. O documento aponta como desafios para a efetivação da qualidade do trabalho esperado no município para a educação infantil:

> [...] melhorias na estrutura física do CMEI, cobertura do parquinho, área

> coberta para lazer, atendimento de profissionais de apoio como psicóloga e fonoaudióloga; melhoria do atendimento aos alunos do CMEI na Unidade de Saúde e a implementação de visitas periódicas de um profissional da área da saúde para esclarecimentos a pais e professores. Também será necessária a construção de um novo CMEI, como forma de expandir o atendimento nesta etapa de ensino (Renascença, 2015, p. 23).

Percebe-se que há uma preocupação com relação a ampliação do atendimento às crianças da Educação Infantil, além de melhorias do espaço físico e com relação aos profissionais de apoio ao aluno no espaço institucional e na área de saúde, dando apoio também aos pais e aos professores.

No que se refere à formação dos profissionais da educação da rede Municipal de ensino e valorização do magistério, o capítulo 8 do PME (Renascença, 2015), destaca a valorização do magistério como fator primordial para a qualidade do ensino, colocando a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias atreladas à formação profissional. Deste modo, o PME apresenta a Lei Nº 1.101 de 15 de dezembro de 2009 (Renascença, 2009) , onde os profissionais do Magistério estão submetidos, reafirma a integração dos profissionais da Educação Infantil no quadro de pessoal do magistério público, sendo, portanto, profissionais da educação. Apresenta as classes do Magistério elencadas na Lei Nº 1.101 (Renascença, 2009), trata da jornada de trabalho e coloca a hora atividade como:

> [...] período dedicado, pelo docente, no recinto escolar, para planejar, preparar e avaliar o trabalho didático; colaborar com a administração da escola; participar de reuniões pedagógicas e de articulação com a comunidade; aperfeiçoar o trabalho profissional (Renascença, 2015, p. 52).

Colocando a hora-atividade como possibilidade de aperfeiçoamento do trabalho profissional, subentende-se que o PME compreende esse momento como formação continuada, já que o mesmo prevê a avaliação, pelo professor, de seu trabalho didático, o que se torna viável por conta da carga horária de hora atividade garantida aos profissionais do Magistério. O PME (Renascença, 2015) apontou que no ano de sua elaboração, os educadores tinham 30% de sua jornada de trabalho destinada à hora atividade, mas o mesmo previa, a partir do ano de 2016, a ampliação dessa carga horária para 35%.

Neste documento, verifica-se um retrocesso com relação à formação continuada dos professores do Magistério quando menciona:

> As licenças estabelecidas para os profissionais do magistério são: licença sem remuneração; licença para tratamento de saúde própria ou de pessoa da família (filhos menores de idade ou incapazes); licença no caso de acidente de trabalho ou em decorrência de doença profissional; licença maternidade pelo prazo estabelecido em lei e licença paternidade de cinco dias (Renascença,

2015, p. 53).

O PME (Renascença, 2015), "derruba" o artigo 81 da Lei Municipal Nº1.101 (Renascença, 2009) que dava a possibilidade ao profissional de Educação, após ter cumprido o estágio probatório, obter licença para a frequência a curso de aperfeiçoamento ou especialização, sem prejuízo da contagem do tempo de serviço e com remuneração. Deste modo, o município, após a aprovação do PME (Renascença, 2015), desestimula a formação continuada de professores a nível Stricto Sensu, por conceder a licença para estudo sem remuneração.

De acordo com o PME (Renascença, 2015), a formação continuada de professores é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação num período de seis em seis meses, sendo que os cursos são específicos para a área da educação e muitos dos temas são sugeridos pelos próprios educadores. Esta, juntamente com a formação inicial, é uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. Trata-se desta forma, de um processo que vem sendo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, mediante a oferta de semanas pedagógicas por meio de cursos ministrados pela Editora Positivo – Aprende Brasil, que mantém convênio com a Prefeitura para a oferta de material didático pedagógico e também por meio do Projeto Dialogando com os profissionais da educação, com temas pertinentes ao espaço educacional (Renascença, 2015).

Sobre as metas e estratégias apontadas no PME (Renascença, 2015), com relação à formação continuada de professores, destaco a "META 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores." (p. 80) do PNE. Como estratégias para auxiliar essa meta que refere-se à Pós-Graduação, apresentam-se: "Estimular, por meio de dispositivos no Plano de Carreira do Magistério, a participação dos profissionais do magistério em programas de mestrado." (p. 80) e "Estimular a participação da população em cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de necessidades do Município" (p.80).

A meta 15 refere-se a formação dos professores e pretende:

> META 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Renascença, 2015, p. 80).

Visando atender a esta meta o município apresenta as seguintes estratégias:

> 15.1) Valorizar as práticas de ensino e os estágios dos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando a articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.
> 15.2) Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério.
> 15.3) **Implantar política de formação continuada aos profissionais** da educação de outros segmentos que não os do magistério (grifos meus) (Renascença, 2015, p. 80).

Para serem alcançadas, as estratégias 15.1 e 15.3 necessitam da colaboração de programas e/ou da iniciativa da mantenedora. Porém, para o cumprimento da estratégia 15.3 também será necessária a colaboração da União.

A meta 16 trata da formação continuada e Pós-graduação de professores e objetiva:

> META 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (grifos meus) (Renascença, 2015, p. 81).

Como estratégias para o cumprimento desta meta, o município aponta:

> 16.1) Garantir, em regime de colaboração, **que todos os professores da educação básica tenham formação continuada**, e fomentar a oferta de Pós-graduação por parte das instituições de educação superior existentes na região, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Município.
> 16.2) Buscar a adesão ao programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.
> 16.3) Aderir ao programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público, fortalecendo a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (grifos meus) (Renascença, 2015, p. 81).

O documento supracitado aponta que o cumprimento da estratégia 16.1 depende da colaboração da União, do Estado e dos programas e/ou iniciativas da mantenedora. Já as metas 16.2 e 16.3 exclusivamente da União para o seu cumprimento.

O PME (Renascença, 2015), apresenta a necessidade de mecanismos e instrumentos de acompanhamento e avaliação nas diversas ações a serem desenvolvidas no ensino, durante os

dez anos de sua vigência. Nesse sentido, foram buscadas informações no Relatório de Monitoramento do PME (Renascença, 2023) – Plano Municipal de Educação do Município de Renascença -Pr referentes ao período avaliativo 2022/2023.

O relatório de monitoramento do PME (Renascença, 2023), explica que as instituições vêm desenvolvendo estratégias visando o alcance das metas do Plano, mas enfatiza que há implicações no contexto geral nacional da educação em relação às questões orçamentárias e mudanças no cotidiano educacional por conta da implementação da BNCC. As implicações e mudanças não foram citadas no relatório e este conclui que as estratégias voltadas às prioridades da educação foram aprimoradas no ano de 2023.

As estratégias tratadas no relatório são baseadas no diagnóstico da realidade do Município de Renascença. Com relação à meta 14 sobre Pós-graduação, o relatório não apresenta números. Esclarece que esta meta não se aplica a municípios e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES divulga os dados apenas para o Estado, mas enfatiza que, com o objetivo de auxiliar na execução desta meta, o município deve estimular por meio de dispositivos no Plano de Carreira do Magistério a participação dos profissionais do Magistério, a participação destes em cursos de Mestrado e da população, em cursos de pós graduação stricto sensu (Renascença, 2023).

A respeito da meta 15, o relatório (Renascença, 2023), apresenta a proporção de docentes que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam na Educação Básica, observo que se previa “100% até 2016”. No ano de 2022 a porcentagem de professores com formação superior era de 99% e em 2023, 100%. O relatório esclarece que essas formações servem como exigência para progressão na série de classes previstas no Plano de Carreira Municipal. Deste modo, perante essa exigência, a meta 15 foi alcançada pelo município (Renascença, 2023).

A meta 16 sobre a Formação continuada e Pós-Graduação de Professores, apresenta o percentual de professores da Educação Básica com pós-graduação *lato* sensu ou *stricto sensu*, cuja meta prevista é de “50% para o ano de 2025”, demonstra que em 2022 o percentual de professores com pós-graduação era de 95% e em 2023 o município atingiu 100%. Conforme o relatório, os dados apontam uma perspectiva crescente e bem maior que a meta prevista para até o final do PNE (Brasil, 2014). No que se refere à formação continuada de professores, o relatório discorre que o município oferta aos professores capacitações de acordo com a demanda e as necessidades reais, visando atingir aquilo que é exigido no Plano de Carreira Municipal (Renascença, 2023).

Fazendo um comparativo daquilo que está posto no relatório de monitoramento do PME

(Renascença, 2023), juntamente com as metas previstas, alinhadas ao Plano de Carreira do Magistério (Renascença, 2009), cuja formação inicial exigida para a docência é o nível médio (na modalidade Normal ou Magistério), reitera-se que o município vem cumprindo o seu proposto com relação à formação continuada de professores, uma vez que os dados apresentados na meta 16 demonstram que os profissionais têm avançado em seu nível de formação. O município também vem cumprindo o número de horas a que se propõe com relação à formação continuada que é de responsabilidade da mantenedora, atingindo deste modo a meta 16.

Ainda visando identificar elementos da formação continuada de professores no Município de Renascença-PR, foi realizada a leitura do Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil (Renascença, 2020a), que atende crianças até 3 anos, 11 meses e 29 dias de idade e do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal que oferta a Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos e o Ensino Fundamental.

O Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil (Renascença, 2020b) está organizado em capítulos, na leitura do tópico 2.4.5. "Acompanhamento de Hora-Atividade e Plano de Trabalho Docente", o qual aponta que a hora-atividade enquanto política pública que estruturada a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (Brasil, 1996). No CMEI:

> [...] a Hora-Atividade constitui-se de um terço da carga horária do professor reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento, estudo do livro didático, estabelecendo metas e interações a serem priorizadas, bem como a **participação em formações continuadas e** em outras atividades de caráter pedagógico. O planejamento e a execução das atividades é acompanhado pela equipe pedagógica que presta suporte naquilo que for necessário, orientando, sugerindo e encaminhando ações, sendo que o mesmo acontece de forma semanal. (grifos meus) (Renascença, 2020a, p. 25).

Este documento assegura a participação dos professores em formações continuadas no momento da hora-atividade. Porém, não esclarece como este momento ocorre, ou seja, se esta participação é contínua e faz parte de um processo de reflexão e troca de ideias entre os pares, juntamente com a equipe pedagógica no cotidiano do espaço escolar. O PPP apenas demonstra que a equipe acompanha o planejamento e a execução das atividades pedagógicas, dando suporte quando necessário. Em consonância com Scholochuski (2020):

> Para o bom funcionamento pedagógico das unidades escolares, professores e pedagogos devem dialogar constantemente e atuar coletivamente no desenvolvimento das atividades cotidianas relacionadas ao processo de

> ensino e aprendizagem. A equipe pedagógica deve participar da hora-atividade com o docente, buscando a reflexão sobre a prática pedagógica, planejamento e avaliação, construindo alternativas e caminhos para a edificação de uma educação de qualidade (p. 302).

Desta forma, a equipe pedagógica deve organizar periodicamente momentos de diálogos, trocas e reflexões com os professores, tendo em vista o aprimoramento da prática pedagógica por estes profissionais e esses momentos devem ser priorizados na hora-atividade para que esta possibilite a mudança, quando necessário, das metodologias desenvolvidas no espaço escolar.

O item 3.6 do PPP (Renascença, 2020a), trata da formação continuada de professores e afirma que esta envolve todos os profissionais da escola (professores, agentes educacionais, equipes pedagógica e diretiva) com o objetivo de promover as ações pedagógicas e reflexões sobre os desafios socioeducacionais, através de momentos crítico-reflexivos do saber docente. Na sequência, elenca as legislações que apontam a formação continuada de professores: o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP No 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) que coloca a formação continuada de professores como componente essencial da sua profissionalização e o artigo 62 da LDB 9394/1996 (Brasil, 1996) que trata da garantia da oferta da formação continuada aos professores. Esclarece que a formação continuada dos profissionais do CMEI ocorre através de momentos já previstos em Calendário Escolar, organizados pela Secretaria Municipal de Educação, pela instituição de ensino e, ainda, por momentos buscados por parte do docente junto à instituições de ensino superior, tecnológicos ou de pós-graduação. Aponta que a Secretaria Municipal de Educação oferta a formação continuada através dos momentos de Estudo e Planejamento, e demais cursos com certificação, ofertados ao longo do ano letivo em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que acontecem no início de cada semestre letivo.

É importante ressaltar que o documento (Renascença, 2020a), aponta que a formação continuada é organizada pela Secretaria Municipal de Educação e pela instituição de ensino, pois são estas que realizam as contratações e as parcerias para a condução da formação continuada de professores.

Na leitura do Projeto Político-Pedagógico da instituição de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Renascença, 2020b) o item “2.4.5 Acompanhamento de hora-atividade e plano de trabalho docente”, dá importância ao planejamento, elencando que “é essencial em diferentes setores da vida social, tornando-se imprescindível também na atividade docente. O planejamento de aula é de fundamental importância para que se atinja êxito no

processo de ensino-aprendizagem.” (Renascença, 2020b, p. 38).

O PPP (Renascença, 2020b), apresenta alguns estudiosos que explicam sobre a importância do planejamento e da organização da hora atividade na instituição, afirmando que esta:

> [...] é destinada a troca de ideias possibilitando refletir sobre a prática pedagógica implementada na escola, organização e preparação das aulas, estudos, leituras pesquisas de atividades avaliativas, preparação de trabalhos didáticos, atendimento aos pais, elaboração de projetos solicitados. Para a realização do trabalho coletivo na escola, todos devem cooperar sugerindo melhorias através do diálogo visando o bem comum, pois mudanças isoladas, apesar de significativas, não transformam a escola por si só. É importante que a programação e organização das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula sejam atrativas e interessantes para que não se transforme em rotina, mas que acrescente novos conhecimentos aos alunos. (Renascença, 2020b, p. 39)

A partir da grande importância dada pelo PPP (Renascença, 2020b) ao planejamento do professor, pode-se afirmar que a hora atividade não é vista como momento de formação continuada, sendo dedicada exclusivamente à demandas da sala de aula. Embora esteja posto que é um momento dedicado à troca de ideias que possibilitem refletir sobre a prática pedagógica implementada na escola, não deixa claro como isso deve ocorrer, abrindo um espaço para que não se realizem os estudos e reflexões mencionadas. O que pode ser evidenciado a partir do exposto:

> A organização da hora atividade é dividida em 7 horas semanais de uma carga horária de 20 horas. Os professores preparam suas aulas em dois dias, usam seu diário de classe para registrar o plano de aulas diário, tendo acompanhamento e auxílio da Equipe Pedagógica (Renascença, 2020b, p. 39).

Compreende-se então, que a equipe pedagógica auxilia e acompanha o plano de aula das professoras, porém o PPP (Renascença, 2020b) não deixa claro se esta desenvolve o papel articulador de momentos de reflexão sobre a prática e sobre as metodologias propostas, pois o documento aponta que a Secretaria Municipal de Educação proporciona formações pedagógicas continuadas aos professores ao longo do ano letivo, com carga horária superior ao disposto no Estatuto do Magistério Municipal, onde a carga horária ofertada como formação pedagógica não é computada na carga horária mínima das 800 horas e nos 200 dias de efetivo atendimento aos discentes, conforme a lei determina.

Nesse sentido, diante da análise bibliográfica e o estudo da legislação brasileira acerca da formação continuada de professores da educação infantil apresentadas neste capítulo, evidencia-se que a partir da década de 1980 a criança deixou de ter a atenção voltada apenas para sua assistência, passando a ter visibilidade enquanto cidadã e sujeito de direitos,

necessitando de uma educação preparada para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos.

A análise documental apontou que, tendo como base a legislação brasileira e suas exigências, o Município de Renascença-PR elaborou documentos norteadores das ações de formação continuada de professores, como o Estatuto do Magistério que rege os profissionais da Educação do município investigado pela Lei Nº 1101, de 15 de dezembro de 2009 (Renascença, 2009). Tal legislação coloca os profissionais que exercem atividades de docência na Educação infantil como integrantes do Pessoal do Magistério Público do município, assim como aqueles que exercem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional, e incentiva a qualificação docente e a formação continuada dos professores através de um plano de pagamento previsto pela classificação dos cargos a partir de classes.

O PME (Renascença, 2015) demonstrou que a formação continuada de professores é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que os cursos são específicos para a área da educação e muitos dos temas são sugeridos pelas próprias professoras. Os PPPs (Renascença, 2020a; 2020b) por sua vez, seguem as orientações previstas na legislação brasileira e municipal, direcionando ações já elencadas nestes documentos.

Ainda na análise documental, investigou-se a existência ou não, de um plano de Formação organizado pela SMECE para a formação continuada. A atual gestão da SMECE, cita a lei N.1101 de 2010 (Renascença, 2009), ou seja, o Estatuto do Magistério que prevê a formação continuada para os professores do município e esclarece que as ações de formação indicadas para as professoras da Educação Infantil são planejadas de acordo com a demanda que, muitas vezes, é apresentada pelas profissionais da educação. Contudo, não há um planejamento das ações de formação continuada a serem desenvolvidas com as professoras. E se não há um planejamento, muitas vezes, os cursos ofertados podem não atingir as docentes e pouco contribuir para a reflexão e o trabalho efetivo com as crianças.

Diante do exposto, este capítulo foi destacando que o município investigado vem desenvolvendo/cumprindo a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil prevista na legislação brasileira e na legislação municipal, embora não apresente um plano ou projeto específico de formação continuada para as professoras da Educação Infantil.

Na sequência, o segundo capítulo aborda alguns apontamentos sobre o meio científico e o campo da pesquisa em educação e apresenta a opção paradigmática, o caminho da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos adotados para a realização da pesquisa e a metodologia utilizada para desenvolvê-la, bem como os instrumentos aplicados na produção de dados e a forma como os dados foram analisados.

CAPÍTULO II

A METODOLOGIA DA PESQUISA: AS ESCOLHAS FEITAS

Neste segundo capítulo cita-se alguns apontamentos sobre o meio científico e o campo da pesquisa em educação uma vez que, conforme Gamboa (2014, p. 25), "as revistas especializadas em educação vêm dedicando espaço cada vez maior à análise da investigação realizada na área".

Na sequência, descreve-se a opção paradigmática, o caminho da pesquisa, os procedimentos da pesquisa e a metodologia utilizada para desenvolvê-la, bem como os instrumentos aplicados na produção de dados e a forma como os dados foram analisados, além do campo de investigação e dos sujeitos da pesquisa.

2.1. Breves considerações sobre o meio científico e o campo da pesquisa em educação

O meio científico e o campo da pesquisa têm se destacado nas últimas décadas na produção de ciência em diversas áreas do conhecimento. Gamboa (2014, p. 25) enfatiza que revistas como "Perspectivas da Unesco, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Sociedade do CEDES, Educação e Realidade da UFRGS, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, Ciência e Cultura da SBPC, entre outras", têm dedicado seus estudos à educação, preocupando-se inclusive com o grau de eficácia da investigação em educação, bem como à sua aplicabilidade, utilidade, correspondência às necessidades reais, a conveniência ou não de se determinar prioridades de estudo e identificar os rumos da investigação no sentido de verificar se o objetivo é conservar o *status quo* ou caminhar em sentido à mudança das atuais estruturas da sociedade.

Contudo, essa realidade nem sempre foi desta forma, pois um longo percurso de questionamentos, dúvidas e análises permitiu que se chegasse aos caminhos da pesquisa que temos hoje. Gamboa afirma que:

> Hoje especialmente questiona-se o tipo de método utilizado nas investigações educativas e a forma de abordar os diferentes problemas; questiona-se a investigação empírica por privilegiar só algumas formas de investigar a multifacetária e contraditória realidade educativa; e coloca-se a necessidade de uma reflexão sobre o contexto da investigação de onde se obtém seu sentido (2014, p. 25).

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender as diferentes formas de pesquisar utilizadas ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade. O que nos remete a afirmar que

o contexto social, cultural e histórico de cada época é o campo onde ocorre a pesquisa e esta, de certa forma, é direcionada de acordo com este contexto e a temporalidade do mesmo, fazendo com que seja também carregada de intencionalidades características dessa condição à qual é pertencente. Acredito que deve-se compreender que, dentro de um conjunto de mudanças, é preciso perceber que nas mudanças e continuidades há uma permanência histórica. E tal permanência deve estar clara no momento da pesquisa, haja vista que existem condicionamentos que circunscrevem os parâmetros metodológicos científicos.

Nessa perspectiva, tendo claro que o tempo da pesquisa, a realidade do pesquisador e o tempo social, cultural e econômico estão interligados, a produção do pesquisador deve levar em conta o pensamento de sua época, o qual demarcará o pensamento científico que embasa sua pesquisa. E esta é a proposta dessa investigação sobre a formação continuada de professores.

Partindo da premissa de que a história da Ciência não é um grande muro onde cada cientista (pesquisador) com sua descoberta coloca um tijolo, contribuindo com outros cientistas e assim formam um grande muro da Ciência, cabe a este compreender que em cada época da história os problemas são distintos, as questões de pesquisa são distintas, a realidade é distinta. Nesse âmbito, não se pode comparar o conhecimento de cada época, pois estes operam de formas diferentes, sendo que os investigadores de cada período tratam de diversos problemas embasados em variadas concepções de mundo que não se comparam. Cabe ressaltar que a história da Ciência não é linear porque os autores estão operando a partir de diferentes paradigmas. Deste modo, os avanços da Ciência se dão pelo salto, pela ruptura, onde muda a teoria, muda o modelo e opera-se com outra lógica.

Logo, uma revolução científica é justamente quando há uma mudança de paradigma, ou seja, não é uma linha em direção a uma verdade única. Para Kuhn (2006, p. 32) “transformações e paradigmas da Óptica Física são revoluções científicas e a transição, sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida”.

Desta maneira, as formas de pesquisar podem ser diferentes e que as pesquisas se desenvolvem a partir de diferentes paradigmas. Segundo Khun (2006, p. 30), ao se referir a paradigmas, afirma que “lei, teoria, aplicação e instrumentação - proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica”, das ciências humanas-sociais. Um paradigma possui suposições, pressupostos, conceitos, métodos, teorias e pesquisas que unificam as práticas dos cientistas.

Nesse sentido, a compreensão de que existem diferentes paradigmas que conduzem as

teorias e os métodos de investigação por caminhos distintos, oportuniza ao investigador a realização de um estudo mais claro e consciente. De acordo com Khun (2006), o estudo dos paradigmas:

> [...] É o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez que ali o estudante reúne-se a homens que aprenderam as bases do seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais. Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada (p. 30-31).

A Ciência Normal, conforme aponta o autor, é "a pesquisa baseada em uma ou mais realizações científicas passadas" (Kuhn, 2006, p. 29), ou seja, é a efetivação da Ciência que ocorre dentro da Ciência, na qual se reproduz e se aplica um paradigma (um paradigma torna-se um modelo porque todas as pesquisas seguem a teoria deste). Então, pode-se dizer que "a aquisição de um paradigma e do tipo de pesquisa mais esotérico que ele permite é um sinal de maturidade no desenvolvimento de qualquer campo científico que se queira considerar" (Kuhn, 2006, p. 31).

As investigações na área da educação e a forma de abordar os problemas devem ser concebidos a partir de uma investigação sobre o contexto desta e de onde obtém seu sentido. Essa necessidade deve estar clara para o pesquisador. Nesse enfoque, compreendo que há uma realidade em si, uma participação ativa entre sujeito e objeto e o conhecimento é resultado dessa interação entre ambos. As pesquisas em educação são pesquisas científicas com abordagem paradigmática e nestas estão embutidos pressupostos teórico-metodológicos. Gamboa (2014, p. 26) afirma que "nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados". Portanto, ao realizar a pesquisa, o pesquisador adere conscientemente ou inconscientemente uma escolha de abordagem teórica.

Prodanov e Freitas (2013, p. 48), afirmam que o "pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações", a investigação busca algo a partir de vestígios. Gamboa (2014) destaca que:

> Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para se chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode

> ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado ("desnaturalizado"), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (p. 28).

Tal afirmação aponta para a ideia de que o pesquisador necessita conhecer o paradigma que conduzirá seu estudo, compreendendo quais são os métodos para a sua investigação e como estes se constituem, pois somente desta forma consciente terá a certeza de que o método escolhido se aproxima da realidade que investigará e, consequentemente, tomará consciência da importância, das limitações e das contradições deste.

Os estudos de Gamboa (2014) trazem quatro paradigmas ao se considerar as abordagens epistemológicas. São eles: empirismo, formalismo, voluntarismo e dialética objetiva. Gamboa apresenta ainda os autores Goergen (1981) que indica os métodos de pesquisa fenomenológico-hermenêutico, empírico e crítico; Burns (1981) "que distingue três modos de abordar o conhecimento: o lógico-positivista, o hermenêutico e o crítico" (2014, p. 33) e; Demo (1981) que apresenta seis abordagens metodológicas: a positivista, empirista, funcionalista sistêmica, estruturalista e dialética.

Gamboa (2014), aponta para a importância do conhecimento dos paradigmas e dos métodos de pesquisa nas investigações educativas, no sentido de promover a tomada de consciência acerca dos pressupostos e das implicações destes por parte do investigador, o qual deve refletir sobre a sua prática para então, "produzir novas respostas" e acumular "massa crítica para a transformação da realidade", contribuindo "para que nossos países em desenvolvimento percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural que tanto necessitam" (p. 47).

Deste modo, com a definição do objeto de pesquisa "formação continuada de professores de educação infantil" e o objetivo geral de conhecer a proposta de formação continuada oferecida aos professores da educação infantil do município de Renascença/PR pós BNCC, identificando suas concepções, processo de elaboração, planejamento e execução, organizei, a partir da delimitação do tema e foco desta investigação, os instrumentos para a produção de dados, configurando seu espaço e tempo de duração.

Partindo do pressuposto de que este estudo assume a concepção de realidade e conhecimento fenomenológico, compreende-se que ao explicar e revelar os objetivos e as concepções acerca do objeto de estudo "formação continuada de professores de educação infantil" faz-se necessário, como aponta Bicudo (2011), efetuar:

> [...] o próprio movimento de trabalhar com sentidos e significados que não se

> dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões mediadas pela linguagem e por ela transportadas (p.41).

O que demanda ética por parte do pesquisador, tornando-se para este um grande desafio por exigir do mesmo, uma reflexão sobre o conhecimento do conhecimento, a partir da realização de uma análise dos processos subjetivos em que se moldam os fenômenos externos – nesse estudo, a formação continuada de professores da educação infantil. Sob esse olhar, a fim de captar a realidade, evidenciando a essência do objeto de estudo enquanto fenômeno, bem como a percepção do conhecimento evidente fundado na intuição eidética das essências, esta investigação foi planejada e organizada a partir dos instrumentos pensados para a produção de dados.

Na sequência, a matriz paradigmática escolhida enquanto base teórico-metodológica para a construção dessa investigação.

2.2. A escolha paradigmática

A matriz paradigmática escolhida enquanto base teórico-metodológica para a construção dessa pesquisa é a Fenomenologia. Segundo Gil (2008, p. 14) "o método fenomenológico propõe-se a estabelecer uma base segura, liberta de proposições, para todas as ciências".

O método fenomenológico apresentado por Edmund Husserl (1859-1938), tem por objetivo apreender o fenômeno, a aparição das coisas à consciência. De acordo com Gil (2008, p. 14) "a suprema fonte de todas as afirmações racionais é a consciência doadora originária". Assim sendo, "a fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí" (Idem).

Desse modo, a Fenomenologia busca captar a essência do objeto indo ao encontro das coisas em si mesmas. Conforme Martins (2006, p. 18) "como um método de pesquisa, a Fenomenologia é uma forma radical de pensar". É nesse contexto que esse estudo tem como objetivo geral conhecer a proposta de formação continuada oferecida para os professores da educação infantil do município de Renascença/PR pós BNCC, identificando suas concepções, processo de elaboração, planejamento e execução. Nos objetivos específicos busco: compreender os conceitos de formação continuada produzidos historicamente a partir da legislação brasileira e de autores que tratam da formação continuada de professores; conhecer o processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores (SMECE

e Coordenação escolar), legislação municipal e escolar, identificando os elementos teóricos e metodológicos de sua constituição e; identificar a compreensão de formação continuada das professoras municipais de educação infantil, a partir da oferta desta pela SMECE.

Coelho *et al.* (1999) discorre que a Fenomenologia:

> [...] como método de investigação, fundamenta procedimentos rigorosos de pesquisa, mostrando de que maneira tomar a educação como fenômeno e chegar aos seus invariantes ou características essenciais para que as interpretações possam ser construídas, esclarecendo o investigado e abrindo possibilidades de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica (p. 12).

A Fenomenologia preocupa-se em "dizer em que sentido há sentido e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos faz perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer" (Rezende, 1990, p. 17). Em educação, portanto, a Fenomenologia não impõe uma verdade teórica ou ideológica pré-estabelecida. Ela busca compreender no real vivido, aquilo que somos, fazemos de forma individual e em conjunto, "buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas" (Coelho *et al*, 1999, p. 13).

> Como concepção de realidade e de conhecimento, ao buscar pelo sentido e pelo significado, toca em pedras angulares da educação. Seus temas cruciais são a constituição do sentido, a atribuição do significado, a constituição do objeto para o sujeito, a construção da objetividade, o real, a verdade, a palavra, o discurso, a linguagem, o Eu, o Outro. Seus temas, portanto, são aqueles presentes no fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, são esclarecedores e são conteúdo da prática educacional (Idem, p.12-13).

Nesse âmbito, a fenomenologia busca entender os fenômenos que se mostram na educação, visando perceber suas essências, com base nas experiências dos sujeitos que compõem esse cenário. Para Mearleau-Ponty (2011, p. 1), a Fenomenologia é o estudo das essências e "todos os problemas, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo".

Guimarães (2008) corrobora afirmando que:

> A fenomenologia não se interessa imediatamente pelos objetos ou pelos fatos, mas pelos sentidos que neles podem ser percebidos. Fenomenologia é o ato de perceber e descrever as essências ou sentidos dos objetos. Enquanto as ciências positivas buscam suas verdades nos fatos, a fenomenologia descreve essas verdades a partir da percepção das essências dos fatos, pois é nelas que os seus sentidos se revelam tais quais são (p. 73).

Bicudo (2020, p. 31), enfatiza que a Fenomenologia husserliana "busca compreender

sempre o modo pelo qual o conhecimento do mundo é constituído". Esta não explicita a constituição do mundo, mas sim, do conhecimento que os seres humanos produzem ao habitá-lo. Desse modo,

> A investigação que procede de modo fenomenológico é sempre qualitativa, uma vez que o foco para se conhecer o outro e a si mesmo é a vivência. Portanto, o presente de sua realização. [...] a vivência se dá no corpo-encarnado e no agora, percebida em sua imediaticidade. O "agora", momento instantâneo do acontecimento, desliza para o já foi (Bicudo, 2020, p. 51).

Assim sendo, conforme aponta Merleau-Ponty (2011), o desenvolvimento das investigações na Fenomenologia percorre cinco passos essenciais. O primeiro deles é a *Epoché,* momento em que o pesquisador realiza a suspensão de juízo, preconceitos e valores à vista do objeto de estudo, nesta investigação – a formação continuada de professores. Trata-se, portanto, da atitude de despir-se de valores, pré-conceitos e olhar para o objeto de estudo como este se apresenta. Coelho et al (1999) afirmam que para efetuar a Epoché "é preciso considerar o mundo em sua concretude e as experiências aí vivenciadas" (p. 26). É o trabalho de "expor-se o que é dado na intuição ou na percepção" (Idem).

O segundo passo é a *Descrição* densa e objetiva daquilo que se apresenta ao investigador. Tal descrição deve ser neutra e relevante para a investigação. Trata-se, conforme Merleau-Ponty (2011, p. 1-2), da "tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possa fornecer [...]". Constitui-se, portanto, da tarefa de descrever, não de explicar e nem de analisar aquilo que se apresenta ao investigador.

O terceiro passo é a *Análise,* momento em que se faz a interrogação do fenômeno através de perguntas e dúvidas. Conforme discorre Bicudo:

> Apenas descrever o fenômeno no modo pelo qual ele se dá a conhecer é importante para a realização da investigação fenomenológica, mas dela não há como se dar conta. É preciso a análise de cada descrição (falas de sujeitos, cenas de filmes) e realizar movimento de articulação das ideias compreendidas, bem como buscar convergências de ideias em ideias mais abrangentes, fortes no que trazem. Abre-se, então, para a interpretação das reduções que conduzem à compreensão das ideias abrangentes (2020, p. 54).

A Análise afirma-se como o momento em que são examinadas declarações, significados, frases e citações para que se chegue à compreensão de como os sujeitos da pesquisa experimentam o fenômeno.

Na *Redução eidética,* quarto passo do paradigma fenomenológico, o fenômeno é reduzido à sua essência, ou seja, são identificados os componentes básicos do mesmo,

permanecendo apenas as evidências, o fenômeno puro, a sua síntese, o seu verdadeiro significado. Significa, conforme Merleau-Ponty (2011, p. 13), "a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência".

O último passo compõe-se da *Reflexão fenomenológica*, momento de reflexão da consciência intencional sobre si mesma, onde se apresenta uma compreensão, ou seja, uma interpretação dos fenômenos em sua essência. Neste momento, se faz a análise do fenômeno em si, evidenciando suas possibilidades e a forma como eu, enquanto investigadora, analiso o mesmo.

De acordo com Leopoldino et al (2020):

> O olhar fenomenológico no processo educativo nos dá a possibilidade de descrever os modos de comprometimento do sujeito ao conviver com sua realidade e, reciprocamente, a maneira de como a realidade se mostra ao sujeito. Portanto, a fenomenologia possui uma dimensão profundamente pedagógica, com características de constante aprendizado e construção da própria história. É pelos caminhos da experiência que a fenomenologia se guia e proporciona uma tomada reflexiva da vivência, abrindo possibilidades de observar as coisas como elas se manifestam. Traz à nossa consciência, novos olhares, para permitir um redimensionamento dos afazeres e buscar um olhar intencional que possa nos desvelar formas diferenciadas no fazer pedagógico de nossas práticas educativas (p.7).

Coelho *et al* (1999), corrobora com Leopoldino *et al* (2020) ao mencionar que a Fenomenologia se mostra apropriada à educação por trabalhar no real vivido, não impondo uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas buscar a compreensão do que somos e do que fazemos, "cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas" (p. 13).

Dessa maneira, a Fenomenologia contribuiu para esta pesquisa, por meio do método investigativo, uma vez que, a partir de suas características essenciais trouxe a possibilidade de novas perspectivas de investigação como as políticas educacionais e a prática pedagógica. Isso se dá pela busca do sentido e significado do que se faz e do que se escolhe em educação, neste caso, da formação continuada.

O próximo tópico trata dos procedimentos da pesquisa, do campo de investigação e dos sujeitos da pesquisa.

2.3. Os procedimentos da pesquisa, o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa

Aqui apresenta-se os procedimentos da pesquisa, o campo de investigação e os sujeitos

da pesquisa, bem como os procedimentos utilizados nesse estudo.

2.3.1 Os procedimentos da pesquisa

Inicialmente, o projeto desta pesquisa foi submetido à análise e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, através do Parecer Nº 5.977.847; "CAAE" 67975623.6.0000.0107, via Plataforma Brasil em 31 de março de 2023.

Na sequência a pesquisa foi apresentada à Secretária da Educação do município a fim de solicitar sua contribuição na investigação e a autorização para o desenvolvimento do trabalho de coleta de dados com as coordenadoras pedagógicas e professoras da educação infantil da rede municipal.

Posteriormente, a proposta de pesquisa foi explanada nas duas instituições do município, onde enquanto pesquisadora, abordaram-se a problemática do estudo e os objetivos geral e específicos, destacando a importância desta pesquisa para a compreensão, bem como para possíveis direcionamentos da formação continuada dos professores de educação infantil no município.

Na sequência, as professoras e as coordenadoras pedagógicas foram informadas sobre o termo de consentimento livre e esclarecido e então, convidadas a participarem (as primeiras) de um questionário *on-line* e as coordenadoras pedagógicas de uma entrevista semiestruturada.

Deste modo, enquanto instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários (Apêndice 3) on-line, via *google forms*, com as professoras que trabalham com as crianças da educação infantil e entrevista (Apêndices 4, 5 e 6) semiestruturada, com a Secretária de Educação do município, a coordenadora pedagógica da SMECE , a qual esteve na função até o ano de 2022, bem como com a coordenadora pedagógica que assumiu a função no ano de 2023, com a coordenadora pedagógica da escola de ensino fundamental que coordena as professoras das crianças de 4 e 5 anos de idade e com a coordenadora pedagógica da instituição de educação infantil que trabalha com as crianças até 3 anos e 11 meses. O quadro abaixo demonstra a quantidade de sujeitos a serem investigados nesta pesquisa, bem como os instrumentos de pesquisa.

Quadro 4: Sujeitos da Pesquisa

Profissionais	Lotação	Número	Instrumento de Pesquisa
Professoras	Centro Municipal de Educação Infantil	14	Questionário on-line
Professoras	Escola de Ensino	10	Questionário on-line

	Fundamental		
Coordenadora Escolar	Centro Municipal de Educação Infantil	2	Entrevista
Coordenadora Escolar	Escola de Ensino Fundamental	1	Entrevista
Coordenadora Escolar	SMECE	1	Entrevista
Coordenadora SMECE (Secretária de Educação)	SMECE	1	Entrevista
TOTAL	XXX	30	XXX

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A entrevista semiestruturada, consiste em uma técnica espontânea, na qual o entrevistador faz perguntas pré definidas enquanto as informações restantes são coletadas espontaneamente através desta. Assim sendo, Gil (1999, p. 120), afirma que na entrevista semiestruturada "o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada".

Esta pesquisa foi desenvolvida nas escolas mencionadas entre os meses de dezembro de 2023 e fevereiro de 2024. Cabe destacar que também foram coletadas informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Renascença-PR quanto à documentos referentes à formação continuada de professores, além de legislações municipais sobre esta temática.

As entrevistas (Apêndices 4, 5 e 6), contemplam indagações que, ao serem respondidas, dão as informações que se pretende atingir, e estas, juntamente com a análise dos documentos, permitem discutir e identificar as inter-relações, as lacunas e os desafios acerca do problema a ser respondida.

No que se refere à metodologia proposta e aos procedimentos de pesquisa, este estudo realizou uma revisão bibliográfica de dissertações produzidas entre 1996 e 2022 acerca da temática da "formação continuada na educação infantil" na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, bem como análise documental, visando compreender os conceitos de formação continuada produzidos historicamente a partir da legislação brasileira e de autores da área.

Também foram analisados os documentos que orientam as práticas pedagógicas das instituições investigadas, dentre eles legislações nacionais como: Constituição Federal - CF (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2010); o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014); a Base Nacional Curricular Comum –

BNCC (Brasil, 2018) e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) e municipais: Lei Nº 1101 de 15 de dezembro de 2009 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá outras providências (Renascença, 2009); no Plano Municipal de Educação – PME, instituído a partir da Lei Municipal Nº 1446 de 18 de junho de 2015 (Renascença, 2015); o Relatório de monitoramento do PME de 19 de dezembro de 2023 (Renascença, 2023); o Projeto Políticos Pedagógico das instituição de Educação Infantil (Renascença, 2020a); o Projeto Político Pedagógico dos anos iniciais Ensino Fundamental (Renascença, 2020b) e o cronograma de formação continuada, elaborado conforme Plano anual, informado ao Tribunal de Contas do Estado do Paraná - TCE/PR, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação do município referente à organização das formações organizadas pela SMECE para o ano de 2023 (Renascença, 2023), no que tange à compreensão, elaboração e encaminhamento da formação continuada dos professores da Educação Infantil no município.

É importante destacar que, em um primeiro momento, o levantamento bibliográfico se fez necessário para compreender como o meio acadêmico e a própria legislação tem problematizado o objeto desta pesquisa. E, atrelada ao levantamento bibliográfico, realizei a análise documental das legislações municipais sobre a temática de pesquisa, Formação continuada de professores de educação infantil da SMECE, o que possibilitou a organização das informações sobre o tema de investigação.

Posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a equipe gestora municipal (SMECE e Coordenação escolar – Apêndices 4, 5 e 6) para conhecer a formação continuada oferecida aos professores de educação infantil no período de 2017 a 2023, identificando o processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores. Por fim, foi feita a aplicação de questionário aos professores de educação infantil municipal para identificar a compreensão de formação continuada, a partir da oferta desta pela SMECE.

Nesse enfoque, pode ser caracterizado como um estudo de caso. Para Yin (2010, p. 32), o estudo de caso é “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

O estudo de caso, segundo Gil (2009, p. 58), “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 60) “o estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da

pesquisa".

Esta pesquisa está apoiada em um modelo quali-quantitativo de análise e coleta de dados o qual, de acordo com Knechtel (2014, p. 106) "interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)". Figueiredo (2007, p. 95), complementa afirmando que a pesquisa quali-quantitativa "é um método que associa análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado, facilitando assim a interpretação dos dados obtidos".

Gil (1999), Richardson (1999), Cervo e Bervian, (2002), destacam que para o desenvolvimento de uma pesquisa quali-quanti, deve-se levar em conta além do interesse dos pesquisadores, o enfoque dado ao problema de pesquisa que, muitas vezes, depende de uma abordagem múltipla para ser adequadamente investigado.

Utilizou-se neste âmbito, de uma perspectiva exploratória de pesquisa, em que dados foram produzidos a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, os quais são relacionados com a teoria já existente sobre a temática.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, esta investigação foi bibliográfica e documental a partir da temática de investigação – formação continuada.

Fonseca (2002). ao se referir à pesquisa bibliográfica destaca que esta é realizada,

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

Prodanov e Freitas (2013), apontam que uma pesquisa se caracteriza como bibliográfica:

> [...] quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (p. 54).

Ao se referir à pesquisa documental, Prodanov e Freitas (2013, p. 55), destacam que a

mesma “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Esta é destacada no momento em que se organizam as informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.

De acordo com Severino (2013), a pesquisa documental é muito próxima da bibliográfica, o que diferencia são as fontes, sendo a primeira, fontes primárias e a segunda, fonte secundária. Fato que, na pesquisa documental, todas as fontes são consideradas como matéria-prima para a investigação e análise que o pesquisador irá desenvolver.

Zanella (2022) ao tratar da pesquisa documental, afirma a necessidade de se observar atentamente as entrelinhas, as expressões e o contexto de elaboração e implementação das políticas por meio dos programas e projetos. O que aponta para a importância de o investigador compreender o contexto histórico no qual esta insere-se, de modo a relacioná-la com a atual conjuntura política, econômica, social e cultural, fazendo análises para desvelar a sua essência.

Nessa ótica, Shiroma (2005) destaca que:

> As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (p. 430-431).

Assim sendo, os documentos analisados nessa investigação, não foram tomados como objeto final das explicações e análises aqui apontadas, pelo contrário foram compreendidos como unidades de análise, permitindo então a compreensão da essência do objeto de estudo, pois, segundo Shiroma *et al* (2004) é preciso explorar as “contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa” (p. 12).

O que de acordo com Zanella (2022) ao citar Shiroma, Campos e Garcia (2004), requer um conjunto de operações e verificações dos textos e documentos, para desta forma, atribuir sentido em relação ao tema de pesquisa. Uma vez que “o processo de análise de documentos começa pela seleção e pela recolha dos documentos, seguidas da análise propriamente dita.” (p. 33), estas demandam atenção rigorosa à linguagem “especialmente às mudanças de vocabulários utilizados nos documentos das políticas públicas contemporâneas” (Zanella, 2022, p. 33).

Desta forma, o processo de análise dos dados e documentos investigados, se deu

visando justamente, mostrar a essência do fenômeno (formação continuada de professores da Educação Infantil), a partir da realização de um estudo rigoroso dos documentos com o intuito de buscar as "raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado de cada passo dado na direção da verdade ("mostração da essência)" (Bicudo, 1994, p. 20).

Ou seja, o fenômeno foi interrogado rigorosamente, colocado em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual, foi descrito da maneira que foi visto, com base em suas partes essenciais, o que de acordo com Bicudo (1994) ocorre "através de comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo" (p. 21).

Assim, a formação continuada dos professores da Educação Infantil foi descrita a partir de leis, documentos orientadores, questionários e entrevistas, da maneira como surgiu, ocorrendo no tempo histórico investigado que, ao longo de seu desenvolvimento, reconheceu a criança enquanto sujeito de direitos, inclusive à uma educação de qualidade, pensada e reformulada para atender aos interesses dessa mesma sociedade que, utilizou-se e vem utilizando-se, de leis e documentos para conduzir esse processo. Uma vez que, não se pode abrir mão da prática, da experiência na qual o fenômeno está inserido, haja vista que a essência da formação continuada se mostra nesse próprio fazer reflexivo. Deste modo, esse movimento de reflexão permitiu perceber a essência e abarcá-la compreensivamente, trazendo-a em seus sentidos e significados.

A seguir, a caracterização das instituições investigadas analisando especialmente seus Projetos Político-pedagógicos.

2.3.2 Caracterização das instituições investigadas

Conhecendo os elementos da formação continuada de professores presentes nos PPPs das instituições investigadas, os quais já foram elencados no capítulo anterior, apresento a caracterização das instituições no que tange ao número de crianças atendidas, perfil socioeconômico, atendimento à crianças com necessidades especiais, dias letivos, horário de atendimento, além das concepções de criança, infância, cuidado, educação e brincar, haja vista que estas são abordadas nas formações continuadas.

O primeiro Projeto Político-Pedagógico se refere à instituição de Educação Infantil, aprovado no segundo semestre do ano de 2020, sendo que a partir de 2021, as turmas de 4 anos que anteriormente eram atendidas no CMEI, passaram a ser atendidas na escola de Ensino Fundamental.

A instituição de Educação Infantil (CMEI) está localizada na Rua Costa e Silva no 371,

Bairro Cristo Rei, no Município de Renascença - PR. Esta instituição presta atendimento integral e parcial às crianças de 6 meses a 5 anos, sendo que na Educação Infantil de 0 a 3 anos, o atendimento ocorre em turno integral e também parcial – manhã e tarde. Para as crianças de 4 e 5 anos o atendimento ocorre de forma parcial – manhã e tarde (Renascença, 2020b). Cabe destacar que esta instituição no ano de 2023 não atendia crianças de 4 e 5 anos.

Conforme o PPP (Renascença, 2020a), o atendimento às crianças ocorre de segunda-feira à sexta-feira das 7h15 às 17h30 para as que frequentam a instituição em período integral, das 7h15 às 11h30 para quem frequentam no período matutino e das 13h às 17h30 no período vespertino, totalizando 200 dias letivos e 800 horas de atendimento ao aluno em período parcial e 1600 horas no mínimo, para os alunos em período integral.(Renascença, 2020a).

Com base na leitura deste documento, no ano de 2020 eram atendidas em torno de 170 crianças, num total de 14 turmas, entre elas: Berçário, Maternal, Jardim e Pré-escola. De acordo com o PPP da instituição, quanto ao perfil socioeconômico da comunidade, as crianças, em sua maioria, são filhos/as de trabalhadores do comércio, da indústria, do setor público, bem como de empregadas domésticas, beneficiários do bolsa família, donas de casa, diaristas, agricultores, trabalhadores autônomos, pequenos proprietários de terras, agricultores sem–terra, acampados, agricultores familiares ou assentados, em sua grande maioria brancos e participantes de algum credo religioso (evangélicos e católicos). Das crianças que frequentam o CMEI, cerca de 16% eram oriundas da área rural e utilizavam o transporte escolar do município para terem acesso à escola. As demais residiam na zona urbana do Município, próximo a instituição escolar, fazendo uso de transporte coletivo de escolares ofertado pelo município, também transporte particular ou bicicleta para o deslocamento até a escola.

No que se refere à Educação Especial, ao atendimento a crianças com necessidades especiais, o documento deixa explícito que a Educação Infantil presta o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, objetivando:

> [...] assegurar um Atendimento Educacional Especializado de qualidade, mediante avaliação de profissionais específicos e considerando a situação em que se encontram individualmente estas crianças. Deve-se, portanto, priorizar ações educacionais que contribuam para seu desenvolvimento, assegurando-lhes assim o acesso e a permanência em instituições educacionais devido ao importante papel que a socialização e a aprendizagem exercem nesses espaços educativos (Renascença, 2020a, p. 23).

O documento ressalta que a instituição estabelece relações visando possibilitar à criança com necessidades especiais, aprendizagens significativas no convívio direto com os outros e consigo mesma, considerando a família como grande aliada na adequação de atividades

necessárias para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Destaca que a escola está de acordo com a perspectiva da BNCC que propõe um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, fortalecida na prática não coercitiva, de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Para tal, nas turmas com crianças com necessidades especiais há a diminuição no número de crianças e a realização de uma proposta de trabalho diferenciada organizada pela professora juntamente com a equipe pedagógica para atender às necessidades e particularidades desse aluno. A estrutura física possui banheiro adaptado para deficiente físico, rampa de acesso e material didático adaptado conforme a necessidade da criança, de modo que permita o atendimento educacional especializado.

O capítulo 3 do PPP da instituição de Educação Infantil, intitulado "Elementos Conceituais" apresenta como documentos norteadores das práticas e ações educativas para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a BNCC, sendo que a criança é vista como:

> [...] um sujeito de direitos, que se situa no processo histórico da humanidade e que é plena de necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais. [...] um sujeito com capacidades e interesse em aprender, descobrir e ampliar seus conhecimentos que se constroem através das trocas estabelecidas com o meio e das interações com outras pessoas (Renascença, 2020a, p. 34).

O documento norteador das ações pedagógicas traz a concepção de sujeito que está posta nas DCNEIs da Educação Infantil de 2009 (Brasil, 2009), na qual a criança é um sujeito de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia produz sua cultura. Menciona que este sujeito/criança "entende a realidade a partir da exploração em seu cotidiano, analisando, selecionando informações, relacionando tudo que está ao seu entorno e dando um sentido próprio. [...] a criança é protagonista de seu conhecimento." (Renascença, 2020a, p. 34).

Assim sendo, ao referir-se à educação, o PPP enfatiza que esta não ocorre apenas no ambiente escolar e que "além de ser um direito e uma necessidade do ser humano, acontece durante a vida inteira." (Renascença, 2020a, p. 36). Portanto, ressalta a necessidade de uma "educação focada na formação de cidadãos críticos capazes de fazer a leitura de mundo, levando em conta a peculiaridade de cada aluno, em seu contexto social, geográfico, político e cultural" (Renascença, 2020a, p. 37), percebendo a criança "como um ser histórico, social e concreto que tem desejos, interesses, necessidades físicas, sociais e emocionais" (idem, p. 37), destacando que é preciso uma educação de qualidade para "capacitar a criança para torná-la um sujeito ativo na mudança de seu ambiente" (idem, p.37).

Nessa ênfase, o PPP indica, a partir do Referencial Curricular do Paraná: princípios,

direitos e orientações e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Paraná, 2018) que, para atingir aos objetivos educacionais é importante uma metodologia de ensino que seja "planejada, replanejada, discutida, e modificada para que o desenvolvimento da criança se dê de uma forma eficaz e satisfatória" (Renascença, 2020a, p. 37). Assim sendo, a educação deve ser intencional, "com espaços e recursos pedagógicos que promovam o desenvolvimento humano por meio de aprendizagens significativas" (idem, p. 37).

Para a educação intencional, o PPP assinala as interações, brincadeiras e o lúdico, em que o professor assume o papel de mediador do conhecimento através da ludicidade, permitindo que "a criança pense sobre sua realidade, adquira e desenvolva novos conhecimentos e consequentemente desenvolva seu pensamento" (Renascença, 2020a, p. 38).

Ressalta ainda que as crianças utilizam o espaço escolar como campo de exploração, criatividade e descobertas através de ambientes organizados para brincadeiras e de ações pedagógicas intencionais que contemplam o cuidar e o educar, favorecendo as interações, a expressividade das crianças, a utilização de diversas linguagens e o planejamento de situações que desafiem e ampliem o seu conhecimento de mundo (Renascença, 2020a, p. 39). Para tal, coloca o brincar "como eixo norteador para os encaminhamentos metodológicos propostos e para a construção da educação" (idem, p. 39), considerando este uma "experiência de cultura, por meio da qual as crianças constituem coletivamente valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social" (p.40).

Conforme o documento, a instituição reconhece o brincar como "uma forma de ação cognitiva, na qual, por meio de ações, dos sentimentos e das trocas comunicativas a criança abstrai, interpreta e entende a realidade" (p. 39). Afirma que este se complementa com a aprendizagem na medida em que permite que a mesma elabore e construa suas próprias hipóteses sobre o mundo que a rodeia de forma mais divertida e com significado real.

Sobre o cuidar e o educar, a leitura do documento revelou que a instituição escolar compreende que a educação envolve estes dois processos por conta da faixa etária das crianças que "têm necessidade de atenção, carinho e segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver" (Renascença, 2020a, p. 55).

Deste modo, cuidar e educar aparecem no documento como dois conceitos associados que norteiam o trabalho na instituição que pensa ações pedagógicas voltadas para a realidade da criança, compreendendo "esse tempo e espaço por ela vivido como um lugar de construção da sua identidade e autonomia" (Renascença, 2020a, p. 56).

Segundo o PPP, as ações planejadas expressam a responsabilidade pela segurança e pelo bem-estar da criança, que se traduzem "em conforto, alimentação, espaço físico, mobiliário

e materiais adequados à idade das crianças" (p. 56), onde o educar tem o sentido de

> [...] estimular o raciocínio da criança, buscando aprimorar seu senso crítico, bem como suas habilidades intelectuais, físicas e morais e reconhecendo que a criança é protagonista de seu conhecimento. [...] O educar é proporcionar à criança oportunidades de desenvolver suas capacidades e habilidades (Renascença, 2020a, p. 55-56).

Nessa lógica**,** o documento reafirma que educar e cuidar são indissociáveis, devendo ser trabalhados juntos, buscando o equilíbrio entre ambos pois "ao mesmo tempo em que as crianças precisam de cuidados especiais, estas também devem ser reconhecidas como agentes ativos da sociedade em processo de construção" (Renascença, 2020a, p. 56).

Indo mais adiante na leitura do documento, o mesmo não discorre sobre uma concepção de infância, mas apresenta outras concepções como: sociedade; ensino e aprendizagem; currículo; temas contemporâneos; ensino remoto e ensino híbrido; clima escolar e concepção de avaliação, as quais não serão aprofundadas nesta pesquisa. Na sequência exponho as concepções evidenciadas a partir da leitura do PPP da instituição que atende as crianças de 4 e 5 anos.

A instituição de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental está localizada na zona urbana na Rua Luiz Caovilla, n°150, Bairro Cristo Rei, no município de Renascença, PR, ofertando o ensino de 2ª a 6ª feira no período matutino das 7h25 às 11h25 e no período vespertino das 13h20 às 17h20. Com dependência administrativa e mantenedora, a Prefeitura Municipal, a escola também recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Governo Federal.

Conforme a leitura do PPP, que foi elaborado e aprovado no ano de 2020, esta instituição atende alunos da pré-escola ao 5° ano do Ensino Fundamental I, oferecendo atividades educativas, lúdicas, ações de cuidado como alimentação adequada às crianças, segurança e higiene.

No ano de 2020, 475 alunos da Educação Infantil Pré-Escolar (crianças de 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I frequentavam a instituição. Destes, 71 alunos eram da Educação Infantil de 5 anos e estavam distribuídos em 5 turmas. A escola está organizada em dois ciclos: 1º ciclo composto pelos 1º, 2° e 3°anos e 2º ciclo composto do 1° e 2º anos. De acordo com o PPP, tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental são ofertados em período parcial e a organização da escola é cumprida de acordo com as orientações da BNCC, propondo em seu calendário escolar, o que determina a LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) , com no mínimo 800 horas aula, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar, entendendo por efetivo trabalho escolar todas as atividades de cunho pedagógico ou programadas pelo

estabelecimento a que todos os alunos e professores estão engajados (Renascença, 2020b).

Além do Ensino Regular, a escola também atende nas Salas de Recursos Multifuncionais Anos Iniciais da Rede Pública, os alunos de Educação Especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008 (Brasil, 2008): Alunos com deficiência (natureza física, mental, intelectual ou sensorial), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil) (MEC/SEESP, Brasil, 2008), e alunos com altas habilidades/superdotação; Sala de Recurso Multifuncional - Surdez.

Com relação ao nível socioeconômico dos alunos, de acordo com o PPP, a maioria destes são de famílias de classe média baixa e grande parte destas recebe apenas um salário mínimo. Muitos alunos recebem recursos do Programa Bolsa Família.

No ano de 2020, a escola contava com 30.8% dos alunos procedentes da zona rural, com um nível econômico médio e baixo, residindo em pequenas propriedades rurais, acampamentos, assentamentos, sendo arrendatários e empregados rurais. Os alunos da área rural utilizavam o transporte escolar, que os traz e os leva para suas respectivas comunidades. Com relação aos alunos da zona urbana, estes são filhos de famílias empregadas em pequenas empresas, outras com empregos temporários, trabalhadores em outros municípios e outras ainda, desempregadas. A escolaridade dos pais na grande maioria é o Ensino Fundamental, alguns concluíram o Ensino Médio e poucos concluíram a graduação.

No que se refere à Educação Especial, ao atendimento a crianças com necessidades especiais, o PPP enfatiza que esta "é uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos" (Renascença, 2020b, p. 34).

Assim, esclarece que a instituição conta com uma equipe multifuncional, disponibilizada pela Secretaria da Educação (pedagogos, professores especialistas, psicóloga e nutricionista) que atende alunos com necessidades especiais e altas habilidades, os quais muitas vezes necessitam de adaptações de grande porte que estão sendo implementadas pelas instâncias políticas-administrativas superiores ou de pequeno porte como currículo, objetivos, conteúdo, método de ensino, procedimentos de avaliação e de temporalidade, implementadas pelos professores conforme suas funções e atribuições.

Nesse sentido, o PPP ressalta que a Educação Especial desenvolvida pela Escola:

> [...] orienta sua ação nos fins da Educação Nacional, previsto na – LDB – 9394/96 e no Documento das Diretrizes Básicas da Educação Especial vigentes. Na escola a complementação da escolarização dos alunos com

> deficiência intelectual, é prevista através do atendimento educacional especializado, em Sala de Recursos Multifuncional-Anos Iniciais. Segundo a Instrução no 016/2011-SEED/SUED a Sala de Recursos Multifuncional – Anos Iniciais, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (Renascença, 2020b, p. 35).

Estes alunos, além daqueles que apresentam transtornos funcionais específicos e superdotação/altas habilidades, surdez total ou parcial, são atendidos por um professor com especialização em Educação Especial, observando os critérios da lei vigente, em Sala de Recursos Multifuncionais – Anos Iniciais, após serem avaliados por equipe multifuncional. Este espaço conta com salas dotadas de "mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos, em turno contrário ao que frequentam a escola regular" (Renascença, 2020b, p. 35).

O capítulo 3 do PPP da instituição de EI e Anos Iniciais, intitulado "Elementos Conceituais", apresenta como documentos norteadores das práticas e ações educativas a BNCC (Brasil, 2018) que estabelece conhecimentos, competências e habilidades esperadas para todos os estudantes ao longo da sua escolaridade básica, traçados nas DCNEIs (Brasil, 2009) através das orientações dos princípios éticos, políticos e estéticos e destacados através das 10 competências que são mencionadas no documento.

Nessa perspectiva, a concepção de sujeito abordada no PPP (Renascença, 2020) apresenta a criança como "um ser humano em contínuo desenvolvimento, em estruturas cada vez mais complexas, produzindo como um todo unificado e dinâmico" (p. 50), e considera seu desenvolvimento "um processo que se baseia numa sequência de fatos biológicos, psicológicos e sociais estreitamente inter-relacionados" (Renascença, 2020b, p. 50).

O documento apresenta a criança enquanto sujeito ativo que assume papel central nas famílias e na sociedade, possui características e necessidades próprias e deve participar de diferentes práticas cotidianas na interação. Cita as DCNEI (1999) e aponta a:

> [...] necessidade de promover práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e social das crianças nas especificidades da pequena infância e a necessidades de contribuir para a construção de conhecimentos e valores pelas crianças por intermédio de atividades intencionais, estruturadas e livres, que integrem as diversas áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã. (Renascença, 2020b, p. 50).

Desta forma, reforça mencionando as DCNEI (Brasil, 2009), "a importância do acesso

ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo". (Renascença, 2020b, p. 50). Aponta ainda o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil e a relação entre o cuidar e o educar das DCNEI, que é validado na BNCC.

Diante do PPP estudado, a criança é vista como sujeito ativo que deve ter acesso ao conhecimento cultural e científico. Porém, deve ter seu modo de se situar no mundo preservado, devendo aprender a partir de interações e brincadeiras, sendo respeitadas as relações entre o cuidar e o educar, específicas da etapa da Educação Infantil.

A partir do exposto, as concepções sobre a criança demandam a existência de visibilidade ou invisibilidade acerca das práticas, metodologias e da própria formação continuada de professores, dos modos de ser, tratar e de ver a criança. Pois, a formação continuada de professores tem papel fundamental no que se refere à garantia de um trabalho de mediação nos processos constitutivos de ensino e aprendizagem e também da cidadania das crianças. Para tal, discutir na formação continuada as concepções de infância, criança, instituição de educação infantil, poderia apontar inovações educativas baseadas nas investigações das ciências da educação e nos delineamentos no âmbito das políticas para a primeira infância.

Ao apresentar a concepção de Educação, o PPP afirma que esta diz respeito basicamente ao processo de ensinar e aprender "para que os hábitos, costumes, comportamentos e valores de uma sociedade sejam transferidos de geração em geração, de acordo com a evolução da coletividade como um todo" (Renascença, 2020b, p. 52). Pois, é compreendida como "todo o processo contínuo de formação e ensino aprendizagem que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados" (idem, p. 52).

Segundo o PPP:

> No processo educativo em estabelecimentos de ensino, os conhecimentos e habilidades são transferidos para as crianças, jovens e adultos sempre com o objetivo de desenvolver o raciocínio dos alunos, ensinar a pensar sobre diferentes problemas, auxiliar no crescimento intelectual e na formação de cidadãos capazes de gerar transformações positivas na sociedade. No geral, a educação como um todo engloba a aplicação de métodos de ensino que tem como objetivo assegurar a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional de determinada pessoa (Renascença, 2020b, p. 52).

Sobre a educação, a instituição vê a criança como possibilidade de construção do futuro, comprometendo-se com a promoção de aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, além dos desafios da sociedade contemporânea. No entanto, menciona que "o processo educacional é responsável diretamente pelo ato de instruir,

disciplinar e construir novos conhecimentos." (Renascença, 2020b, p. 52). O processo educacional na escola dos anos iniciais ressalta a transmissão de conhecimentos e não menciona a criança como protagonista de sua aprendizagem. Essa informação aponta que há uma diferenciação na concepção de criança nos PPPs das instituições investigadas, diferenciando-se pelo nível de ensino, o que abre a brecha para que as metodologias com as crianças de 4 e 5 anos sejam desenvolvidas com o mesmo direcionamento das metodologias desenvolvidas com as crianças do ensino fundamental.

O termo educar pode ter vários significados e a partir destes, vários direcionamentos no que se refere ao trabalho e as condutas com a criança. De acordo com Ferreira (2001), a palavra origina-se da palavra *Educare* em latim e significa "promover a educação de; transmitir conhecimentos a; instruir; domesticar, domar; cultivar o espírito, instruir-se, cultivar-se" (p. 719). Também tem origem da palavra latina *Educatione* e significa ato ou efeito de educar (-se); processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual, moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social (Ferreira, 1999).

Assim sendo, para que a educação ocorra neste espaço, o documento cita a BNCC (Brasil, 2009), reforçando o compromisso disposto nesta referente ao desenvolvimento humano global, a visão plural, singular e integral da criança, enquanto sujeito de aprendizagem que necessita de uma educação voltada ao seu conhecimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (Renascença, 2020b)

Deste modo, discutir a educação e o termo educar nas formações continuadas pontuais que o município oferta ao longo do ano letivo e na hora-atividade, momento em que o/a professor/a constroi o seu planejamento, é de grande importância para fundamentar o fazer pedagógico na Educação Infantil.

Sobre o cuidar e o educar, assim como o brincar, o PPP cita as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), através da Resolução CNE/CEB No 1, de 07/04/1999, afirmando que devem caminhar juntos por compreender a indissociabilidade entre estes o que implica em

> [...] promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas. Assim, é preciso refletir como educar, cuidar e brincar, na educação infantil, pode auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento da criança em relação a si e ao mundo (Renascença, 2020b, p. 70).

Para tal, o PPP (Renascença, 2020b) aponta a brincadeira e o jogo como processos que envolvem o indivíduo e sua cultura podendo "ser estratégias educacionais integradas às diversas

experiências vivenciadas através da linguagem do brincar" (idem, p. 70), devendo este ser garantido na rotina escolar por considerar, respaldando-se em Vigotski (1988), que o jogo simbólico acontece independentemente dos recursos disponíveis, pois "a criança transforma o significado das coisas de acordo com seus desejos" (idem, p.70).

O documento separa as ações de cuidar e educar ao afirmar que:

> [...] Cuidar envolve a dimensão afetiva, como por exemplo, os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade de uma boa alimentação, dos cuidados com a saúde, a higiene do corpo, o bem estar, etc. Já o Educar está relacionado à educação, a promoção da aprendizagem proporcionando conhecimentos necessários para sua formação pessoal na vida adulta. (Renascença, 2020b, p. 70-71).

A polarização entre a assistência e o pedagógico, ou seja, entre o cuidar e educar, presentes nas instituições que trabalham com a educação infantil pode ser compreendido a partir da afirmação de Kramer (2005, p. 56) em que, "o reconhecimento da educação infantil não se dá de forma linear e homogênea", as questões que envolvem o cuidar e o educar não são muito debatidas nas instituições da educação infantil, sendo que o avanço e o reconhecimento dessa instituição enquanto um local que não é apenas o lugar que as mães deixam seus filhos porque precisam trabalhar, mas um espaço de importância educativa reconhecida tanto pelos profissionais que ali trabalham como pelos pais ou responsáveis pelas crianças que frequentam as instituições.

Essa construção faz com que o cuidar, de acordo com Kramer (2005, p. 57), passe a ser "relacionado a uma tarefa menor", o que também pode ser percebido no ambiente escolar por estar muito presente entre as profissionais da educação no dia a dia das instituições de educação infantil e nos documentos orientadores das instituições investigadas. Para Kramer (2005):

> Na visão dos profissionais que atuam na Secretaria, muitas vezes o professor se esforça tanto para estudar, se formar e sair de uma posição social desprivilegiada, em que ele exerce a tarefa do cuidar (da casa, da família...), que quando chega à escola e tem de cuidar se sente desvalorizado. Sendo que estudam muito para continuar fazendo o que sempre fez. O curioso é que justamente os professores que tiveram a oportunidade de estudar e sabem de toda a importância do cuidado no desenvolvimento da criança se recusam a exercer esse papel, enquanto as pessoas que não têm formação exercem o papel de cuidar (p. 58).

Nesse enfoque, algumas contradições e avanços são percebidas nessa trajetória histórica em que o próprio cuidar fica prejudicado seja pela estrutura física das instituições, pela falta de profissionais, pelas salas lotadas, falta de recursos, falta de conhecimento, ou seja, o cuidar é visto, algumas vezes, pelos próprios gestores, como uma tarefa menor e dissociada do educar.

As creches geralmente são lotadas, prejudicando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com as crianças.

Acredita-se que o cuidar e o educar estejam marcados por distorções e dicotomias, como afirma Guimarães (2011):

> De acordo com a legislação, educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil. [...] No entanto, nas práticas cotidianas, constitui-se diversas formas de viver essas duas ações de modo segmentado. A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc.) numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender as demandas de sono e alimentação, proteger, ou "tomar conta" da criança numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, cuidado assume dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza (p. 37-38).

A dicotomia entre o cuidar e o educar se acentua quando a educação infantil é oferecida em diferentes espaços institucionais como vem ocorrendo no município investigado. Para as crianças de 0 a 3 anos de idade em espaços denominados “Centros de Educação Infantil” ou também chamados de creches e; em instituições de ensino fundamental para as crianças de 4 e 5 anos na etapa denominada de pré-escola. Deste modo, a distinção entre essas duas etapas da educação infantil é feita apenas pela faixa etária. Porém, com a falta de entendimento das ações que envolvem o cuidar e o educar, com os problemas do cotidiano das instituições que trabalham com as crianças da educação infantil e com uma visão ainda apenas feminina e vinculada à uma prática maternal, sendo o cuidar uma função fundamental nas creches, uma outra perspectiva para a função do professor ainda está longe de ser alcançada.

Contudo, não se pode dissociar o cuidar e o educar, pois conforme Kramer “só se pode educar se também se cuida [...] cuida-se sempre, da educação infantil à universidade” (2005, p. 60). Destaco, a necessidade de uma discussão mais ampla no sentido de romper essa dissociabilidade, pois talvez, a falta de conhecimento teórico e ampla discussão na formação inicial e continuada dos professores, nos documentos legais e na sociedade como um todo, diminuam o impasse entre estes, superando as lacunas existentes na formação e no trabalho do professor da educação infantil.

Por fim, no documento (Renascença, 2020b), a presença dos mesmos elementos conceituais do PPP da Educação Infantil. Ou seja, aborda as concepções de sociedade; ensino e aprendizagem; currículo; temas contemporâneos; ensino remoto e ensino híbrido; clima escolar e avaliação, mas não discorre sobre uma concepção de infância. Nessa ênfase, a caracterização

destas instituições a partir do PPP que é o documento norteador e orientador das ações pedagógicas apontou as concepções de criança, cuidado, educação e o brincar.

Em vista disso, o PPP das instituições escolares deve ser debatido constantemente na formação continuada de professores e na hora-atividade destes e esse deve ser um trabalho que dirige-se à gestão da instituição (direção e coordenação pedagógica), bem como à Secretaria Municipal de Educação, uma vez que na instituição de Educação Infantil a discussão acerca da compreensão da criança ao ser discutida com os profissionais que atuam nesta instituição, fundamenta o trabalho docente na Educação Infantil.

A criança portanto, deve ser um elemento constante de discussão porque, compreender como se entende a criança faz diferença na ação pedagógica.

No ano de 2023, evidenciou-se, a partir de dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação que na instituição de Educação Infantil eram atendidas 11 turmas no total, nas quais trabalhavam 2 professoras em cada turma. Neste ano (2024), eram atendidas crianças nos turnos matutino e vespertino e também em período integral, sendo que o atendimento para as crianças de 6 meses a 3 anos, 11 meses e 29 dias de idade, ocorria em turno integral e parcial (manhã e tarde), na modalidade Creche.

Já na instituição de Ensino Fundamental, eram atendidas 33 turmas. Destas, 10 de Educação Infantil (crianças pequenas de 4 e 5 anos de idade do município, na modalidade de pré-escola - idade obrigatória), que estavam organizadas com 2 professoras em alguns momentos do dia, ou seja, para cada 20 horas semanais (6 horas), as docentes acompanhavam a turma e atuavam nas atividades desenvolvidas em dupla.

A partir da caracterização das instituições investigadas, no tópico que segue apresenta os sujeitos dessa pesquisa.

2.3.3 Os sujeitos da pesquisa: professoras e gestoras

Com a finalidade de atingir o objetivo desta investigação, os sujeitos da pesquisa foram as vinte e quatro (24) professoras que estavam atuando exclusivamente nas turmas de Educação Infantil no ano de 2023, nas instituições do município de Renascença. Cabe destacar que, destas, dez (10) profissionais estavam alocadas na escola de Ensino Fundamental que oferta a Educação Infantil para crianças de 4 a 6 anos em idade obrigatória e as demais no CMEI do município.

Inicialmente, também pretendia-se coletar dados referentes à formação continuada de professores da Educação Infantil juntamente à seis (6) profissionais da equipe gestora municipal (SMECE e Coordenação escolar): duas coordenadoras escolares que estão alocadas no Centro

Municipal de Educação Infantil; uma coordenadora escolar que atua na instituição de Ensino Fundamental; uma profissional que responde pelo cargo de Secretária da Educação juntamente com uma coordenadora escolar que orienta as escolas e a antiga coordenadora escolar que atuava na SMECE no período de 2017 a 2023. Porém, por motivos de licença para tratamento de saúde, não foi possível coletar dados junto à antiga coordenadora escolar que atuava na SMECE. Deste modo, a coleta de dados foi realizada apenas com 5 profissionais da equipe gestora municipal.

Os sujeitos da pesquisa foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os quais correspondem: a Secretária da Educação; a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de 2022 a 2023 e as Coordenadoras Pedagógicas da Escola Municipal e do Centro Municipal de Educação Infantil.

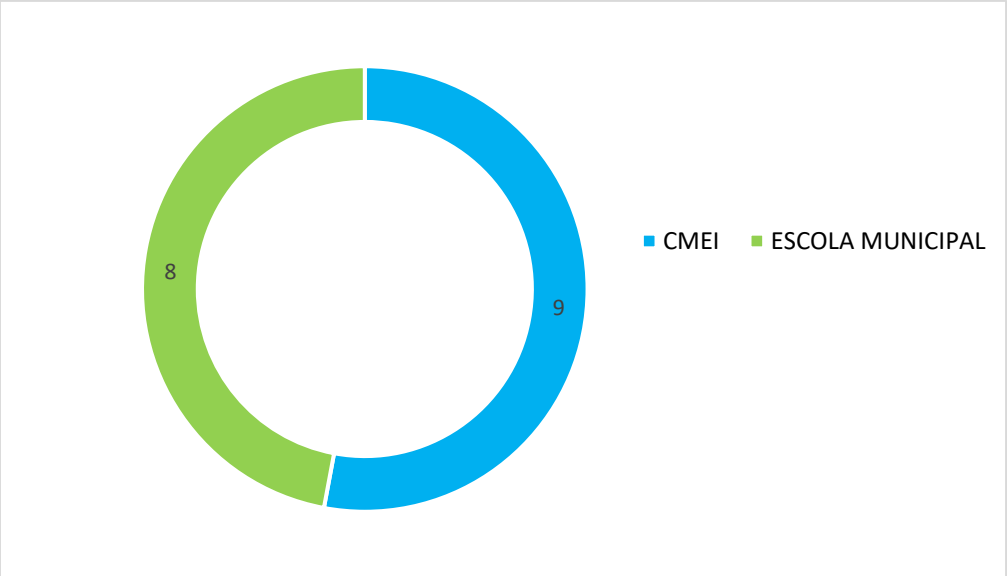
Neste sentido, visando garantir a identidade dos sujeitos e levando em conta que das 24 professoras atuantes em 2023 na Educação Infantil, apenas 17 participaram desta investigação, as mesmas serão identificadas na apresentação e análise dos dados produzidos de forma sequencial nomeadas de P1 a P17 e de G1 a G5 para as gestoras.

Os dados foram produzidos a partir do questionário encaminhado às professoras da Educação Infantil e da entrevista semi-estruturada realizada com as gestoras. O questionário *on-line* via google *forms*, foi encaminhado às 24 professoras que atuaram na educação infantil da rede do município no ano de 2023 e abordou três eixos: I - Dados de Identificação; II – Formação e atuação profissional e III – Formação continuada.

Das 24 (vinte e quatro) professoras atuantes em 2023 nas turmas de educação infantil no município investigado, 17 (dezessete) responderam ao questionário. Na sequência, apresento os dados produzidos a partir dos eixos I e II, os quais evidenciam o perfil das professoras que atuaram na educação infantil no ano de 2023. Ressalto que o eixo III será abordado no capítulo de análise dos dados produzidos acerca da Formação Continuada.

Primeiramente, solicitei a indicação de qual instituição atua no ano referente à pesquisa, sendo que 9 respondentes atuam no Centro Municipal de Educação Infantil e 8 na Escola Municipal, conforme indica o gráfico 2:

Gráfico 2: Número de professoras que atuam na educação infantil no ano de 2023 por instituição na rede municipal do município de Renascença-PR

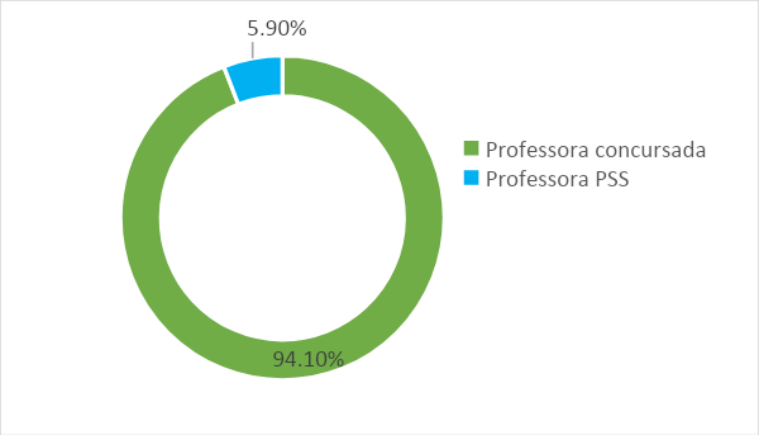


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É importante destacar que o Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI comporta o maior número de turmas de Educação Infantil no município, uma vez que atende, como já mencionado, crianças de 6 meses de idade até 3 anos, 11 meses e 29 dias.

As professoras também foram questionadas a respeito de seu vínculo empregatício na rede municipal, como aponta o gráfico 3:

Gráfico 3: Vínculo empregatício das professoras da Educação Infantil



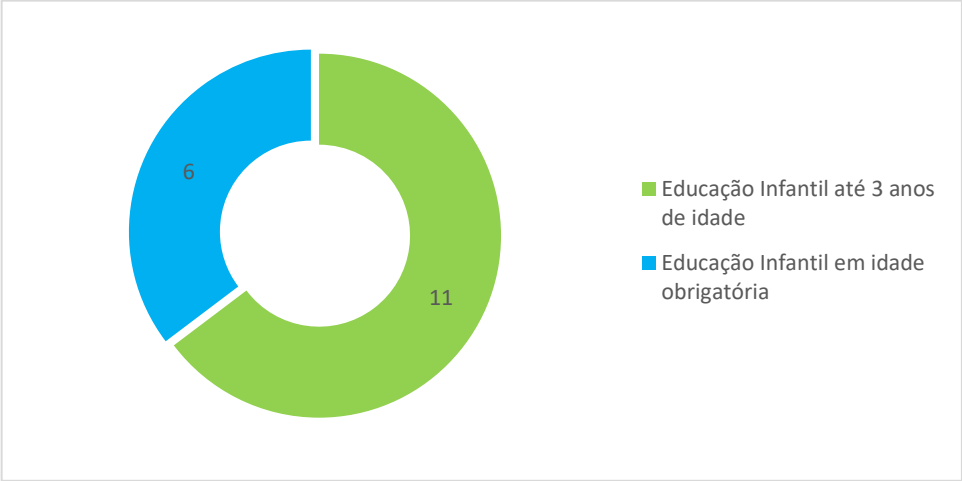
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O levantamento de dados aponta que 94,1% das respondentes são concursadas e as demais profissionais, 5,9% são professoras contratadas por Processo Seletivo Simplificado - PSS. Esse dado mostra que, teoricamente, a grande maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil participam das formações continuadas oferecidas pela SMECE, entre elas semanas pedagógicas, no início e na metade do ano letivo, o que evidencia que estão a par da

legislação que norteia as ações e as propostas que devem direcionar o trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Questionadas sobre quais turmas as professoras haviam atuado no ano referente à pesquisa (2023), 11 (onze) das 17 respondentes acompanharam as turmas de Educação Infantil em idade não obrigatória, ou seja, até 3 anos, 11 meses e 29 dias de idade, o que equivale a 65% das participantes. Enquanto 6 professoras atuaram nas turmas entre 4 e 6 anos em idade obrigatória, correspondendo a 35%, conforme aponta o gráfico 4:

Gráfico 4: Turmas de atuação das professoras de Educação Infantil em 2023 na rede municipal do município de Renascença-PR



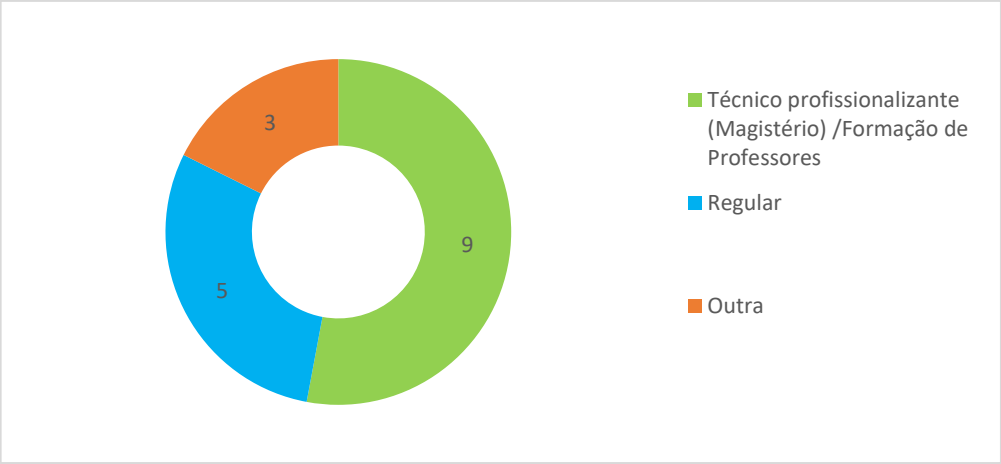
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Verifica-se que as onze professoras que atuaram nas turmas de até 3 anos de idade trabalharam com turmas de berçário, maternal, jardim e aulas de musicalização. Enquanto que as outras 6 profissionais trabalharam com as turmas de pré I (4 anos) ou G4 e pré II (5 anos) G5[3].

O segundo eixo do questionário, ainda com o intuito de conhecer os sujeitos da pesquisa, abordou informações referentes à *formação e atuação profissional* das docentes. Com relação ao nível médio de formação das professoras, observo que 52,9% das respondentes cursaram o nível técnico profissionalizante (Magistério)/Formação de Docentes; 29,4% o nível regular e 16,6% tem outra formação.

Gráfico 5: Formação Profissional das Professoras em Nível Médio

[3] Em conversa informal com a G1, com relação à nomenclatura para a Educação Infantil, esta relatou que a SMECE segue a modalidade conforme idade da criança, sendo que esta é levada em conta no momento da matrícula. Destacou que não há uma portaria ou um documento oficial no município que oriente esta ou aquela nomenclatura. Informou inclusive que a (SMECE) recebe documentos orientadores em que aparecem as duas nomenclaturas (Infantil e Pré-escola).

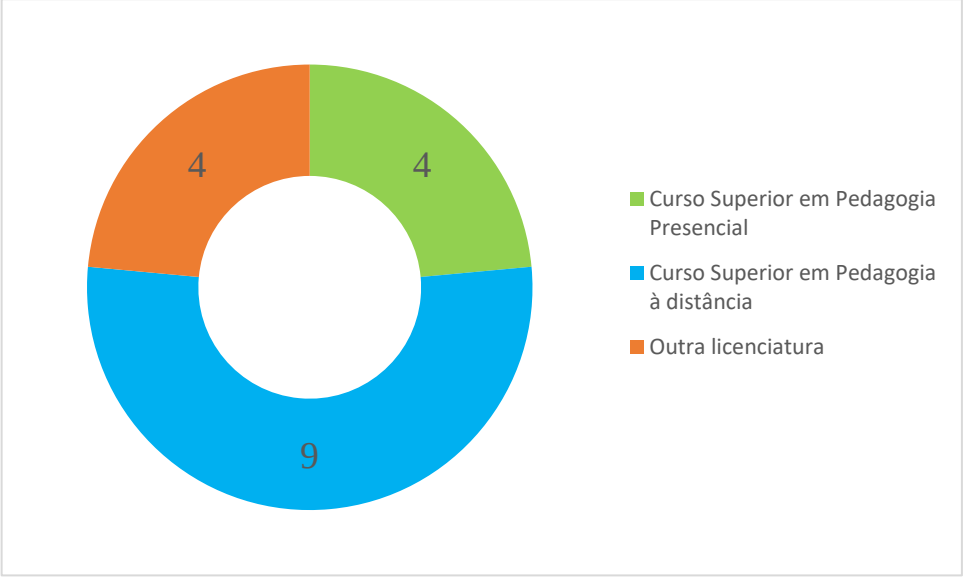


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os dados elencados no gráfico acima, demonstram que mais da metade das docentes possuem técnico profissionalizante Magistério ou o curso de Formação de Docentes, o que é relevante uma vez que, acredito que os conteúdos e principalmente a prática do ensino abordadas nos cursos de nível médio muito contribuem para o desenvolvimento integral das crianças em idade escolar e está na obrigatoriendade mínima estabelecida pela LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

No que se refere à formação das professoras em nível superior, 23,5% cursaram curso superior em Pedagogia presencial, 52,9% cursaram curso superior em Pedagogia à distância e 23,5% outra licenciatura. O gráfico 6 demonstra os números referentes à formação em nível superior das professoras participantes da pesquisa.

Gráfico 6: Formação Profissional das professoras a Nível Superior



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com relação à formação inicial dos professores da Educação Infantil do município investigado, ressalto que o mesmo atende o que está previsto no artigo 62 da LDB, que estabelece que "a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (Brasil, 1996).

Com base no gráfico 6, das 17 professoras respondentes, 9 cursaram a Pedagogia à distância. Cabe aqui uma breve reflexão acerca da Educação à distância e especialmente a sua oferta. Compreende-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996 (Brasil, 1996) reforça a necessidade da formação em nível superior para os docentes da educação básica. Deste modo, para atender essa demanda, cita-se a modalidade de Educação a Distância (EaD) que vem para suprir as exigências da legislação. No entanto, conforme Almeron & Portelinha (2021) ao apresentarem os dados do Censo do ensino superior, destacando em especial, o curso de Pedagogia, apontam a ascensão desta modalidade de ensino, aproximando a educação superior ao status de mercadoria.

Os autores discorrem a respeito de algumas implicações diante do crescimento e expansão do ensino EAD, especialmente na região Sudoeste do Paraná, (região onde estão situadas as instituições investigadas nesta dissertação). Os estudos realizados demonstram uma expressiva oferta do curso de Pedagogia à distância como exposto:

> Considerando os 42 municípios integrantes da região Sudoeste do Paraná, o curso de Pedagogia, em 2019, reuniu 2.946 matrículas e 451 alunos concluintes, por outro lado, os dados nos permitiram visualizar que a modalidade apresentou 606 matrículas trancadas e 778 matrículas desvinculadas (Almeron & Portelinha, 2021, p. 15).

Ao elencar os dados acima, os autores citam ainda a questão da contradição que sustenta os cursos EAD, "de ofertar cursos em regiões em que o ensino superior não acontece" (Almeron & Portelinha, 2021, p. 15), sendo que a região Sudoeste "dispõe de 11 IES ofertantes de cursos de licenciatura na modalidade presencial" (idem, p. 14). No entanto, com base no último Censo do Ensino Superior em 2020, citam o curso de Pedagogia com o maior número de matrículas EaD, o que para os autores demonstra uma disputa na formação em nível superior, podendo o ensino EaD ser até uma ameaça ao ensino presencial pelo fato de, como afirma Giolo (2008) "praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagens" (p. 1217).

Almeron & Portelinha (2021). apontam como resultado da expansão EaD, algumas

possíveis implicações para a formação docente, "o caráter da racionalidade técnica, o enfraquecimento das relações sociais para a formação docente e o esvaziamento da docência" (p.18), o que poderia impactar diretamente nas reflexões teóricas referentes aos fundamentos da educação, nos métodos de aprendizagem e no direcionamento das propostas pedagógicas para com as crianças da educação infantil.

Isso ocorre pelo fato de que, quando um professor em sua formação docente, pautada numa ótica racionalizadora, que resulta "na exclusão da autonomia e do sentido de ser professor, mediar o conhecimento" (p. 18), tende a simplesmente executar metodologias prontas a ele apresentadas, sem levar em conta a autonomia e o protagonismo infantil, o que implica também nas relações entre professor e criança, pois conforme Almeron & Portelinha (2021), as relações são elemento essencial no processo de formação docente, pois:

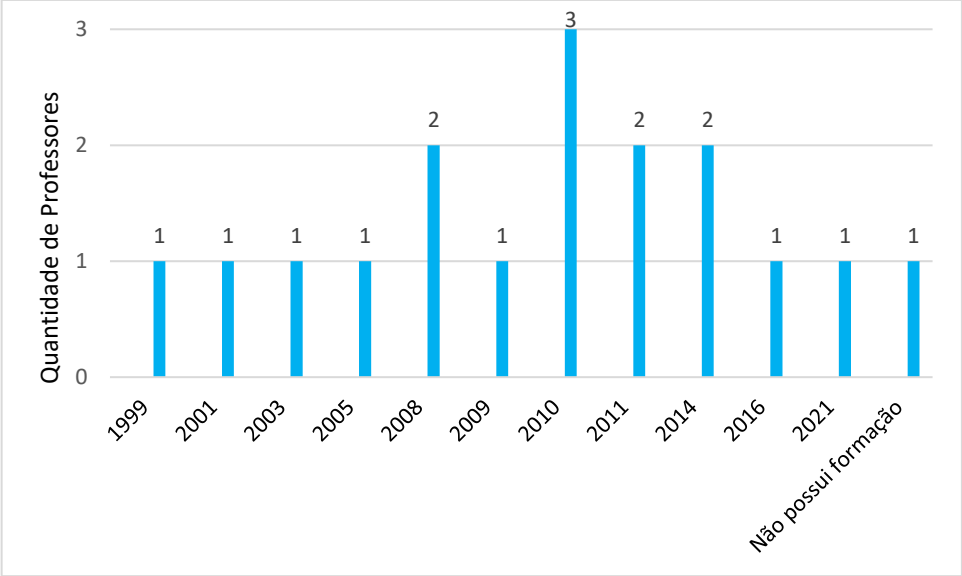
> [...] as relações professor-aluno e aluno-aluno, são vitais quando tratamos de um curso que formará professores. [...] não podemos esquecer que a formação desse professor em um curso à distância será, sobretudo, para atuar em escolas, presencialmente. É claro, que as relações ocorridas em um ambiente digital, mediada pelo tutor, não veta, mas reduz o processo formativo. Não obstante, sua atribuição não deve ser deteriorada como única possibilidade de "aproximação", pois, não apenas a formação docente, mas humana, advém de um movimento recíproco, oportunizando trocas de experiências fundamentais para uma relação social (p. 18).

É essa relação de troca de experiências, citada pelos autores que, acredito ser primordial na Educação Infantil. Dessa forma, quando um professor não participa de momentos nos quais o movimento recíproco entre professor-aluno e aluno-aluno se fazem presentes, acaba por executar mecanicamente propostas e metodologias que lhe são apresentadas no espaço escolar.

Outro elemento com relação a formação em nível superior das professoras, refere-se ao ano de conclusão da graduação que varia de 1999 a 2025, pois uma das profissionais ainda não finalizou a formação. As graduações foram cursadas em Universidades como UNIPAR (Universidade Paranaense); UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná); FAFI (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória); UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR); UNOPAR (Universidade Norte do Paraná); FAEL (Faculdade Educacional da Lapa); UNINTER; FACIPAL, Fundação Universidade do Tocantins e Cruzeiro Sul. Os dados apresentados demonstram e comprovam que muitas profissionais obtiveram a formação inicial em Universidades à Distância como já apresentado e discutido anteriormente. Além disso, quase 100% das respondentes obtiveram o seu diploma em nível superior até o ano de 2016, ano em que a BNCC (Brasil, 2018) ainda estava em construção, sendo que seu estudo e discussões acerca de suas propostas para a Educação Infantil logicamente não faziam parte

dos cursos de formação de professores e nem dos cursos de formação continuada destes. O gráfico 7 aponta o ano de conclusão do curso em Nível Superior das professoras respondentes:

Gráfico 7: Ano de conclusão do Curso de Nível Superior



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Cabe destacar que o intuito nesta investigação não é discutir a questão da qualidade deste ou daquele curso de formação de professores, mas apontar possíveis consequências talvez provenientes da formação inicial que vem se apresentando em metodologias que fazem parte do cotidiano escolar.

Ainda no eixo "Formação e atuação profissional", a respeito do curso de nível de pós-graduação *lato sensu*, as entrevistadas foram questionadas sobre o ano de conclusão da especialização, o qual variou entre 2006 e 2022, sendo que 16 (dezesseis) das 17 (dezessete) profissionais que responderam o questionário, possuem especialização em diferentes áreas a destacar: Psicopedagogia; Contação de Histórias; História, Geografia e Meio Ambiente; Gestão, Orientação e Supervisão; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Didática Psicopedagógica Interdisciplinar; Gestão Escolar na Educação Básica; Neuropsicopedagogia; Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva; Alfabetização e letramento; Supervisão escolar; Educação Especial; Neuroaprendizagem; TEA (Transtorno Espectro Autista); Educação Ambiental e Sustentabilidade; Gestão escolar; Autismo e Neurociência.

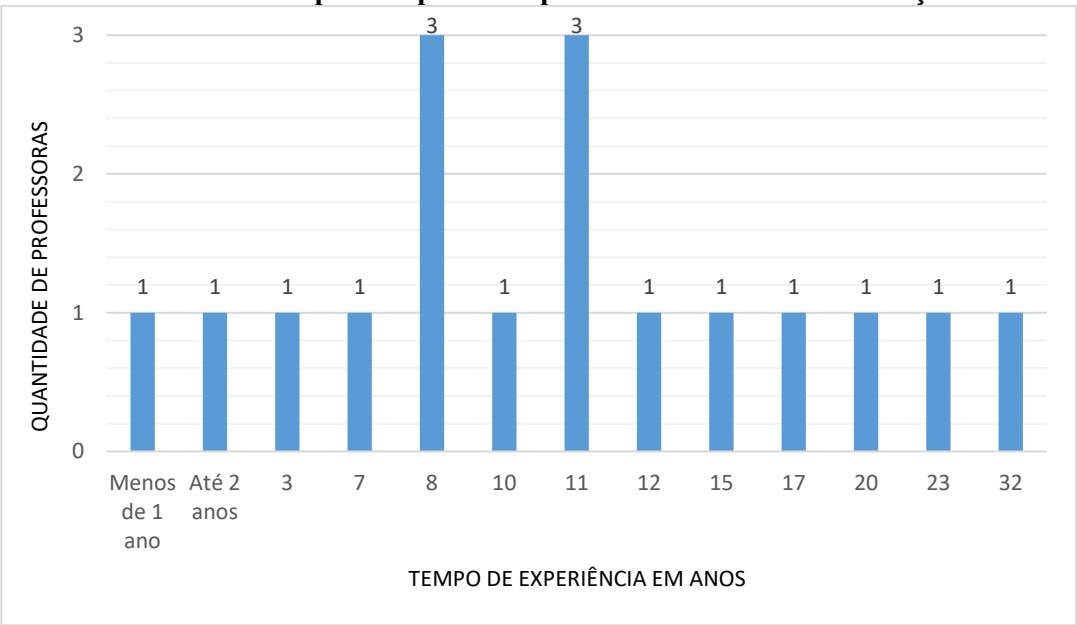
Com relação ao curso de pós-graduação *stricto sensu* a nível de Mestrado, identifico que nenhuma professora possui essa formação. Nesse sentido, destaco que algumas das respondentes concluíram uma segunda especialização recentemente, onde compreendo que há a necessidade do município investir em políticas públicas e ações que incentivem a procura das

profissionais para ingressar em Programas de Pós-graduação nível Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado, por oportunizar através da pesquisa, aprofundamento teórico-prático profissional, uma vez que aborda conteúdos e estudos de autores renomados, proporcionando reflexões e leituras atuais. A pesquisa motiva e mobiliza à mudança, uma vez que contribui para o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil, além de ser, a Pós-Graduação, é uma forma de formação continuada.

Deste modo, através da Pós-Graduação, o professor continua seus estudos e reflexões, tendo a oportunidade de dar continuidade à sua formação inicial associada ao trabalho docente, o que conforme Souza (2017), "oportuniza aos professores se aproximarem da realidade em que vivem, pois a troca de experiências, a reflexão individual e coletiva, com outros profissionais fomentam estudos, os quais precisam de embasamento teórico" (p. 68). Embasamento este, que é possível através da pesquisa e do estudo teórico, haja vista que quando o professor participa de formações continuadas alia sua prática educativa a reflexões teóricas consistentes.

As profissionais também foram questionadas sobre o tempo de experiência total na educação, destacado no gráfico 8.

Gráfico 8: Tempo de experiência profissional na área da Educação



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O tempo de experiência profissional na área da educação de cada professora varia entre menos de um ano (10 meses) até 32 anos. Esse dado é relevante para a análise proposta nesta pesquisa, pois pode evidenciar elementos com relação ao objeto de estudo – a formação

continuada de professores na Educação Infantil, quais sejam a questão dos saberes docentes, especialmente os saberes e as condutas que são ressignificados ou não a partir da experiência docente ao longo da atuação profissional cotidiana dos professores e da formação continuada ofertada à estes. Com relação ao tempo de experiência na Educação Infantil de cada professora, verifico que o mesmo varia entre menos de um ano (9 meses) até 23 anos conforme gráfico 9:

Gráfico 9: Tempo de experiência profissional na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com base nos dados obtidos no gráfico 9, cerca de 47% das professoras possuem pelo menos 7 anos de experiência na Educação Infantil. Esse dado mostra que estas profissionais estavam atuando com os pequenos no período de implantação da BNCC (Brasil, 2018) e participaram das formações continuadas que foram ofertadas pelo município pesquisado, possuindo portanto, um saber experiencial, atualizado, adquirido e necessário no âmbito da prática docente. Zibetti; Souza (2007) afirma que “por objetos-condições, nos quais estão inclusas relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática” (p. 250).

Em consulta na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte aos Livros Ata número 1 e 2 de controle de certificação de professores do município, visando coletar informações acerca das formações ofertadas pelo mesmo no período de implantação da BNCC (Brasil, 2018), verifiquei que a Ata Nº 49/2017 do Livro 1, trata do Projeto de Formação Continuada “Crescer com Boquinhas: bases teóricas e aplicações do método fono-vísuo-articulatório” oferecido no ano de 2017 aos professores do Centro Municipal de Educação Infantil, com carga horária de 60 horas, do qual 16 colaboradores participaram. Em 2018 a

mesma formação foi ofertada, mas com 40 horas e 17 professoras participaram.

A Ata Nº 04/2018 trata-se da certificação de professores do Centro Municipal de Educação Infantil, pela participação da formação continuada no ano de 2017, referente aos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Editora Positivo, com um total de 32 horas, com a participação de 18 profissionais.

A Ata Nº 06/2018 é sobre a certificação de professores da Escola Municipal e de professores do Centro de Educação Infantil, vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, pela participação do Projeto de Formação Continuada sobre o tema "Desenvolvimento humano e a relação com o processo de aprendizagem: bases teóricas e trocas de experiências relacionadas com a prática", oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e o Serviço de Psicologia do município no período de 05 de abril a 07 de junho de 2018, com carga horária total de 40 horas, com a participação de 26 profissionais.

A Ata Nº 08/2019 , da certificação dos professores e colaboradores do Centro Municipal de Educação Infantil, vinculado à Secretaria Municipal de Educação participantes da Formação Continuada no ano de 2018, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e pela Editora Positivo, perfazendo um total de 70 horas, com a participação de 32 profissionais.

A Ata Nº 09/2019 versa sobre certificação de professores da Escola Centro Municipal de Educação Infantil, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, participantes do Curso de Aperfeiçoamento de Professores, Coordenadores Pedagógicos, Mediadores de Aprendizagem no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC, ocorrido no período de 23 de outubro de 2017 a 03 de maio de 2018, com carga horária total de 100 horas. O curso foi promovido pelo Ministério da Educação e Ministrado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e sua Coordenação de Políticas de Formação do Professor (COPEFOR/UFPR), estando devidamente registrado na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD/UFPR), mediado pela formadora local Silvia Letícia Capelin. Desta formação participaram 9 profissionais.

A Ata Nº 12/2019 alude sobre certificação de professores do Centro Municipal de Educação infantil, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, participantes da Formação Continuada no ano de 2019, referente aos cursos ofertados pela Editora Positivo, perfazendo um total de 32 horas, do qual participaram 34 profissionais.

A Ata Nº 15/2020 refere-se à certificação de professores do Centro Municipal de Educação Infantil vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, participantes da Formação Continuada no ano de 2019, referente aos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, perfazendo um total de 32 e 64 horas, de acordo com a

lotação dos professores. Desta formação participaram 33 profissionais.

A Ata Nº 16/2020 discorre sobre a certificação de professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, participantes da Formação Continuada no ano de 2019, referente ao Curso Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC, referente a Educação infantil, realizado no período de Março a Agosto de 2019, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o total de 40 horas presenciais e 60 horas à distância, perfazendo um total de 100 horas. Desta formação participaram 14 profissionais.

A Ata Nº 18/2020 trata da certificação de professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, participantes da Formação Continuada no ano de 2020, referente à várias temáticas da Educação Infantil, disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e BNCC (Brasil, 2018), realizados nos períodos de 01/06 a 21/06 de 2020, ofertados no formato EAD pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil – Editora Positivo, totalizando 30 horas. Desta formação participaram 29 profissionais.

A Ata Nº 19/2020 apresenta a certificação de professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, participantes da Formação Continuada no ano de 2020, referente a Jornada Pedagógica Online "Aprende Brasil em Múltiplos Olhares", Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado no período de 27 a 31 de julho de 2020, ofertados no formato EAD pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil – Editora Positivo, totalizando 20 horas. Desta formação participaram 47 professores. O quadro abaixo apresenta de forma mais sucinta as formações ofertadas pela SMECE entre os anos de 2017[4] e 2020.

Quadro 5: Formações continuadas ofertadas pela SMECE entre os anos de 2017 e 2020

Ano	Cursos	Carga horária	Participantes
2017	Projeto de Formação Continuada "Crescer com Boquinhas: bases teóricas e aplicações do método fono-vísuo-articulatório"	60h	16
2017	Projeto de Formação Continuada "Crescer com Boquinhas: bases teóricas e aplicações do método fono-vísuo-articulatório"	40h	17
2017	Cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Editora Positivo	32h	18

[4] O ano de 2017 também foi pesquisado por compreender-se ser um ano no qual a BNCC já vinha sendo apresentada aos professores da Educação Infantil através da Formação do PNAIC.

2017/2018	Curso Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC	100h	9
2018	Desenvolvimento humano e a relação com o processo de aprendizagem: bases teóricas e trocas de experiências relacionadas com a prática	40h	26
2018	Cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Editora Positivo	70h	32
2019	Cursos ofertados pela Editora Positivo,	32h	34
2019	Cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação	32 horas para profissionais que trabalham 20hs semanais e 64 horas para profissionais que trabalham 40 horas semanais	33
2019	Curso Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC	40 horas presenciais e 60 horas à distância	14
2020	Curso sobre várias temáticas da Educação Infantil, disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e BNCC	Formato EAD pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil – Editora Positivo, totalizando 30 horas.	29
2020	Jornada Pedagógica Online “Aprende Brasil em Múltiplos Olhares”, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Formato EAD pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil – Editora Positivo, totalizando 20 horas	47
Carga horária total			**588 horas**

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É importante ressaltar que no documento consultado na Secretaria, analou-se apenas as atas que apresentavam informações referentes aos cursos ofertados aos profissionais da Educação Infantil. As formações foram organizadas e promovidas pela SMECE, a qual fazia a ponte de contratação dos formadores ou agendava as formações com a Editora Positivo, sendo que, até o ano de 2019, o município ofertou a maioria das formações de forma presencial e

apenas no ano de 2020, as formações foram realizadas no formato EAD.

A partir do último trimestre de 2017, houve vários momentos de formação continuada. Cabe destacar que a formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi destinada exclusivamente à orientações para a Educação Infantil, assim como a formação sobre o Referencial Curricular do Paraná (Brasil, 2018), ambos de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e ministrados por minha pessoa como formadora dos professores. Participei também da formação da Editora Positivo pois o município adotou, desde 2014, o sistema apostilado dessa editora, apresentando naquele momento, o novo material de acordo com as propostas da BNCC (Brasil, 2018), em utilização pelas instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental até a presente data. Ressalto que toda essa formação oferecida sempre trouxe o brincar e as interações como eixos centrais da aprendizagem das crianças da educação infantil.

Contudo, essa formação foi oferecida no CMEI e as professoras que trabalhavam com crianças de 4 e 5 anos (no espaço do ensino fundamental, na escola) no momento de hora-atividade, tinham a opção de participar ou não dessa formação. Pois, por serem concursadas para o Ensino Fundamental, a Secretaria na época, dava à estas a escolha entre a formação da educação infantil ou do ensino fundamental. E assim sendo, apenas duas professoras fizeram a formação de um total de oito professoras atuantes nas turmas de infantil 4 e 5 anos. Compreendo que a formação continuada oferecida aos professores da Educação Infantil naquele momento, atendia a legislação vigente e como tal, não deveria ser uma escolha, mas sim um pré-requisito para o trabalho com as crianças da Educação infantil.

Destaca-se a experiência profissional atrelada à formação continuada, podem trazer elementos de compreensão do objeto de estudo e sua relação com as metodologias desenvolvidas em sala de aula. Pois, de acordo com Tardif (2010), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal, além de abrangência social. Tais saberes surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade, apresentam-se com características culturais e heterogêneas e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor. Para Tardif e Lessard (2005), a docência é um trabalho constituído de “relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (p.35).

Deste modo, compreender a formação continuada de professores a partir da experiência profissional destes, também é entender que o trabalho desenvolvido em sala de aula são saberes práticos que se originam na própria prática, que para os professores formem um conjunto de representações que nortearão suas interpretações, compreensões e seu planejamento cotidiano direcionando o planejamento, a execução e a avaliação. Considerando, nesse sentido, que os

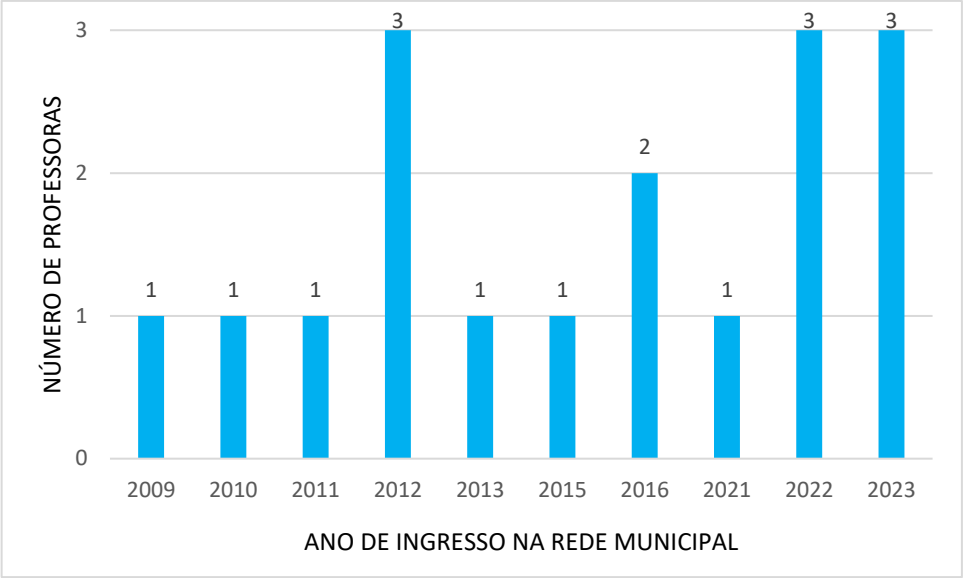
saberes experienciais são de grande importância para o cotidiano escolar, porém é preciso considerar o que aponta Bezerra (2017):

> [...] alguns professores acabam por rejeitar a formação inicial, obtida nos cursos superiores, rejeitar também as prescrições curriculares e pedagógicas oficiais, enquanto outros as reavaliam sob o aspecto das vivências adquiridas e há ainda aqueles que consideram o que existe nestes currículos e prescrições oficiais apenas o que for significativo e aproveitável para realidade em que atuam (p.115).

É nesse aspecto que se deve pensar em elementos importantes com relação ao objeto de estudo – a formação continuada de professores na Educação Infantil, uma vez que, muitas vezes, os saberes docentes advindos da própria experiência, muitos profissionais tendem a ser resistentes com relação à introdução de novas metodologias e orientações para o trabalho efetivo com as crianças da Educação Infantil. Especialmente as crianças de 4 e 5 anos que estão lotadas em escolas que abrangem também a etapa do ensino fundamental, onde os direcionamentos com relação à conteúdos, horários, etc, são aplicados a estas da mesma forma que são conduzidas as orientações para o Ensino Fundamental, gerando uma certa "pressão" nas professoras da Educação Infantil.

Também foi perguntado às docentes sobre o ano de ingresso como professora na rede municipal do município. No gráfico 10 é possível observar que as professoras respondentes ingressaram na rede municipal entre o ano de 2009 e 2023. Deste modo, com base no que já foi mencionado no capítulo I desta investigação, no ano de 2009 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Assim sendo, as profissionais ingressaram na rede municipal do município após a instituição de tais diretrizes que, com caráter mandatório, orientaram a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, além do planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico das instituições de Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 3). Ou seja, participaram de todo um processo de reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico de direitos, produtora de cultura, que constroi sua identidade pessoal a partir de relações e práticas cotidianas e que inseridas na Educação Infantil, considerada a primeira etapa da da educação básica, em creches e pré-escolas, tem o direito de receber um ensino de qualidade. Contudo, a partir dos dados da pesquisa referente às formações proporcionadas pelo município, não se pode afirmar que esses conceitos foram discutidos nas formações.

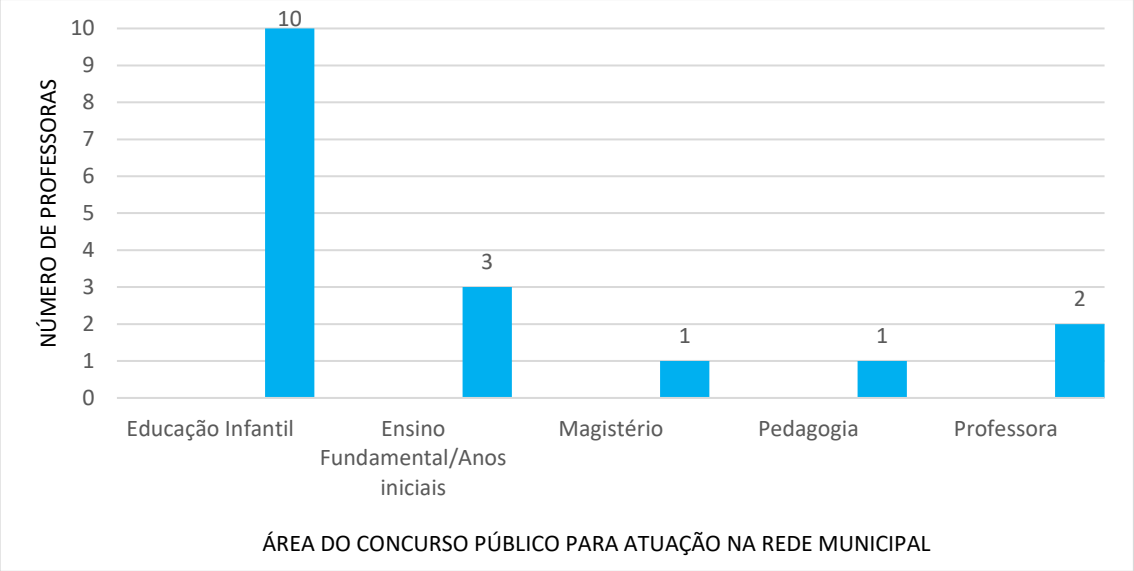
Gráfico 10: Ano de ingresso das professoras na Rede Municipal



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O último questionamento do eixo Formação e atuação profissional foi referente à área do concurso público para atuação na rede municipal de ensino. O levantamento de dados apresentou as seguintes respostas no questionário aplicado: “Pedagogia, Professora, Magistério, Educação Infantil e Professora do Ensino Fundamental”. O gráfico 11 demonstra os resultados obtidos:

Gráfico 11: Área do Concurso Público para atuação na Rede Municipal de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O gráfico 11, identifica a área do concurso público para atuação na rede municipal. 10 das 17 professoras responderam como sua área de concurso a Educação Infantil, o que é

relevante para a questão da formação continuada da Educação Infantil, uma vez que estas profissionais, por fazerem parte do quadro de profissionais da Educação Infantil, sempre participam da formação destinada a essa etapa da educação básica. Destaca-se que 7 profissionais responderam ser de outras áreas, ou seja, não são docentes que atuam especificamente com a Educação Infantil, o que pode apontar que nem sempre participam da formação continuada oferecida aos professores da Educação Infantil, contudo trabalham diretamente com as crianças dessa etapa escolar. Essa situação ocorre pelo fato do município realizar concurso específico para cada nível de ensino, no qual as vagas para os professores de Educação Infantil são de 40h semanais e as vagas de Ensino Fundamental são de 20h. E também pela Formação Continuada ser ofertada em alguns momentos em conjunto para os profissionais das duas etapas da educação, mas em determinados cursos ofertados, ser ministrada separada para cada etapa.

Sendo assim, as professoras da Educação Infantil até o momento, podem atuar somente nas turmas específicas de Berçário, Maternal, Jardim, Pré I e Pré II; enquanto que as professoras de Ensino Fundamental – lotados na escola de Ensino Fundamental, no caso de sobrarem turmas na distribuição das aulas, podem optar por trabalhar com as turmas menores. Algumas profissionais, por questões particulares, optam pelas turmas de Pré I ou Pré II e no decorrer desse ano letivo, que estão com estas turmas, participam das formações continuadas, inclusive aquelas que são ofertadas apenas para a Educação Infantil.

Como a cada ano, há uma rotatividade de profissionais nas instituições, pois alguns são de outras cidades e passam em outros concursos e por esse motivo saem da escola, outros são PSS contratados para suprir vagas de afastamentos, ou por outras questões que não cabe nessa discussão aprofundar, as professoras que assumem turmas de Pré I e Pré II são diferentes a cada ano letivo. Estas profissionais chegam com uma grande bagagem de experiência, conhecimento e formação continuada geralmente para o desenvolvimento de metodologias com as turmas do ensino fundamental. Compreende-se que deveria haver uma sequência, uma reflexão (oportunizada a partir da formação continuada) acerca das especificidades da etapa da Educação Infantil com estas profissionais, pois, por vezes, acabam caindo de "pára-quedas" nas turmas, enfrentando dificuldades e até apresentando resistência para desenvolver metodologias que são especificadas para as crianças pequenas.

É imprecindível que as professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil tenham clareza da visão de criança enquanto sujeito ativo e cidadão desde o seu nascimento, promovendo mudanças nas concepções adultocêntricas e centradas na figura do adulto, que tem marcado a Educação Infantil. (Dahlberg, Moss e Pence, 2021)

Para tal, a formação continuada deve oportunizar a reflexão da aprendizagem das crianças, mas também dos adultos e não somente dos professores, mas todos os profissionais da escola, para que haja uma reconstrução de orientações teóricas e metodológicas quanto à organização dos tempos, espaços, materiais, papel do professor na organização e apoio à criança, seja emocial ou pedagógico, promovendo e permitindo as interações e brincadeiras, que devem traduzir-se no cotidiano da ação docente e da instituição de Educação Infantil para que a criança seja protagonista de seu tempo.

Conhecido o perfil das professoras que responderam ao questionário, apresento os dados de identificação produzidos a partir da entrevista semi-estruturada com as gestoras. A primeira questão fez referência a formação profissional e sua função na rede municipal de Renascença/Pr.

A Gestora, que no ano de 2023 desempenhou a função de Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte, pois as pastas de Cultura e Esporte estão dentro da mesma secretaria, mas o Departamento de Educação é separado, responde como secretária das três pastas, destacou que sua formação profissional é Magistério (nível Médio), possui graduação em Ciências Biológicas (nível superiroi) e a nível de pós-graduação também Ciências biológicas (especialização). Ressaltou que tem outras formações em Gestão.

Já a Gestora que atua como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação há cerca de um ano, apontou que sua bagagem inicial enquanto acadêmica de Pedagogia foi na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, sendo que a mesma obteve o diploma há 20 anos. A coordenadora não cursou o Magistério e possui três especializações: Educação Especial, Libras - na qual trabalhou por 10 anos como intérprete de surdos e, sua última especialização foi em “Dificuldades de Aprendizagem”.

A gestora que atua na coordenação na escola de ensino fundamental, na pré-escola, está nesta função desde 2022, possui concurso específico para a etapa da Educação Infantil (professora), na qual está desde o ano de 2017. É formada em Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia. Fez especializações na área da Educação como, Educação Infantil e Educação Especial. Também fez Biotecnologia e em 2023 concluiu o Mestrado em Educação à distância. Sobre o seu processo de passagem de professora à coordenadora, segundo a entrevistada, esta recebeu um convite que partiu da diretora da escola, pois a antiga coordenadora precisava se ausentar muito, muitas vezes, para fazer Mestrado.

Na instituição de Educação Infantil atuam duas gestoras. Uma delas está atualmente na função de coordenadora pedagógica há três anos, sendo responsável pelas turmas de berçário e maternal, mas já exerceu também a função de diretora e foi coordenadora em outras épocas,

depois voltou para a sala de aula como professora, pois seu concurso é para essa função. Esta cursou o ensino médio chamado de “Educação Geral”, é formada em Pedagogia na Unioeste, possui especialização em Educação Especial e destacou que todos os anos participa de cursos de aprimoramento sobre a demanda escolar, porque a cada ano surgem demandas diferentes e, por tal motivo, busca conhecimento em relação a isso. Sobre o seu processo de passagem de professora à coordenadora, destacou que foi um convite que partiu da Secretaria da Educação.

A outra gestora da Educação Infantil, está no cargo de professora desde 2009, com concurso de 40 horas semanais e atua na coordenação pedagógica desde meados do ano de 2022. Cursou o ensino médio, possui graduação em Pedagogia pela UEM (Universidade Estadual de Maringá) e pós-graduação em Psicopedagogia. Sobre o seu processo de passagem de professora à coordenadora, destacou que foi um convite da atual Secretária da Educação.

As entrevistadas também foram questionadas quanto às funções desempenhadas, ressalta-se que estas, exceto a função da Secretária Municipal, estão asseguradas na Lei Nº 1.101 de 15 de dezembro de 2009 (Renascença, 2009), que dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá outras providências. Na Seção I que trata das funções:

> Art. 73 – A atribuição de encargo específico ao Profissional de Educação integrante do Quadro Próprio do Magistério (Anexo IV), correspondente ao exercício das funções de:
> I – diretor dos cinco primeiros anos do ensino fundamental;
> II – diretor de educação infantil;
> III – orientador pedagógico dos cinco primeiros anos do ensino fundamental;
> IV – orientador pedagógico do ensino infantil;
> V – supervisor pedagógico dos cinco primeiros anos do ensino fundamental;
> VI – supervisor pedagógico da educação infantil;
> VII – coordenador pedagógico dos cinco primeiros anos do ensino fundamental;
> VII – coordenador pedagógico da educação infantil. (Renascença, 2009, p. 14)

Nesse enfoque, também é importante destacar que, embora o cargo da Secretária Municipal seja um cargo de nomeação, a mesma também faz parte do quadro próprio de profissionais do Magistério e deste modo, ao longo dos anos, vem participando da formação continuada oferecida pelo município.

Diante desse contexto e da metodologia de pesquisa apresentada, no próximo capítulo refere-se à formação continuada dos professores de Educação Infantil no campo empírico. O texto que segue traz os dados produzidos, evidenciando como ocorre o processo de formação continuada no Município de Renascença -PR a partir dos dados da pesquisa: questionários respondidos pelas professoras atuantes nas turmas de educação infantil (0 a 5 anos) e; entrevistas realizadas com a equipe gestora do município (secretária de educação, coordenadora pedagógica que atende o CMEI e coordenadora pedagógica que atende a educação infantil

localizada no prédio da escola de ensino fundamental. Destaca ainda, os aspectos referentes ao processo, proposta de elaboração e desenvolvimento da formação continuada no município, elencando informações que apresentam a caracterização das instituições investigadas, bem como a compreensão dos sujeitos da pesquisa (professoras e gestoras) sobre a formação continuada oferecida no município.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REVELAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO

Este capítulo apresenta a compreensão de formação continuada de professores de educação infantil no Município de Renascença-PR, produzida através dos dados da pesquisa: questionários respondidos pelas professoras atuantes nas turmas de educação infantil (0 a 5 anos) em 2023. Além disso, entrevistas realizadas com a equipe gestora do município (secretária de educação, coordenadoras pedagógicas que atendem o CMEI e coordenadora pedagógica que atende a educação infantil localizada no prédio da escola de ensino fundamental). A partir de um olhar fenomenológico, os aspectos referentes ao processo, proposta de elaboração e desenvolvimento da formação continuada no município, elencando dados que apresentam a compreensão dos sujeitos da pesquisa (professoras e gestoras) sobre a formação continuada oferecida no município.

3.1 Compreensão e encaminhamentos dos gestores municipais sobre a formação continuada

Nesta temática apresenta-se os dados produzidos e análises a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as gestoras municipais, num total de 5 entrevistas com as gestoras da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, as coordenadoras pedagógicas das instituições de Educação Infantil e da Escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil de 4 e 5 anos. Estas foram realizadas de acordo com a agenda e disponibilidade das participantes, ocorrendo em dias alternados e em locais por elas designados. A intenção inicial era realizar 6 entrevistas, porém, por motivos de doença, não foi possível entrevistar uma das coordenadoras da SMECE. Para a apresentação e análise das respostas e visando garantir o sigilo e integralidade das entrevistadas, as gestoras serão identificadas de G1 a G5.

Na entrevista semi-estruturada perguntei às gestoras qual o objetivo da formação continuada ofertada aos professores do município. A G1 relatou que o objetivo das formações é ter uma continuidade nos processos de aperfeiçoamento, pois compreende que o profissional sai da Universidade não tendo conseguido ver tudo, ou seja, conseguido aprimorar e desempenhar de forma satisfatória, de modo a apreender todos os conhecimentos e conteúdos repassados nesta. Assim, considera a formação continuada como um "*eterno aprendizado"*,

sendo então essencial, uma vez que sempre surgem assuntos novos e novas metodologias para o profissional aprender e para os professores é um constante aprendizado.

A G2 considera a formação continuada como algo primordial, devido à necessidade dos professores ser diária e contínua. Enquanto gestora sempre está em busca de inovações para melhor atender os alunos. Então vê a formação como sendo a base para seguir no dia-a- dia.

Já a G3 compreende que o objetivo da formação continuada é atingir os alunos, é pensar no/na criança, é pensar naquilo que a criança pode desenvolver, naquilo que a gente (professor e coordenador) pode estar auxiliando essa criança, visando aprendizagem.

A G4 analisou o objetivo da formação continuada pensando no momento atual, que, segundo esta, deveria ter relação com a demanda do que o professor está enfrentando. Exemplifica usando como possibilidades de temáticas para a formação o TEA - Transtorno do Espectro Autista. Para entrevistada, seria o mais importante para o momento, mas não somente isso, porque também apontou a necessidade de a formação continuada ser pensada para como trabalhar com as crianças ditas normais.

A G5 acredita que nos últimos anos, o objetivo da formação continuada no município tem se voltado bastante para a inclusão. Pois, são ofertados cursos visando formar os professores, ampliar o conhecimento, já que vem sendo uma demanda do município por conta da inclusão, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Segundo a entrevistada *"Então precisamos conhecer mais sobre o assunto e em geral, precisamos estar abertos ao conhecimento sempre, estar aprendendo para que a gente exerça uma prática pedagógica de boa qualidade para os alunos."* (G5, 2024)

Diante das respostas elencadas, percebe-se que as gestoras compreendem que o objetivo da formação continuada de professores preocupa-se com questões que dizem respeito ao fazer pedagógico cotidiano. Evidenciam a busca de soluções para os enfrentamentos do dia a dia do espaço escolar, com o intuito de atingir os alunos com novos conhecimentos através da aprendizagem, de novas práticas e metodologias ou da busca de soluções para superar as dificuldades da sala de aula.

Sobre a existência de um plano de Formação organizado pela SMECE para a formação continuada de professores, a G1 citou a lei que criou o cargo da Educação Infantil no município de Renascença Nº 1101 de 2010 (Renascença, 2009) , mencionada neste estudo. A gestora esclarece que essa lei reestruturou o plano de cargos do Ensino Fundamental e criou o plano de cargos e salários da Educação Infantil. Neste plano está contemplada a formação continuada dos professores e é estruturada anualmente pela Secretaria da Educação, pela equipe pedagógica responsável pela secretaria da educação, juntamente com o setor pedagógico das unidades

escolares, pensando na realidade, na demanda mais procurada no ano anterior para os profissionais no período. Levando em consideração os programas aderidos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE que, todo ano, aponta a gestora, há novidades e novos programas que o FNDE repassa para os municípios, para os entes federados para estarem pactuando novas formações. Contudo, destacou que esta lei precisa ser reformulada, pois apresenta algumas defasagens, uma vez que foi elaborada há 13 anos e acredita que, quando esta reformulação ocorrer de fato, será dada uma atenção e um olhar especial para a parte das formações continuadas. *"O nosso objetivo é uma constante formação e a diferença a gente só vê no chão da escola, no chão de sala de aula quero dizer, por quê não adianta nós termos tudo perfeito, se lá no chão de sala de aula não tá sendo desenvolvido um trabalho e todo mundo com satisfação de estar lá."(G1, 2023)*

Dessa maneira, ao tratar do momento atual, na Educação Infantil a Formação Continuada é organizada no final de um ano letivo e início do próximo. Para tal, reúnem-se as gestoras da Secretaria da Educação com toda a equipe diretiva das escolas para a realização de um planejamento junto com a equipe multifuncional, pois as formações demandam contratações e algumas formações são contratadas já com o material didático que o município utiliza (Aprende Brasil - Positivo).

Conforme dados coletados na SMECE, o Sistema Aprende Brasil oferece suporte para as escolas da rede pública de ensino, nos aspectos didático, pedagógico, metodológico e curricular, visando contribuir com o trabalho realizado pelos professores no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Sua proposta comercial inclui livros didáticos integrados para estudantes e professores; Aprende Brasil Digital: ambiente virtual de aprendizagem com conteúdos educacionais e acesso por meio de usuário e senha individuais para estudantes, professores e gestores; consultoria pedagógica e Assessoria de Áreas: encontros presenciais e/ou a distância (síncronos e/ou assíncronos) para os docentes e equipes técnico-pedagógicas, com cursos de implantação e de formação que abordam metodologias de ensino para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e temas relacionados à tecnologia educacional, além de atendimentos pedagógicos exclusivos.; Hábile: Avaliação Externa de Aprendizagem para 4º e 8º anos (em anos pares) e 3º e 7º anos (em anos ímpares), com testes nas modalidades impressa ou on-line relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, com foco na leitura; Matemática, com foco na resolução de problemas e Ciências, com foco nos fenômenos naturais e tecnologia, compreendendo também questionários contextuais e; SIMEB (Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil), ferramenta que fornece, por meio de indicadores, informações acerca do contexto socioeducacional do município parceiro com a

intenção de auxiliar o gestor público a tornar mais eficazes os investimentos na área educacional e a gestão do ensino público.

Outras formações são contratadas de acordo com a demanda solicitada pelos professores através de uma pesquisa e estudos de caso, onde se observa o que mais se adequa e esse planejamento é realizado juntamente com a gestão da escola de Ensino Fundamental. Porém, no planejamento separa-se as formações direcionadas especificamente para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Entretanto, muitas formações são realizadas juntas, mas a grande maioria, de acordo com a G1, cada uma na sua especificidade.

Ainda referindo-se ao processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil no município, conforme a G1, desde 2021, mesmo com o efeito de pandemia, vem acontecendo. Em 2021, foram realizadas formações apenas *on-line* do sistema "Aprende Brasil", material didático da época, e os temas tinham relação com a adaptação da nova realidade, da formação on-line, da formação à distância, *"de nós conseguirmos levar o nosso educando, transmitir algo para eles a distância, as famílias também em 2021" (G1, 2023).*

Em 2022, o município retornou com as formações presenciais. Estas ocorreram com o sistema "Aprende Brasil", além daquelas que são corriqueiras, sendo renovadas todos os anos como a Formação de primeiros socorros e outros temas.

No ano de 2023, a formação continuada se deu a partir de alguns temas específicos de projetos, os quais estão descritos abaixo no quadro que apresenta a relação de cursos ofertados pela SMECE no ano de 2023, elaborado pela SMECE conforme Plano anual, informado ao Tribunal de Contas do Estado do Paraná - TCE/PR e disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para esta pesquisa:

Quadro 6: Quadro de formações ofertadas pela SMECE no ano de 2023

Data prevista	Formação	Profissionais	Carga horária
Janeiro 2023 Semana Pedagógica	Método das Boquinhas	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	8 h
Janeiro 2023 Semana Pedagógica	Programa União Faz a Vida	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	8 h
Janeiro 2023 Semana Pedagógica	Aprende Brasil implantação do novo material para 1º e 2º anos	Escola Ida Kummer	8 h
Janeiro 2023 Semana Pedagógica	Palestra Motivacional João Carlos_SEBRAE	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	2 h
01/02/2023	Capacitação do MTP	Coordenação Pedagógica	2 h
14/02/2023	Implantação do Material G3 e G4	Coordenação e Professores Educação Infantil	4 h

15/01/2023	TEA – Núcleo de Educação	Coordenação e Educação Especial	2 h
28/02/2023	Fluência – Núcleo de Educação	Coordenação	1 h
20/04/2023	Programa União Faz a Vida	Escola Ida Kummer e Pré Escola	4 h
24/04/2023	Aprende Brasil	Escola Ida Kummer e Pré Escola	4 h
02/05/2023	Método das Boquinhas	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	4 h
08/05/2023	SAEB	Coordenação e Professores do 5º anos	4 h
18/07/2023	Metódo das Boquinhas	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	8 h
20/07/2023	Rede de Proteção	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	8 h
21/07/2023	Programa União Faz a Vida	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	8 h
24/07/2023	Programa União Faz a Vida	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	4 h
15 e 16/08/2023	Programa União Faz a Vida	Coordenação Escola e CMEI	8 h
28/08/2023	Método das Boquinhas	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	4 h
04/09/2023	Aprende Brasil	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	2 h
12/09/2023	Aprende Brasil SONDAR e EI G4 e G5	Escola Ida Kummer	2 h
05/10/2023	SAEB Língua Portuguesa	Coordenação Pedagógica	1 h
06/10/2023	SAEB Matemática	Coordenação Pedagógica	1 h
09/10/2023	Programa União Faz a Vida	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	4 h
10/10/2023	Programa União Faz a Vida	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	2 h
27/10/2023	Autismo	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	4 h
04/12/2023	Programa União Faz a Vida	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	4 h
05/12/2023	Programa União Faz a Vida	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	4 h
22/12/2023	Bombeiros	Escola Ida Kummer e CMEI Girassol	A combinar
Carga horária total			115 h

Fonte: SMECE de Renascença, 2023.

O quadro acima apresenta a formação continuada ofertada pela SMECE no ano de 2023. Levando em conta os dados produzidos nas entrevistas e questionários, as formações foram organizadas pelas SMECE juntamente com a equipe gestora das instituições que trouxe a demanda até a mesma, e esta, por sua vez, contratou as formações com a equipe Aprende Brasil

e demais parceiros mencionados nas enrevistas (conforme coluna 2 do quadro 6).

Com base no quadro 6 (coluna 3), os profissionais da Educação Infantil (CMEI Girassol) e Pré-Escola participaram das formações do Método das Boquinhas (24h) e as formações ministradas por parceiros (Programa União Faz a Vida[5] (54h); Aprende Brasil (6h); Palestra Motivacional João Carlos SEBRAE (2h); Implantação do Material G3 e G4 (4h); Rede de Proteção (8h); Bombeiros; e Autismo (2h). Diante das demandas mencionadas nas entrevistas, percebe-se que não há um projeto ou um planejamento, tais formações objetivam dar conta do fazer pedagógico nas instituições, mas estas não fundamentam a ação docente, fazendo com que as próprias gestoras sintam a necessidade de que a SMECE oferte mais formação docente. Ainda, muitas vezes, nem a demanda que chega até a SMECE é contemplada nos cursos de formação. Talvez essa lacuna seja por conta de as parcerias do município não atenderem, necessariamente, as demandas das professoras e, muito menos, das crianças. Um exemplo bem nítido de as formações não condizerem com as demandas é a formação ministrada através do Programa A União Faz a Vida com 54h ao longo do ano, em que os professores receberam formação direcionadas para a construção de valores de cooperação e cidadania.

Conforme afirmou a gestora, o município tem parcerias com algumas instituições, firmando convênios também para dar formação dentro das escolas e voltada a um olhar diferenciado para a educação infantil, em sua especificidade.

O município tem parcerias com universidades como a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e CESUL (Centro de Ensino Superior), sendo que segundo a G1, quando há demanda, tais universidades entram em contato com a SMECE. A G1 citou a parceria com o CIRUSPAR (Consórcio Intermunicipal da Rede de Urgências do Sudoeste do Paraná) que oferece a formação gratuita de primeiros socorros) e por fim, também falou da formação que ocorre a partir da intersetorialidade entre as secretarias do município (Conselho Tutelar; Rede de Proteção; Assistência Social e Saúde).

Já no ano de 2024, o material apostilado do Aprende Brasil mudará. Então, as formações tendem a mudar também, "*a Secretaria Municipal de Educação não mexe e nem altera a essência da BNCC, da grade curricular e dos Campos de Experiência, mas trata-se de uma adaptação nova, de um material novo e a pedido também da maioria dos profissionais, buscou-se um novo suporte pedagógico aos profissionais" (G1)*.

A G2 mencionou que no ano de 2024 o município está aderindo a uma formação nova,

[5] O município tem parceria com a instituição financeira Sicredi, através do programa "A União Faz a vida", principal programa de educação do Sicredi e objetiva construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania. Disponível em: https://auniaofazavida.com.br/o-programa/historico.html. Acesso em 25 fev. 2024.

agora com um material apostilado novo. Destacou que as gestoras ainda não conhecem bem qual será a linha a ser seguida neste material, mas que para as formações, procuram ver qual é a maior necessidade do grupo de professoras. Essa fala reforça que a formação continuada de professores atende ao que é emergencial. De acordo com a G2, a carga horária de cursos com os vários projetos desenvolvidos nas escolas, é acima de 80 horas anuais, os quais segundo ela, são planejados junto: Educação Infantil e Ensino Fundamental, para dar mais enfoque. Porém, neste primeiro momento, a formação ocorrerá de forma separada, ou seja, Educação Infantil focada em sua especificidade, formador baseado nela e Educação Fundamental com uma formação separada. Acredito que os fundamentos da educação que concretizam a ação docente da Educação Infantil se diferem daqueles que direcionam o saber pedagógico do Ensino Fundamental.

Logo, dentro dessas 80 horas anuais e aquelas pontuais no início e meio do ano, além da hora-atividade dos professores, faz-se necessária uma formação que aprofunde a discussão acerca das concepções das professoras em temas e conteúdos que envolvem a criança da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, suprindo demandas das professoras e das crianças. O docente da Educação Infantil precisa ter clareza que:

> O educador, nessa etapa, caracteriza-se como mediador do processo de ensino-aprendizagem: precisa ouvir e sentir as crianças, o que estas pensam, observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível, de uma base de valores, que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também ser (Pietrobon, 2010, p. 70).

Portanto, refletir e dialogar sobre o educar na Educação Infantil atrelado ao cuidado, brincadeira, interação entre professor e criança e das crianças com as crianças, pode facilitar o cotidiano da sala de aula, proporcionando segurança, diminuindo a ansiedade e gerando a aprendizagem que se almeja.

A respeito das ações de formação indicadas para a Educação Infantil, compreende-se que estas são definidas conforme a demanda que chega até a Secretaria Municipal. Pois, foram citadas formações dentro da prática pedagógica da Educação Infantil, da ludicidade, além daquelas que os profissionais trazem como demanda e o que as equipes pedagógicas nas escolas e na secretaria observam. No momento, há uma grande preocupação com a inclusão, *"Temos um grande número de alunos com espectro autista, diversos níveis do 1 ao 3." (G1, 2023)*

Nessa perspectiva, os critérios de escolha das formações ofertadas no município de Renascença, são dialogados entre as gestoras da SMECE e são de conhecimento das gestoras das instituições, pois conforme a G3 são pensados a partir da criança, no desenvolvimento desta.

> *Então, nós no ano passado tivemos bastante dificuldades em trabalhar com crianças TEA (autismo) então, esses critérios, pensando então nesse, trazer a todos os professores mais metodologias para trabalhar com esses alunos, pensando que essa era a angústia dessas professoras. Tanto que tá chegando vários alunos esse ano, estamos com 11 alunos de inclusão só no G4., no ano de 2023 tínhamos dois professores apoio, esse ano vamos ter, vamos iniciar já só na educação infantil com cinco (G3, 2024).*

A G5, de certa forma, concorda com a G3 ao elencar que acredita que o município observa a demanda para conseguir suprir um determinado ou uma determinada necessidade, *"exemplo agora é inclusão, procura buscar mais cursos relacionados à demanda que o município está vivendo no momento" (G5).*

Para a G4, pensando em possíveis critérios de escolha das formações, todos os anos, no final do ano letivo ou durante o ano, a Secretaria da Educação, dialoga e questiona os professores, coordenação pedagógica e diretora sobre quais cursos e formações seriam importantes. Mas segundo esta, esse não seria um critério de escolha dos cursos de formação, uma vez que acredita que a formação ocorra de acordo com a demanda e com as possibilidades de trazer os cursos para o município.

Quanto à escolha das formações, são definidas pela equipe de gestoras da SMECE e das instituições escolares, que dialogam com a direção das escolas e com a Secretaria da Educação, levando demandas percebidas no ambiente escolar e a Secretaria, dentro das possibilidades de contratação, organiza a formação. Embora todo esse trabalho seja pensado em conjunto, as falas das entrevistadas reforçam o já exposto com relação aos objetivos da formação continuada de professores que abrange temas visando buscar soluções para os enfrentamentos da sala de aula, no caso, neste momento, das dificuldades para o trabalho com alunos com TEA.

Porém, destaca-se a importância da formação continuada abranger assuntos para além da problematização das metodologias desenvolvidas em sala de aula (o que não vem ocorrendo no município pesquisado), aprofundando reflexões sobre as concepções das professoras em temas e conteúdos que envolvem a criança, como: infância, a própria criança na sua essência, instituição de Educação Infantil, cuidar, educar e brincar; visando apontar caminhos para a construção de conhecimentos em fundamentos e saberes da educação, pois me parece que estes, não estão presentes nas respostas das gestoras.

Tardif (2002), afirma que os fundamentos são existenciais porque o professor pensa com a vida, suas experiências, certezas, pois afinal é um sujeito, um ser no mundo; são sociais porque os saberes profissionais são oriundos de diversas fontes – família, escola, universidade, adquiridos em tempos sociais diferentes – da infância, da adolescência, do período de formação

profissional, são também produzidos por grupos sociais dos quais o professor faz parte; são pragmáticos, "(...) pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador" (p.105).

Nesse enfoque, os saberes da educação infantil compreendem o educar, o cuidar e o brincar, uma vez que são indissociáveis e estão presentes nas coisas mais simples da rotina pedagógica da educação infantil. Para Pietrobon (2010)

> o cuidar-educar-brincar atendem a uma demanda de 0 a 5-6 anos, na qual há toda uma estruturação do indivíduo enquanto cidadão, estão construindo a sua identidade, a sua autonomia. Neste momento, enquanto o educador está cuidando, ao mesmo tempo ele está educando e brincando (p. 57).

Porém, para que o educar, o cuidar e o brincar estejam presentes no cotidiano das instituições com as crianças de 0 a 6 anos de idade, os docentes que atuam na Educação Infantil necessitam estar a par do desenvolvimento infantil. Precisam conhecer as perspectivas que mais possam auxiliar nesse processo e isso inclui o conhecimento da importância da organização do espaço e do tempo que muito influencia nas propostas desenvolvidas, visando poder junto às crianças combinar de forma equilibrada propostas que envolvem atividades lúdicas, educativas, de faz-de-conta, jogos, artes, teatro, música, dança, desenho , de higiene, decanso e alimentação.

Na sequência, ao serem questionadas sobre a *concretização ou não da formação continuada oferecida pela SMECE na prática*, a G2 acredita que a formação continuada oferecida pela SMECE se concretiza na prática, pois sempre tem um diálogo com os formadores a respeito dos momentos de formação.

E esta também é a visão da G3 ao ser questionada sobre como as formações se concretizam na prática:

> *Eu acho que os professores estão engajados. A gente teve também a formação das boquinhas no ano passado. Esse ano a gente vai pensar mais na questão do autismo. Então, eu penso que o curso de "Boquinhas", ele repercutiu positivamente na aprendizagem das nossas crianças e penso que o autismo esse ano também, como é uma angústia dos professores, também vai desenvolver um bom trabalho aí junto com os professores e as crianças (G3, 2024).*

Já para a G4 a concretização da formação continuada dentro da sala de aula depende muito da professora. *"Percebo que há sim, professoras que exercem, que tem as ações ali no dia-a-dia, mas também há professoras que digamos assim, é somente mais um curso como outros né" (G4, 2024).*

O que também é percebido pela G5 que compreende que a concretização das formações na prática pedagógica dos professores não se efetiva na prática, pois:

> *[...] às vezes se tem a formação, mas depende da compreensão do professor, depende de como ele vai realizar a sua prática. Então é oferecido, mas cada professor realiza a sua prática de acordo com o seu entendimento, de acordo com o seu conhecimento. Nem sempre é alcançado 100%, depende do professor se ele vai, é cobrado pela equipe pedagógica, é oferecido sugestões de como fazer, ampliando esse conhecimento que foi com a formação, com a capacitação, mas vai de cada professor. É cobrado, é sim, mas cada professor na sua prática diária desenvolve do seu jeito, de como é sua maneira de trabalhar. (G5, 2024).*

Finalizando as entrevistas com as gestoras das instituições, uma delas destacou que a formação continuada ofertada vem ao encontro com as angústias dos professores e que tem o intuito de melhor atender a aprendizagem dos alunos da escola. Já outra, acredita que deveria haver mais formação continuada, com temas específicos, pois menciona que há uma necessidade de conhecimento muito grande, mas que enquanto coordenadora, compreende que a formação influencia em questões econômicas do município.

Com relação ao acompanhamento, a percepção dos professores da Educação Infantil e à avaliação da formação continuada ofertada pela SMECE verifico que, quanto ao *acompanhamento* nas instituições escolares pela SMECE, no ano de 2023, esta não foi possível devido a um cronograma já elaborado no ano anterior e às demandas da SMECE. Contudo, para o próximo ano, a gestora responsável pelo acompanhamento afirmou que tem o intuito de realizar este acompanhamento.

> *Nesse primeiro ano (2023) que teve a formação, não consegui acompanhar, até que já peguei o "bonde andando" como se diz. Já estava tudo programado do ano anterior, mas esse ano acredito que sim, que vou conseguir acompanhar. Você pensa em alguma forma de acompanhamento para este ano? Sim, eu acredito que vai dar certo, a gente já está com quase tudo organizado e vai ser no período aqui mesmo, numa das salas da secretaria, formação da educação infantil bem próximo a nós. (G2, 2024)*

Já com relação à *percepção* dos professores acerca da formação continuada oferecida pela SMECE, se estão satisfeitos e se encaminham demandas de formação, a G1 relatou que:

> *Sim, eles encaminham as demandas. Às vezes não ficam satisfeitos como é que foi contratada, porque eu falo: "gente, depende tudo dá, de legalidade. Então, às vezes, o profissional que nós queremos contratar, não consigo". Eu tive até profissionais que se dispuseram a vir fazer uma formação gratuita, nós não conseguimos. Nós temos que ter um trâmite, um processo de licitação para contratar o profissional. Então, às vezes nesse processo de licitação, não vem o profissional que você, que a gente almejou enquanto secretaria. Porém, outros que a gente achava que não ia dar certo, todos né, de satisfação de todos. Então, é bem complicado você afirmar 100% (G1, 2023).*

As professoras encaminham demandas de formação. Porém, A G1 está ciente de que muitas vezes, estas não ficam satisfeitas com a formação ofertada, pois sempre procura fazer um *feedback* com as profissionais. Afirmou que as formações dependem da legalidade, pois há um trâmite, um processo de licitação para contratar o profissional, nem sempre se contrata o profissional desejado e em alguns casos não se consegue a satisfação de todos. E também há a demanda de projetos e programas do Governo Estadual e Federal, além das leis que o município leva em conta e precisa aderir. Ressaltou ainda que *"quando se faz uma avaliação, a gente geralmente pede isso: valeu a pena isso? não valeu a pena? Mas sempre é feito esse feedback com os profissionais, do que valeu a pena do que não valeu a pena (G1, 2023).*

A respeito da *avaliação* da formação continuada de professores, a G1 explicou que ao final do ano letivo, reúne-se a mesma equipe que fez o planejamento inicial para fazer uma avaliação do que foi ofertado, mas que diariamente nas salas de aula e no momento das horas-atividade, as professoras pontuam os anseios e dando *feedbacks* a respeito das formações. "*É dessa forma que acontece, registrado em ata, livro da secretaria, reuniões da secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte e é dessa forma que a gente trabalha", (G1, 2023).* Por ser um município pequeno, procura otimizar e por conta disso, a maioria das formações são para o Ensino Infantil e Fundamental, mas em algumas destas há uma parte que será separada e discriminada para cada nível de ensino.

Na visão da G2, a avaliação das formações geralmente fica só na conversa, pois, os formadores disponibilizam questionários de avaliação aos participantes e estes vão sempre para a empresa. Segundo ela, *"nada impede que a gente faça de forma objetiva de repente, para cada professor analisar e passar o seu feedback" (G2, 2023),* porque com relação às formações sempre procura-se fazer o melhor, mas no momento, por estar sendo uma formação nova, com um novo material e um grupo novo, enquanto gestoras, estão ansiosas pois *"tudo que a gente investigou para chegar nesse grupo, eles são muito elogiados, que a capacidade é boa. Então, vamos ter que aguardar para saber bem"(G2, 2023).*

Diante das entrevistas com as gestoras da SMECE e das instituições escolares, quanto às funções ocupadas pelas coordenadoras pedagógicas das instituições, bem como suas formações em nível médio, graduação e pós-graduação, ao identificar que estas ocupam o cargo a partir do convite da secretaria municipal, sinaliza-se que essa forma de ocupação dos cargos de gestão nas instituições pode indicar uma ausência de formação continuada, uma vez que para o desempenho das funções é sempre uma indicação, ou seja, numa gestão é este profissional, na outra gestão é outro profissional. A composição das funções dos cargos de coordenação

pedagógica poderia ser o pontapé inicial para dar sustentação para que o município pense num projeto de formação continuada de professores.

A formação continuada de professores vem ocorrendo ao longo do ano letivo, seguindo o que está previsto e orientado nas leis que regem a Educação. Tais formações têm o intuito de orientar e auxiliar as professoras em suas indagações e necessidades de sala de aula (as emergenciais e corriqueiras), embora a SMECE não consiga realizar um acompanhamento da concretização ou não da formação continuada no cotidiano das instituições escolares. A SMECE, oferta as formações de acordo com as demandas que surgem das instituições e conforme as possibilidades de contratação, seguindo a legalidade. Contudo, tem clareza que nem sempre o que é ofertado atende os desejos e satisfação das professoras da Educação Infantil.

Nas instituições escolares, na visão da G3, a formação continuada atende as demandas e se concretiza na prática. Para a G4 e G5, nem sempre o que é ofertado nas formações é aplicado na prática de sala de aula. Essa constatação nos remete à reflexão acerca do quadro de cursos apresentado (quadro 6) referente às formações ocorridas no ano de 2023 e sua relação com os fundamentos da educação que envolvem reflexões sobre a criança, infância e a própria formação continuada de professores. As formações ofertadas não têm contribuido para a produção do conhecimento das professoras. Estas, deveriam atualizar sua prática pedagógica constantemente e essa atualização é possível através da pesquisa. Para Freire (1996):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 32).

Na formação continuada então, pressupõe-se que as professoras deveriam estar engajadas na pesquisa e estudo para a produção de conhecimentos que atualizassem sua prática pedagógica e promovessem o seu desenvolvimento intelectual.

Para as gestoras, a formação continuada atende uma demanda emergencial sinalizada pelas professoras, mas não há um planejamento ou proposta da formação continuada de professores no município. Ou seja, uma formação como objeto de estudo, reflexão e discussão, quão menos um plano ou projeto de educação municipal para a formação de professores. Pois, o município realiza a formação continuada pelas urgências cotidianas que se revelam nas complexidades práticas da sala de aula e não pelas dificuldades conceituais ou levantamento e análise de problemáticas docentes, a partir de ideias e significados do conhecimento das

professoras. Isso sem falar nas parcerias que realizam a formação continuada de professores e muitas vezes, não atendem as demandas das docentes e das crianças, ofertando cursos que pouco contribuem para o fazer pedagógico e não fundamentam a ação docente das professoras, gerando o descontentamento**.**

Na sequência, a compreensão de formação continuada sob o olhar das professoras do município investigado.

3.2 A compreensão de formação continuada sob o olhar as professoras

Nesse espaço disserta-se sobre os dados produzidos referentes ao eixo III - Formação Continuada, a partir do questionário *on-line* via *google forms,* encaminhado às 24 professoras atuantes em 2023 nas turmas da Educação Infantil. Destas, 17 (dezessete) responderam ao questionário.

O terceiro eixo do questionário, Formação Continuada, abordou as informações referentes à compreensão dos sujeitos a respeito dos conceitos de “Educação Infantil e Formação Continuada”. O objetivo foi compreender a formação continuada a partir do olhar das professoras. Questionadas sobre a compreensão de "Educação Infantil" as respostas perspassam os pensamentos e visões que esta etapa se refere à:

> *Construção do conhecimento, conhecimento de mundo, socialização, interação, troca de conhecimentos; (P1)*
> *Primeiro contato da criança com a experiência escolar englobando o periodo de 0 meses a 5 anos;(P2)*
> *Um marco importante para a primeira infância, que é responsabilidade de todos os envolvidos que ali fazem parte, para o desenvolvimento da criança no aspectos fisicos, cognitivos, sociais e emocionais da mesma, dentro dos princípios éticos, estéticos e políticos as quais fazem parte; (P3)*
> *Primeira etapa da educação básica; (P4, P9, P12, P16)*
> *Primeira etapa da educação básica que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade; (P5)*
> *A etapa mais importante para o desenvolvimento da criança, onde busca se potencializar a capacidade intelectual, social e cognitiva, por meio de ludicidade, brincadeiras e jogos; (P6)*
> A etapa mais importante para a formação do cidadão; (P7)
> *A base para o bom desenvolvimento da criança; (P8)*
> *Uma fase de aprendizagem única, muito importante para o desenvolvimento integral das crianças; (P10)*
> *O início de uma nova fase de aprendizado; (P11)*
> *A Educação Infantil é a primeira etapa da educação Básica dos 0 aos 5 anos de idade, e é fase de ouro do desenvolvimento humano; (P13)*
> *A base de tudo; (P14);*
> *A base fundamental; (P15)*

Ensino para crianças pequenas. (P17)

Diante das respostas, as professoras têm diferentes compreensões a respeito da Educação Infantil, porém, reconhecendo este período como sendo a primeira etapa da Educação Básica, no qual a criança tem o direito de desenvolver-se de forma integral. Conforme disposto na LDB 9394/96 (Brasil, 1996), que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional, garantindo que a Educação Infantil passasse a compor a educação básica escolar, afirmando sua finalidade de desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A ludicidade, as brincadeiras e os jogos também foram citados dentre as respostas das professoras que mencionaram que a Educação infantil é a etapa mais importante para o desenvolvimento da criança, em que busca-se potencializar a capacidade intelectual, social e cognitiva, por meio destes. O que está em consonância com as DCNEIs (Brasil, 2009) que apontam a necessidade das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil organizarem a garantia do acesso das crianças "a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (Brasil, 2009, p. 2).

Perguntadas sobre a compreensão sobre "Formação Continuada", as respostas foram:

> *Ampliação do conhecimento (P1);*
> *A formação continuada "estimula o aprofundamento e a ampliação de técnicas e habilidades para desenvolver um trabalho com qualidade, estando preparada para as várias instabilidades que venham a ocorrer (P2);*
> *A formação continuada trata-se de "curso de formação para professores aos quais permite crescimento profissional (P3);*
> *São formações que estimulam conhecimento e ampliam habilidades(P4);*
> *Trata-se de "um processo de capacitação contínua e de profissionalização dos professores atualizando e ampliando seus saberes alinhando-os às novidades e oportunidades de melhorias para uma educação ainda mais eficiente e relevante (P5);*
> *São os cursos ofertados para capacitação profissional, para aperfeiçoamento e atualização no trabalho, promovendo assim a ampliação de conhecimentos, habilidades para que os docentes consigam acompanhar as mudanças e transformações ocorridas na educação, buscando assim momentos de reflexões para melhorar as práticas pedagógicas (P6);*
> *A formação continuada é um "aprendizado a complementar a formação de professores (P7);*
> *A formação continuada é importante para os professores ter um maior conhecimento mas é preciso rever os tipos de curso oferecidos. Pois faz-se a necessidade de ser voltado a educação infantil (P8);*
> *É uma forma que permite o professor estar em constante aprendizado, se preparar e melhorar sua prática em sala de aula (P9);*
> *A formação continuada são "os cursos oferecidos durante o ano visando o aperfeiçoamento constante dos professores (P10);*

> *Éuma formação de preparação aos professores (P11);*
> *São "cursos que nos auxiliam na nossa prática pedagógica P(12);*
> *A formação continuada é "estar constantemente estudando para melhorar a prática pedagógica. (P13);*
> *É a base de boa aprendizagem futura (P14);*
> *A formação continuada é definida como sendo "estudos complementares (P15);*
> *É uma preparação para o futuro, para a formação profissional (P16) e;*
> *Como um "aprofundamento de conhecimento(P17).*

As professoras percebem a formação continuada de professores como sendo uma ampliação de habilidades, como preparação, como base para uma aprendizagem que ainda irá acontecer no futuro, como meio para que se consiga acompanhar as mudanças que vem ocorrendo na educação. Porém, a formação continuada implica ,conforme aponta Romanowski (2007) "a discussão sobre os saberes" (p. 132), ou seja, vai muito além da ampliação de habilidades, da preparação, envolve a compreensão dos saberes da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos.

Desta forma, a formação continuada abrange os conhecimentos que o/a professor/a vivencia ao longo de sua experiência, além dos saberes que adquire ao longo da sua carreira de professor/a, saberes que, conforme Romanowski (2007), são atingidos "pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, e pela discussão coletiva" (p. 132-133). E ainda dos saberes de conhecimento específicos que o professor constitui "pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas". (Romanowski, 2007, p. 132-133).

No questionário também foi perguntado às professoras em que momentos do ano letivo acontece a formação continuada. As professoras destacaram que as formações continuadas ocorrem geralmente, em dois momentos durante o ano: no início do ano letivo e no recesso de julho, sendo que algumas profissionais se referem a esses momentos como *"Semana Pedagógica".* Algumas respostas obtidas evidenciaram que as formações ocorrem sempre quando há necessidade. Como o curso do *"Método das Boquinhas",* foi oferecido em diferentes momentos durante o ano letivo. Uma das respostas foi *"a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor"(P16).*

Romanowski (2010), aponta que os sistemas de ensino realizam cursos de formação continuada no início e durante o ano letivo, o que foi comprovado na fala das professoras. Nessa ótica, a autora discorre afirmando que essa formação ofertada visa cumprir as exigências legais inclusas nas avaliações de credenciamento institucional ou às vezes, até cumprir uma demanda necessária ao momento do atual contexto sócio-histórico, ou simplesmente pelo "compromisso com a melhoria do estatuto da formação docente e a consequente melhoria da prática

pedagógica" (p. 296). No caso das professoras e no exposto nas entrevistas, o curso do "Método das Boquinhas" que visava melhorar a prática pedagógica das professoras, é um exemplo disso.

A respeito das ações oferecidas como formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMECE), as respostas apontaram as seguintes atividades:

> *Cursos que contemplem a prática pedagógica dentro da sala de aula; (p1)*
> *Cursos, seminários;(P2)*
> *Selecionam cursos de acordo com as necessidades;(P3)*
> *Este ano recebemos o Método das Boquinhas e as formações da Positivo;(P4)*
> *Formação boquinhas, Aprende Brasil; (P5)*
> *Os cursos ofertados do Aprende Brasil e também curso de Boquinhas (que foi muito interessante, produtivo); (P6)*
> *Cursos; (P7)*
> *Cursos, palestras dentre outros;(P8,P9)*
> *Desde 2014, o município trabalha com material do sistema de ensino Positivo, agora, Aprende Brasil, que oferece cursos sobre o uso do material bem como de temas relevantes para a educação infantil. Durante a implantação da BNCC foram realizados estudos específicos sobre esse assunto. O PPP das escolas também foi tema de estudos e de um seminário onde foram formados grupos para falar sobre uma parte desse documento. Nós últimos anos, tivemos palestras sobre autismo devido ao grande número de crianças com laudo médico e outros ainda sem diagnóstico conclusivo; (P10)*
> *Cursos relacionados a aprendizagem e a inclusão de alunos; (P11)*
> *Cursos da Editora Aprende Brasil – Positivo e algumas palestras com temas relacionados à educação; (P12)*
> *Cursos, palestra e estudo;(P13)*
> *Oficinas; (P14)*
> *Curso das boquinhas; (P15)*
> *A formação continuada para os professores tem como objetivo intervir no processo capacitando-o e; (P16)*
> *Semana pedagógica. (P17)*

Com base nas respostas das professoras, percebem a formação continuada com o objetivo e a intenção de adequá-las aos tempos atuais, de modo a facilitar e propiciar um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, adaptando-as às necessidades presentes e futuras, como afirma Imbérnon (2010). No entanto, quando se contrata um profissional que apresenta um método ou uma "receita pronta" (como evidenciado nas respostas das professoras), defendendo essa ou aquela ideia ou teoria e as professoras são orientadas pelas gestoras a mudar metodologias e aplicar em sala de aula, simplesmente porque o formador ou palestrante falou que dá certo, trata-se de uma visão errônea de formação continuada.

A formação continuada de professores deve acontecer a partir de uma perspectiva de construção, com a realização de grupos de estudo e de trabalho em processo permanente de formação dos professores, refletindo sobre sua experiência cotidiana, sobre as metodologias, sobre suas concepções e aquilo que estas profissionais vivenciam no dia a dia com as crianças

nas instituições, através de um processo colaborativo, de diálogo. Que as professoras, enquanto sujeitos de sua formação, encontrem respostas para as problemáticas, desenvolvam metodologias e estratégias diferentes e construam conhecimentos apoiadas em seus próprios conhecimentos científico-pedagógicos, mediante a troca de experiências, de investigação e de análise das situações

Conforme aponta Imbernón (2010), a formação continuada deveria "apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições" (p. 47), uma vez que esse exercício de reflexão permitiria às professoras "examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes" (p. 47), realizando uma constante autoavaliação de sua ação pedagógica.

Solicitado às professoras, a partir da sua compreensão, falassem se a formação continuada oferecida pela SMECE se concretiza em sua prática pedagógica. Se sim, citassem alguns exemplos e, se não, justificassem sua resposta. Duas respostas foram "*sim" (P1, P2)* e as profissionais não citaram exemplos. As demais respostas foram as seguintes:

> *Sim, às vezes nos ajuda muito trazendo novas ideias para ampliação do conhecimento e outras não pois são cursos repetitivos e que as vezes fogem da* realidade (P3);
> *Muitas vezes não, pois como ela esta ligada ao sistema Positivo, eles que oferecem as capacitações e na maioria das vezes deixam muito a desejar. Ou as capacitações acontecem junto Educação infantil e Ensino Fundamental, levando a um desinteresse por parte de uma das etapas, pois dependendo do tema abordado não se aplica a um dos níveis de ensino (P4);*
> *Nem sempre isso acontece. pois é difícil concretizar na prática todas as formações; (P5);*
> *Sim pois estamos aplicando o método das boquinhas com as turmas (P6);*
> *Sim. Exemplo: associando som letra e boquinha, trabalhar as vogais, nomes das crianças (P7);*
> *De certa forma sim, porque nós profissionais buscamos algo de bom que nos é oferecido, sempre estamos pesquisando, buscando inovações práticas pra utilizar com as crianças (P8);*
> *Neste ano ingressei em Renascença, a formação em Boquinhas, não foi muito proveitosa para Educação Infantil; Sim, pois através da formação continuada adquiro novos conhecimentos, para aplicar em sala de aula (P9);*
> *Tenho utilizado o método das boquinhas. Considero importante que as crianças entendam e percebam que as letras, além do nome, tem um som e provocam uma articulação na boca que faz com que possamos ver a diferença em cada letra. (P10);*
> *Os cursos do sistema Aprende Brasil, quando falam do material embasado na BNCC, muitas vezes nos enchem de entusiasmo, convidam a desenvolver a criatividade, imaginação e muitas outras habilidades importantes nessa fase. Porém, a escola não tem oferecido suporte para que essa prática se concretize, visto que, para tal, precisamos de uma gestão que concorde e apoie. Precisamos criar espaços, ambientes onde as crianças vivenciem experiências significativas onde possam aprender fazendo (P11);*
> *Sim. Como lidar com a diversidade de alunos em sala (P12);*

> *Alguns cursos contribuem e outros são voltados mais para o ensino fundamental (P13);*
> *Sim, como curso do método fonovisuoarticulatório, boquinhas, palestras sobre inclusão (P14);*
> *"Como os cursos são direcionados a todos os professores da rede municipal. Não existe a compreensão de se dividir em grupos específicos para que o tempo e o conteúdo sejam melhor aproveitado na prática em sala. Pois isso dispersa os interesses. Se estuda 3 dias, mas de conteúdo específico seria 1 dia por exemplo, para Educação Infantil" (P15).*

A partir das respostas das professoras, diante do apontamento dos conteúdos e temas abordados nas formações continuadas e a concretização da formação continuada em sua prática pedagógica, verifica-se que, para as gestoras a formação continuada se concretiza em sala de aula, mas para as professoras isso não ocorre.

Dessa forma, a formação continuada ofertada pela SMECE, atende uma demanda emergencial sinalizada de fato pelas professoras, mas por não haver uma compreensão por parte, tanto das gestoras quanto das docentes sobre o que é a formação continuada de professores e, não havendo um planejamento da formação continuada de professores no município, ou seja, uma formação como objeto de estudo, reflexão e discussão, quão menos um plano ou projeto de educação municipal para a formação de professores, não atende às reais necessidades da ação docente e, provavelemente, aos anseios das gestoras quanto à aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, ao realizar as formações continuadas pelas urgências cotidianas que se revelam nas complexidades práticas da sala de aula e não pelas dificuldades conceituais a partir de ideias e significados do conhecimento das professoras, a formação continuada deixa de proporcionar situações nas quais as professoras, como defende Sousa (2017), "com seus pares reflitam sobre as ações e busquem avaliar as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil" (p. 16).

Entretanto, ao participar das formações continuadas, as professoras não devem receber receitas prontas, mas participar de momentos que venham a contribuir "com a reflexão sobre a teoria e a prática e que por meio dessa reflexão traga elementos para o reconhecimento dos sujeitos e de seus contextos para adensar e qualificar os conhecimentos específicos da educação infantil" (Sousa, 2017, p.16), pois somente com sa reflexão contínua e permanente será possível, explorar, ampliar e redimensionar a prática docente.

No questionário também foi perguntado se na formação continuada ofertada pela SMECE, as professoras identificam uma proposta de formação profissional. Nove profissionais consideram que "*sim*, identificam uma proposta de formação profissional". Embora cinco

profissionais não tenham justificado suas respostas (P7, P11, P15, P16, P17), as demais elencaram que identificam uma proposta de formação por entenderem que *"todas as formações ofertadas, estão envolvidas e fundamentadas dentro de uma proposta profissional" (P3);*ou por compreenderem que *"todas as formações são aplicadas na prática." (P4*) ou por entenderem que *"enquanto professoras, estão em constante aprendizado" (P12)* e ainda por acreditarem que *"a partir do momento em que se trazem novas práticas para a sala de aula e procura-se atualizar os conhecimento dos docentes, há uma proposta de formação profissional" (P13).*

Das respondentes, uma afirmou que às vezes consegue identificar uma proposta de formação profissional, haja vista que "*as ofertas voltam-se para a área, mas nem sempre entende e pode utilizar do que foi passado*" (P6).

Outra profissional apontou apenas que *"alguns cursos são bons, outros não se tornam às vezes repetitivos" (P1).* Por fim, cinco professoras destacaram que não identificam uma proposta de formação profissional na formação continuada ofertada pela SMECE (P2, P5, P8, P9, P10, P14) .

Das respondentes, três profissionais não justificaram suas respostas (P5, P8, P14).

Uma das professoras expôs que não identifica uma proposta de formação porque percebe que "*quem está na gestão, contrata o que consegue para aplicar as capacitações, por isso não há uma sequência de ideias, nem uma preocupação em que as escolas trabalhem unidas para um bom desenvolvimento da educação como um todo*" (P2).

Outra resposta foi que *"não, porque as formações não seguem uma linha de pensamento, são aleatórias" (P9).* Outra apontou que *"não, pois vê a formação como uma proposta de aperfeiçoamento de conhecimentos, às vezes, isolados" (P10).*

As respostas demonstram a necessidade de a formação continuada não discutir apenas metodologias e realizar formações com base no fazer pedagógico do professor da Educação Infantil. As professoras, em sua grande maioria, percebem que a formação continuada tem a intenção de aperfeiçoar conhecimentos, mas entendem que, por estarem recebendo formação continuada e por serem professoras, há uma proposta de formação profissional. Por outro lado, as demais sinalizam a oferta de conhecimentos isolados, repetitivos e aleatórios.

A formação continuada de professores não pode ser romantizada, os/as professores/as não podem aceitar que, simplesmente por serem professores, *"estão em constante aprendizado".* Deve também, visar o aprimoramento dos conhecimentos, a avaliação e a reconstrução de saberes que se modificam por conta da transformação da sociedade. Para assim propiciar, o que para Sansolotti & Coelho (2019), encaminha os docentes para "mudanças nos seus processos didáticos, com vistas, principalmente a garantir, valência na formação dos

discentes" (p. 208). Não pode, dessa forma, ser confundida apenas com aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente, como aponta Nóvoa (1999) "há vários títulos, joga-se aqui também a possibilidade de mudança" (p. 62).

Por fim, as professoras foram questionadas a respeito de como gostariam que ocorresse a formação continuada. Três profissionais responderam que estão satisfeitas com a formação que está sendo ofertada (P2, P4, P16). Uma delas fez a seguinte afirmação: *"Na minha opinião, da forma como está acontecendo já está muito bom"* (P 13).

Cinco profissionais apontaram o desejo de uma formação com cursos específicos voltados para a educação infantil. (P3, P7, P8, P9, P12)

As demais respostas apontaram diferentes desejos, o de uma formação continuada que abordasse "*assuntos que estão em alta, trazendo* "*conhecimentos novos que os professores possam intercalar com a prática pedagógica" (P1);* o desejo de uma *"formação repensada*" (P2); *uma formação que ocorra fora do recesso escolar* (P5); uma formação que "*ocorra de forma mais clara e objetiva e mais frequente, com cursos mais práticos que possam ser utilizados no trabalho do professor" (P6)*; uma formação *"com cursos que acrescentem conhecimentos, que possam ser desenvolvidos na prática, respeitando os direitos de aprendizagem previstos na BNCC*" (P10); uma formação que:

> "*Ofereça cursos relacionados ao Espectro Autista; uma formação na qual fosse olhado para as especificidades de cada faixa etária e levasse isso em consideração, elaborando cursos que realmente pudessem ser aplicados. Que existisse um planejamento. Um acompanhamento. Onde todos pudessem seguir um mesmo caminho, mas cada grupo soubesse exatamente a sua importância para a educação e que recebesse orientações de acordo com a sua realidade de turma. Porque hoje a justificativa de cursos generalizados, são que: todo o ano os professores mudam de turmas e daí se perde a formação. Mas, se todo o ano fizerem bons cursos, voltado para os interesses daquele momento, o professor vai receber conhecimento e colocar em prática e isso tudo vira experiência, conhecimento. Base que não se perde. Agora se os cursos não vierem ao encontro das necessidades do momento, perde-se o sentido, o significado . E acaba só servindo para cumprir uma tabela, uma norma. Agrega pouco conhecimento". (P14)*

As profissionais manifestaram ainda o desejo de "*uma formação que ocorra com certa frequência*" (P15) e, uma formação "*com mudança de assuntos no decorrer dos anos*" (P17).

As professoras, no geral, anseiam mudanças na oferta da formação continuada de professores, pois não sentem que essa esteja contribuindo de forma efetiva para sua ação docente. As respostas apontaram o desejo um planejamento e acompanhamento da formação que é ofertada. Sugerem que se siga um caminho no qual cada grupo, no caso cada etapa (Educação Infantil e Ensino Fundamental) saiba por onde deve percorrer, cada qual com sua

especificidade e importância. Sugerem cursos voltados para a etapa da Educação Infantil, e cursos que respeitem os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (Brasil, 2018), além de formações que possam utilizar no trabalho docente, citam também a demanda do Autismo.

As respostas demonstram que não há na SMECE uma investigação para se saber, de fato, quais são as demandas das professoras da Educação Infantil para se investir em formação continuada.

Em muitos momentos são ofertados cursos padronizados, visando levar as professoras a adquirirem conhecimentos ou habilidades para se atingir resultados, o que nem sempre acontece, pois ao ofertar conteúdos que incluem, conforme Romanowski (2010) ,"[...] cursos de autoajuda, qualidade de vida, relação afetiva com os alunos, como usar as novas tecnologias no ensino, à análise da prática pedagógica" (p. 296) e outros, estes são ministrados por empresas especializadas em organização de eventos ou como no caso do município, por parceiros.

Não há no município o desenvolvimento de grupos de estudo e de trabalho em processo permanente de formação das professoras. A formação continuada é compreendida e reduzida apenas aquelas ações de início e meio do ano letivo e algumas datas pontuais previstas no calendário escolar. O espaço escolar pode se apresentar como uma possibilidade para dar um novo sentido à docência, como aponta Oliveira (2002),

> [...] ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e reproduzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetuarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (p. 13).

Pensar a formação continuada para a Educação Infantil, implica nesse sentido, considerar os fundamentos e aspectos próprios que envolvem a criança e a infância, além de compreender que essa etapa da Educação Básica requer um olhar atento nas instituições escolares, levando em conta que estas carecem de um trabalho sensível que considere suas múltiplas linguagens e múltiplas maneiras de ver e estar no mundo. Para que esse processo ocorra a capacitação das professoras é imprescindível e pode ocorrer a partir da intervenção da equipe pedagógica na hora-atividade das professoras buscando, conforme discorre Scholochuski (2020) "a reflexão sobre a prática pedagógica, planejamento e avaliação, construindo alternativas e caminhos para a edificação de uma educação de qualidade" (p. 302).

Deste modo, conclui-se o capítulo afirmando que a partir do questionário e das entrevistas, foi possível olhar para o contexto das experiências vividas e percepções das

professoras de educação infantil e gestoras, pois conforme Bicudo (2011) ao citar Van Manen (1990, p. 25) a "[...] Fenomenologia é, por um lado, descrição do vivido na qualidade da experiência vivida e, por outro, descrição do significado das expressões da experiência vivida" (p. 43). Isso nos remete a compreender que as questões levantadas a partir das ferramentas de pesquisa mencionadas, possibilitaram o aperfeiçoamento e a construção de novos conhecimentos acerca do objeto de estudo. Assim, os sentidos e significados da formação continuada das professoras da Educação Infantil no Município de Renascença ainda vem se desenvolvendo dentro da metáfora de produto elencada por Imbérnon (2010), na qual a intenção é a de adequar as professoras aos tempos atuais, "facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras" (p. 19).

Por fim, é preciso ter a clareza que a formação continuada também acontece, ou deveria acontecer, no contexto da própria escola, por meio de reuniões, discussões, estudos e reflexões acerca da prática, dos fundamentos da Educação Infantil e do fazer pedagógico no cotidiano docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação partiu da necessidade de aprofundamento teórico e de pesquisa diante de inquietações e dúvidas decorrentes da experiência enquanto professora, desde o ano de 2012, da minha atuação na gestão como pedagoga e posteriormente diretora e professora formadora de professores, no Centro Municipal de Educação Infantil Girassol - CMEI, na cidade de Renascença-Pr. O problema dessa pesquisa se configurou em compreender a proposta de formação continuada oferecida aos professores da Educação Infantil do Município de Renascença-PR, pós BNCC.

O objetivo foi conhecer a proposta de formação continuada oferecida às professoras da educação infantil do Município de Renascença/PR, pós BNCC, identificando suas concepções, processo de elaboração, planejamento e execução. Para tal, os objetivos específicos centraram-se em compreender os conceitos de formação continuada produzidos historicamente a partir da legislação brasileira e de autores da área como: Nóvoa (1999); Pimenta (1992;2005); Freire (1996); Azevedo (2013); Romanowski (2007 ;2010); Imbernón (2010; 2011; 2016) e outros. Conhecer o processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores (SMECE e Coordenação escolar), legislação municipal e escolar, identificando os elementos teóricos e metodológicos de sua constituição e identificar a compreensão de formação continuada das professoras municipais de educação infantil, a partir da oferta desta pela SMECE.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de uma abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório, com base teórico-metodológica fundamentada no paradigma fenomenológico.

Ao olhar para o objeto de estudo, “a formação continuada de professores da Educação Infantil”, como este se apresenta, evidenciou-se que a mesma é ofertada no município e está assegurada nos documentos norteadores das ações de formação continuada de professores: o Estatuto do Magistério que rege os profissionais da Educação do município instituído pela Lei Nº 1101, de 15 de dezembro de 2009 (Renascença, 2009); o Plano Municipal de Educação - PME 2014/2024 (Renascença, 2015) e; os Projeto Político-Pedagógicos – PPPs (2020) das duas instituições que ofertam a Educação Infantil.

O Estatuto do Magistério coloca os profissionais que exercem atividades de docência na Educação infantil como integrantes do Pessoal do Magistério Público do município, assim como aqueles que exercem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção,

administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional. Incentivando a qualificação docente e a formação continuada dos professores através de um plano de pagamento previsto pela classificação dos cargos a partir de classes. Já o PME (Renascença, 2015), demonstrou que a formação continuada de professores é ofertada através de contratações e parcerias pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que os cursos são específicos para a área da educação e muitos dos temas são sugeridos pelas próprias professoras. Os PPPs por sua vez, seguem as orientações previstas na legislação brasileira e municipal, direcionando ações já elencadas nestes documentos.

Visando compreender os conceitos de formação continuada produzidos historicamente a partir da legislação brasileira e das orientações normativas do município investigado, realizou-se a revisão bibliográfica das dissertações de mestrado produzidas entre 1996 e 2022 acerca da temática da "formação continuada na educação infantil", na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, bem como análise documental. Desta forma, a formação continuada de professores foi exposta de forma densa e objetiva, de modo a descrever como esta se apresenta no meio científico, na visão dos autores e na legislação.

Na visão de Martins (2018), a investigação apontou que a formação continuada de professores tem papel fundamental no trabalho docente, porém há que ser um processo que vise assegurar os dispositivos legais necessários a uma educação que respeita as particularidades da infância e favoreça seu pleno desenvolvimento. De modo a promover o professor como um sujeito mais participativo e reflexivo, mais consciente da importância de suas ações pedagógicas para a qualidade do ensino, pois a reflexão da prática em cada situação do seu trabalho leva o/a professor/a a uma postura mais ativa, aumentando as possibilidades de aprimorar a prática..

O estudo também demonstrou que a formação continuada de professores deve ser o caminho de possibilidades e respeito aos saberes docentes e às concepções de infâncias, sendo primordial a sua oferta no ambiente escolar enquanto espaço de formação que proporciona às professoras uma experiência dinâmica (Araújo, 2019).

Nessa ótica, é compreendida como uma necessidade constante na vida do professor e está diretamente ligada ao que o/a professor/a acredita e pratica. É necessário, então, estimular o docente a escutar as crianças, para que as perceba como parceiros, afim de produzir o conhecimento pedagógico (Maiolino, 2020).

Para Pires (1991) apud Nascimento (1997), a formação continuada tem como base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das qualificações e, por conseguinte a sua promoção profissional e social.

Trata-se de uma mudança nos processos didáticos, com vistas principalmente, a garantir valência na formação dos discentes (Sansolotti & Coelho, 2019).

Para Nóvoa (1999), esta se caracteriza como um movimento dialético que conduz a mudança, permitida pelo distanciamento do sujeito a situação do cotidiano da docência, gerando uma conversa consigo mesmo, com sua prática e suas concepções teóricas. E para Freire (1996) a formação continuada de professores é a reflexão crítica sobre a prática, através da qual o profesosr pensa criticamente sua prática realizada podendo melhorar a próxima prática.

No que se refere à formação continuada dos professores da Educação Infantil, o estudo revelou que a formação do professor da Educação Infantil foi sempre muito precária ou inexistente (Azevedo, 2013). Pois, foi a partir dos anos finais do século XX, após a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que o debate acerca da Educação Infantil, suas especificidades e questões particulares surgem e ganham força diante de políticas públicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Deste modo, a legislação educacional brasileira que norteia as ações da formação continuada de professores da Educação Infantil abrange a Constituição Federal - CF (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (Brasil, 2010) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014).

Assim sendo, a legislação denota que a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) deu início a discussões e formulações legais para a formação de professores (inicial e continuada), uma vez que se a mesma garantiu direitos às crianças, entre eles a educação.

Em 1996, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), indicou também a preocupação quanto à formação dos profissionais que deveriam trabalhar com a etapa da Educação Infantil, exigindo uma formação mínima para atuar nesta etapa da Educação Básica. O art. 62 em seu § 2º destaca que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância, afirmando a garantia da formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. A LDB (Brasil, 1996) determina grandes exigências para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, estabelecendo a formação inicial, normas às instituições escolares e garantindo em lei, o direito dos profissionais à formação continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de

professores e demais profissionais da Educação. O Parecer n.20/2009 (Brasil, 2009) que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologado em 09/12/2009 (Brasil, 2009), aponta que os programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade, afirmando que estes **são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho.**

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), direcionam a necessidade de que sejam observadas na organização da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. Deste modo, colocam o professor e o programa de formação docente como elementos constitutivos para a operacionalização das mesmas, reafirmam o direito dos professores e também os da Educação Infantil quanto à formação continuada. Em seu artigo 57 estabelecem entre os princípios definidos para a educação nacional, a valorização do profissional da educação e reforçam a importância de que as instituições de ensino contemplem em seu projeto político-pedagógico, um programa de formação continuada dos profissionais da educação. (Brasil, 2010)

O Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 (Brasil, 2014), em sua meta 15 refere-se à formação inicial os professores, influenciando a formação continuada, ao estabelecer que os docentes da educação básica, ao final de 10 anos do Plano, possuam formação específica em nível superior, a qual deve ser obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua. Para tal, coloca que o curso de Pedagogia é a formação adequada para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. E em sua meta 16 o PNE demonstra a intenção de garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.

E a BNCC (Brasil, 2018), é a legislação mais atual que norteia as ações na educação das crianças da etapa da Educação Infantil e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores. O documento explica que quanto à formação continuada de professores, a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.

Após a formação continuada de professores ter sido descrita a partir de sua apresentação no meio científico, na visão dos autores e na legislação, foram realizadas ainda entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora municipal (SMECE e Coordenação escolar) para

conhecer a formação continuada oferecida às professoras de educação infantil no período pós BNCC (Brasil, 2018), identificando o processo de elaboração da proposta de formação continuada a partir de seus gestores.

Quanto ao estudo empírico, verificou-se que para as gestoras do município investigado, a partir das entrevistas realizadas, a formação continuada objetiva dar continuidade aos processos de aperfeiçoamento das docentes, uma vez que estas, ao concluírem a graduação, ainda possui conhecimento que não foram trabalhados, dificultando o desempenho de forma satisfatória. Além disso, é vista como algo primordial, devido à necessidade diária e contínua das professoras, sendo considerada a base para as ações pedagógicas do dia a dia, objetiva atingir os alunos, pensar no/na criança, pensar naquilo que a criança pode desenvolver, naquilo que a professora e coordenadora podem auxiliar essa criança, visando aprendizagem. Além disso, a formação continuada precisa se relacionar com a demanda que o docente está enfrentando.

Conforme Morais (2018), a formação continuada de professores deve proporcionar situações nas quais as professoras com seus pares, reflitam sobre as ações e avaliem as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil, sendo considerada como possibilidade da continuidade da formação associada ao trabalho docente, pois oportuniza aos professores se aproximarem da realidade em que vivem, a partir da troca de experiências, da reflexão individual e coletiva, com outros profissionais fometnando estudos que precisam de embasamento teórico.

Nessa perspectiva, objetivando identificar a compreensão de formação continuada, a partir da oferta desta pela SMECE, houve a aplicação de questionário às professoras de educação infantil municipal. Estas compreendem a formação continuada como uma ampliação de habilidades, como preparação diante dos cursos ofertados para capacitação profissional, para aperfeiçoamento e atualização no trabalho, promovendo a ampliação de conhecimentos, habilidades para que consigam acompanhar as mudanças e transformações ocorridas na educação. É considerada também como base para uma aprendizagem que acontecerá no futuro.

Tanto as entrevistas quanto os questionários apontaram que a formação continuada para as professoras da Educação Infantil é ofertada pelo município geralmente em dois momentos pontuais do ano: no início do ano letivo - na Semana Pedagógica e no recesso de julho. Contudo, também ocorrem algumas formações em datas que estão previstas no Calendário Escolar e outras que vem para o município por intermédio do Núcleo Regional da Educação.

Imbernón (2010), aponta a existência de três metáforas para a formação continuada de professores: a primeira é a metáfora do “produto”, na qual os docentes recebiam

aperfeiçoamento e munidos de conhecimentos prontos produzidos por outros, aplicariam em sala de aula. E esta parece ser a formação que vem sendo colocada em prática no município investigado.

A segunda metáfora, citada por Sansolotti & Coelho (2019), refere-se ao "processo" que introduz aos programas de formação continuada os conceitos de pesquisa-ação e um novo conceito de currículo, além de triangulação e reflexão. A "construção", terceira metáfora, apoia, cria e potencializa uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais, permitindo a estes examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz. (Imbernón, 2010)

Embora para as gestoras, a formação continuada se concretize em sala de aula, para as professoras nem sempre isso ocorre em sua prática pedagógica por abordar temas e conteúdos que são voltados mais para o Ensino Fundamental ou por a instituição não oferecer suporte para que as práticas abordadas nos cursos se concretizem no cotidiano da ação docente, o que demonstra que a formação continuada de professores não ocorre na metáfora de construção elencada por Imbérnom (2010).

A partir da descrição e análise do objeto de estudo, ao reduzir o fenômeno investigado à sua essência, identificando os componentes básicos e a sua síntese, observou-se que a compreensão de formação continuada da Educação Infantil no Município de Renascença-PR em seus sentidos e significados, preocupa-se com questões que dizem respeito ao fazer pedagógico cotidiano para buscar soluções para os enfrentamentos do dia-a-dia do espaço escolar.

Seu intuito está em atingir os alunos com novos conhecimentos através da aprendizagem, de novas práticas e metodologias ou na busca de soluções para superar as dificuldades da sala de aula. No entanto, Pimenta e Ghedin (2006), afirmam que na formação continuada de professores se explicitam as demandas da prática, às necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar.

Para as gestoras, a formação continuada atende uma demanda emergencial sinalizada pelas professoras, mas não há um planejamento, uma proposta da formação continuada de professores no município. Ou seja, uma formação como objeto de estudo, reflexão e discussão, quão menos um plano ou projeto de educação municipal para a formação de professores. Há, no município, uma documentação com legislações que legalizam a formação continuada, mas esta realiza a formação continuada pelas urgências cotidianas que se revelam nas complexidades práticas da sala de aula e não pelas dificuldades conceituais ou levantamento e

análise de problemáticas docentes a partir de ideias e significados do conhecimento das professoras.

Porém, Romanowski (2007), discorre que a formação continuada de professores, afirma-se como um processo de discussão acerca dos saberes da experiência que são vivenciados ao longo da carreira do/a professor/a através de sua prática, dos conhecimentos específicos constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os/as professores/as ministram suas aulas e dos pedagógicos, implicando na construção da profissão de professor. É um processo que acontece em *continuum*, iniciado com a escolarização básica e que se completa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho,

Cabe acrescentar que, não há uma compreensão do que é a formação continuada de professores, pois tanto gestoras e professoras compreendem como formação continuada as ações de início, meio e datas pontuais no calendário escolar. Para as professoras da Educação Infantil, a formação continuada tem a intenção de aperfeiçoar conhecimentos, ampliar habilidades, preparar, ser a base para uma aprendizagem que acontecerá no futuro e um meio para que se consiga acompanhar as mudanças que ocorrem na educação. Sinalizam a oferta de conhecimentos isolados, repetitivos e aleatórios que, muitas vezes, não atendem as demandas e pouco contribuem para o fazer pedagógico, não fundamentando a ação docente das professoras, gerando descontentamento.

A formação continuada de professores necessita ser compreendida como um subsídio aos docentes nas inseguranças e incertezas em sua atuação escolar, sendo considerada um processo contínuo, que não começa e não termina na graduação e exige novas formas de agir como suporte das ações educativas e especialmente na Educação Infantil, precisa ter como foco a necessidade de que esses profissionais que atuam com crianças carecem se formar melhor para exercer suas funções, sendo primordial desta forma, pesquisar e buscar formas específicas de atuação, além ter acesso aos espaços que proporcionem aprendizagens e reflexões (Silva, 2011).

Interpretando o fenômeno estudado na sua essência, constata-se que a formação continuada de professores da Educação Infantil no Município de Renascença-PR precisa de uma proposta, pois, não há uma organicidade, um projeto interno nas instituições escolares. A formação continuada ofertada privilegia urgências cotidianas que se revelam nas complexidades práticas da sala de aula, mas não do que fundamenta a ação docente. Faz-se necessária uma formação que aprofunde a discussão acerca das concepções das professoras em

temas e conteúdos que envolvem a criança da Educação Infantil, suprindo demandas das professoras e das crianças e não um atendimento emergencial como vem ocorrendo.

É preciso discutir as dificuldades conceituais a partir de ideias e significados do conhecimento das professoras, proporcionando situações nas quais estas reflitam sobre as ações e assim, avaliem as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil. Faz-se necessário que a formação continuada aborde assuntos para além da problematização das metodologias desenvolvidas em sala de aula, aprofundando reflexões sobre as concepções das professoras em temas e conteúdos que envolvem a criança, como infância, a própria criança na sua essência, instituição de Educação Infantil, cuidar, educar e brincar, apontando caminhos para a construção de conhecimentos nos fundamentos da educação.

Por fim, a formação continuada de professores deve acontecer a partir de uma perspectiva de construção, com a realização de grupos de estudo e de trabalho em processo permanente de formação dos professores, em que estes refletem sobre sua experiência cotidiana, sobre as metodologias, sobre suas concepções e aquilo que vivenciam no dia-a-dia com as crianças nas instituições, através de um processo colaborativo, de diálogo. Nesse sentido, as professoras, são consideradas sujeitos de sua formação, encontram respostas para as problemáticas, desenvolvam metodologias e estratégias diferentes e construam conhecimentos apoiadas em seus próprios conhecimentos científico-pedagógicos, mediante a troca de experiências, de investigação e de análise das situações, baseadas em uma proposta de formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALMERON, Andrews Alves; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **Educação a distância e a formação docente**: expansão e mercadorização**.** Jornal de Políticas Educacionais, v. 15, 2021.

ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores:** para além da separação cuidar-educar. UNESP, 2013.

BRASIL**. Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabeleceas diretrizes e bases da educação nacional –Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB Nº 022/98**. 1998.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 07/04/1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008.Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 de set. de 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. 2009.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Lei. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, n. 133, 2010.

BRASIL. D**iretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr.2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. 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://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

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

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, ESPOSITO, e Vitória Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa Em Educação:** Um Enfoque Fenomenológico. UNIMEP, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Fenomenológica em Educação:** Possibilidades e desafios. Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversário: 1980-2020), Vol. XLI, junio de 2020 / 30 – 57.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro. Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GARNICA, Antônio Vicente Maraffioti; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel F.(orgs.). **Fenomenologia uma visão abrangente de educação.** São Paulo: Olho d'água,1999.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas** . Penso Editora, 2021.

DE OLIVEIRA, Zilma Ramos et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Editora Biruta, 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Grandes políticas para os pequenos**. Cadernos Cedes, no 37, 1995, p. 81-95. In: FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Yendis, 2007.

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

FREIRE. Paulo. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. In: FRANCO, Laércio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa. (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2.ed. São Paulo: Manole, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó/SC: Argos, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. Para uma eidética do Direito. **Cadernos EMAF, Fenomenologia e Direito**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, abr./set. 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-57

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. (Tradução Marcio Suzuki). 7.ed. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2018.

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

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Cortez. 2011.

IMBERNÓN, Francisco**.** Q**ualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança

necessária. São Paulo, Ed. Cortez. 2016

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KHUN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 55-86

LEOPOLDINO, Elcio Rezek. SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. CAMINHA, Iraquitan Oliveira. **Educação e Fenomenologia:** a percepção de adolescentes acerca do bullying na escola. Revista Tempos Espaços Educ. v.13, n. 32, e-14087, jan./dez.2020.

MAIOLINO, Emily Aline. **Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes.** Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Revista Linhas.Florianópolis, v. 20,n. 43,p. 184-204,maio/ago.2019.

MARTINS, José. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS, Avelina Oliveira de Sousa. **Formação continuada como pilar para construção de uma proposta político pedagógica curricular para a pré-escola de Ovidor-GO**. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do Pensamento Moderno).

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação** infantil. São Paulo: EDUC, 2001.

MORAIS, Ludmylla da Silva. **As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia.** Dissertação. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (RC), 2018.

NASCIMENTO, Graças Nascimento. **A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática**. Org. CANDAU, Vera M. (Org.). Magistério: construção e cotidiano. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (p. 69 a 90)

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **As políticas públicas de educação infantil e**

a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. Universidade de São Paulo. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

NETO, Viana Patricio Barbosa; DA CONCEIÇÃO COSTA, Maria. **Saberes docentes: entre concepções e categorizações**. Revista Tópicos Educacionais, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Zilma. Moraes de Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

PACCE, Darcy Antônio. **Renascença e sua História**. 1ª ed. Editora Jornal de Beltrão S/A. Francisco Beltrão/PR, 2021.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental.** CONSED: Conselho Nacional de Secretaria de Educação. UNDIME-PR. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. MARTINS, Lígia Márcia. **Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?** RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Fundamentos da educação infantil**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. - 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo - Rio grande do Sul: Feevale, 2013.

RENASCENÇA. Lei No 1101 de 15 de dezembro de 2009. Câmara Municipal de Vereadores. **Aprova o Estatuto do magistério público municipal**. Renascença, 2009.

RENASCENÇA. Lei Nº 1446 de 18 de junho de 2015.Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Renascença/Pr, 2015. Disponível em: http://renascenca.pr.gov.br/

RENASCENÇA. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL. **Centro Municipal de Educação Infantil Girassol**. Renascença/Pr, 2020.

RENASCENÇA. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Escola Municipal Professora Ida Kummer – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Renascença/Pr. 2020.

RENASCENÇA. RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME – **Plano Municipal de Educação de Renascença-Pr. Lei Municipal nº1446, de 18 de junho de 2015**. Período Avaliativo 2022/2023. Renascença, 2023.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do nosso tempo. V. 38).

RICHARDSON, Roberto. Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin.; MARTINS, , Pura Lúcia Oliver. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000200004&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 21 fev. 2024.

SANSOLOTTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. **O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo**. Avanços & Olhares, Barra do Garças, n. 3, p. 205-219, 2019.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. O papel do pedagogo na organização da hora-atividade das escolas estaduais do Paraná. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Ed. 1. São Paulo: Cortez, 2013.

SGARBI, Fernanda. **Entrando na dança:** reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil. São Paulo: [s.n.], 2009.

SHIROMA, Eneida. Oto; CAMPOS, Roselane. Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional.** In: SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis, 2004 (mimeo.).

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427 – 446, jul./ dez. 2005.

SILVA, Melissa Rodrigues da. **A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de**

Guarapuava – Paraná. 2011.111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, Márcia da. **Desafios na formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Camila Pontes Calado da. **BNCC na educação infantil: avanço ou retrocesso?** Revista mais educação [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Prof.ª Mestre Fatima Ramalho Lefone - Vol. 4, n. 2 (Abr. 2021) -. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2021.

SOUSA, Eloisa Fileti de. **A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL).** Dissertação de Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TRINDADE, Ana Paula Ferreira. **Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás Regional Jataí (RJ), Brasil UFG Programa de Pós-graduação em Educação (RJ), 2020.

ZANELLA, Andreia Migon. **A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - 2004-2020** / Andreia Migon Zanella. Ponta Grossa, 2022. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. P. 247-262.

APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro das pesquisas consultadas na BDTD

Ano	Título	Autor (a)	Objetivos
2011	Formação continuada: repercussões na prática docente	ANTICH, Andréia Veridiana	Analisar as repercussões do curso de Formação Continuada desenvolvido pelo NUPE-UNISINOS na prática docente das professoras da Educação Infantil participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008.
2011	A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema municipal de ensino de Guarapuava – Paraná	SILVA, Melissa Rodrigues da.	Analisar a formação continuada, implementada pela política pública da Secretaria da Educação, para docentes que atuam nos Centros de Educação Infantil de Guarapuava - PR.
2012	Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador	GASTALDI, Maria Virgínia	Refletir sobre processos formativos e formação de formadores na ótica dos formadores, conhecendo e destacando os aspectos do modelo que deram certo e que são validados pelos sujeitos que nesses processos transitam, bem como os embates, as dificuldades e os desafios.
2016	Representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada	ALMEIDA, Carlineide Justina da Silva	Compreender e descrever a representação social dos professores de Educação Infantil-EI de Angicos/RN, acerca da formação continuada, refletindo, sobretudo de que forma essa representação interfere na sua prática educativa, delineando ainda, as motivações que os mesmos encontram para participarem das referidas formações.
2017	A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL)	SOUSA, Eloisa Fileti de	Investigar como é desenvolvida a formação continuada nos municípios da Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), de forma a analisar se as iniciativas e estratégias têm garantido o direito das professoras de educação infantil à formação continuada
2017	A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural	DAMIÃO, Adriana Silva	Analisar a concepção das professoras de creches acerca da formação continuada vivenciada por elas nos últimos dez anos e o impacto dessa sobre o trabalho pedagógico com as crianças.

2018	As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia	MORAIS, Ludmylla da Silva	Compreender o conceito de formação continuada para professoras da Educação Infantil, presente no documento "Política de Formação Continuada para os Profissionais do Município de Goiânia"
2018	Formação continuada como pilar para construção de uma proposta político pedagógica curricular para a pré-escola de Ovidor-GO.	MARTINS, Avelina Oliveira de Sousa.	Investigar o processo de formação continuada da Pré-escola na rede municipal de ensino em Ouvidor-GO.
2019	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos.	ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de. (2019)	Conhecer a proposta de formação continuada do PNAIC voltada para professoras de crianças de 4 e 5 anos e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, considerando se a mesma respeita as crianças como sujeitos de direitos, seus saberes e as culturas das infâncias, se traz em sua proposta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que trazem para a criança a centralidade na proposta pedagógica, e o respeito às infâncias na Educação Infantil.
2019	Formação continuada de professores da educação básica em contextos integrados: entre a universidade e a escola	CARDONA, Marcia Pires	Pesquisar os movimentos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, a fim de verificar a viabilidade metodológica desta organização como potencializadora dos processos colaborativos de formação continuada de professores. Compreender os elementos que organizam os processos formativos colaborativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, como potencializadores na elaboração de uma proposta metodológica de formação continuada que possa ser implementada nos diferentes contextos de atuação docente.
2020	Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes	MAIOLINO, Emily Aline	Compreender a trajetória de formação dos professores da educação infantil.
2020	Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil	TRINDADE, Ana Paula Ferreira	Compreender a importância da formação continuada para professores de Educação Infantil, implementada por meio do Pnaic. Contextualizar histórica e politicamente a formação continuada de professores para a EI no contexto brasileiro nas duas últimas décadas; Compreender a perspectiva e a concepção de qualidade que embasa o curso de formação continuada do Pnaic para a Pré-Escola; Analisar as concepções e os fundamentos teórico-metodológicos do curso de alfabetização do Pnaic na Pré-escola e as possíveis implicações dessas concepções como política de formação continuada.

2021	Desafios na formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo	SILVA, Márcia da	Analisar as necessidades formativas de coordenadoras pedagógicas de Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira, para o desenvolvimento da formação continuada das professoras que neles atuam. Conhecer como tem se efetivado a formação das professoras dos CEIs da rede parceira; identificar e analisar os desafios encontrados pelas coordenadoras pedagógicas em sua atuação junto às professoras dos CEIs da rede parceira; Esboçar princípios, em conjunto com as coordenadoras, que possam ser contemplados no plano de formação, a partir de suas necessidades formativas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Apêndice 2: Quadro das Definições de Formação Continuada e referencial teórico dos estudos

Autor (a) da tese ou dissertação	Definição de Formação Continuada	Referencial teórico que fundamenta a pesquisa
Melissa Rodrigues da Silva (2011) - Dissertação	Neste estudo, não questionamos a formação inicial, mas, pressupomos que a formação continuada subsidia os docentes nas inseguranças e incertezas em sua atuação escolar. [...] A formação continuada parece não estar disposta a consertar os erros da formação inicial; entende ser um processo contínuo, que não começa e não termina na graduação e exige novas formas de agir como suporte das ações educativas. [...] o professor deve pesquisar e buscar formas específicas de atuação, ter acesso aos espaços que proporcionem aprendizagens e reflexões. Para tal, deve assumir o perfil de aprendiz e angariar resultados contínuos e equivalentes ao aprender e ensinar. (SILVA, 2011, p. 6) A formação continuada, especialmente na Educação Infantil, deve ter como foco a necessidade de que esses profissionais que atuam com crianças devem se formar melhor para exercer suas funções, já que as políticas públicas apenas apontam para a formação em nível superior. (SILVA, 2011, p. 29-30)	Gomes (2009); Arce (2007); Kramer (2003; 2006); Libâneo (2002; 2005); Saviani (1985; 2005; 2007); Ghiraldelli Júnior (1994); Santos (2005; 2008); Chaves (2008; 2010); Fávero (2001); Santos (2008); Romanowski (2007); Cerisara (2002), Alves; Garcia (2001); Souza (2005); Apresenta as políticas de formação de professores para a Educação Infantil a partir do documento: "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" (1994); além do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), do Proinfantil organizado pelo MEC; Apresenta a Sociologia da Infância a partir de Oliveira (1989; 2010); Hoff (2001); Coelho (2007); Kuhlmann (1998; 2005)); A própria Constituição Federal de 1988; Apresenta as Políticas Públicas: Estatuto, Leis, Referenciais e Diretrizes para a Educação de Crianças Pequenas.
Eloisa Fileti de Sousa (2017) - Dissertação	[...] a formação continuada deve proporcionar situações nas quais as professoras com seus pares reflitam sobre as ações e busquem avaliar as decisões da prática desenvolvida nas instituições de educação infantil. (SOUZA, 2017, p. 16) A formação continuada é a garantia de que o professor não encerra as reflexões e os estudos sistematizados ao terminar a formação inicial, possibilitando a continuidade da formação associada ao trabalho docente. Ainda destacamos que a formação continuada oportuniza aos professores se	Kuhlmann Jr. (2000), Vieira (1988); Rosemberg (2002); Campos (2008); Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos professores da Educação Infantil (2015); Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Kramer (2005); Batista

	aproximarem da realidade em que vivem, pois a troca de experiências, a reflexão individual e coletiva, com outros profissionais fomentam estudos, os quais precisam de embasamento teórico. (SOUZA, 2017, p. 67-68) As formações continuadas específicas para as professoras e auxiliares da educação infantil precisam planejar e organizar situações referentes à especificidade da educação e cuidado das crianças pequenas. (SOUZA, 2017, p. 93)	e Schmidt (2015); Vieira (2013); Cerisara (1996); Oliveira Formosinho (2002);
Ludmylla da Silva Morais (2018) - Dissertação	O estudo objetivou compreender a incidência das Políticas Públicas Nacionais, na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2010 a 2016. Para isso, buscou-se compreender o conceito de formação continuada para professoras da Educação Infantil, presente no documento "Política de Formação Continuada para os Profissionais do Município de Goiânia". A formação continuada apresentada no documento analisado, embora apresente uma oscilação entre epistemologia da prática e epistemologia da práxis evidencia em alguns momentos a presença da cultura da certificação. A autora aponta que o referido documento marca historicamente um avanço significativo no sentido demarcar e garantir a formação continuada em rede (Rede Municipal de Educação de Goiânia – RME – Goiânia), enquanto política pública municipal de formação continuada.	Documento "Política de Formação Continuada para os Profissionais do Município de Goiânia"; Políticas Nacionais para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica; Trata-se de uma pesquisa documental, numa perspectiva do Materialismo histórico-dialético. Realizou o levantamento de documentos que constituem a base legal da Educação no país e no município, dentre eles: Lei nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024); Lei nº 13.005; Parecer CNE/CP no 2/2015; Resolução CNE/CP no 2/2015; Decreto nº 8.752/2016, GOIÂNIA (1990); LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA, 1990. Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 051, de 12 de julho de 2012; DOM n° 5.395 de 24-07-2012; Lei Complementar Nº 091/2000; Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) e Resolução CME nº 120/2016. As lentes teóricas que embasam este estudo estão em: Alves (2007), Cellard (2012), Dourado (2011), Gatti (2007), Kuhlmann JR. (2015), Oliveira (2001; 2011), Saviani (2011; 2013), dentre outros.
	A formação continuada deveria ser [...] " o [...] aprofundamento de temas relevantes à formação de profissionais críticos e atuantes". (MARTINS, 2018, p. 36)	Libâneo (2008); Kramer (2001); Mello e Porto (2003); Amorim (2015); Gracia (1999); Freire (2001); Fontana (2005); Oliveira (2011); Oliveira (2007);

Avelina Oliveira de Sousa Martins (2018) - Dissertação	A formação continuada tem papel fundamental no trabalho docente, porém, há que ser um processo que vise assegurar os dispositivos legais necessários a uma educação que respeita as particularidades da infância e favoreça seu pleno desenvolvimento. Essencialmente uma formação continuada que promova o professor como um sujeito mais participativo e reflexivo, mais consciente da importância de suas ações pedagógicas para a qualidade do ensino. (MARTINS, 2018, p. 36) A autora defende a ideia de Garcia (1999) de que a formação continuada [...] É um processo que começa após a formação inicial e o ingresso no mercado de trabalho e terá continuidade ao longo de sua carreira profissional, pois a cada vivência, reunião, troca de experiência com os pares, estudo, reflexão, apresentação ou atividade planejada e desenvolvida, o professor precisa perceber o caráter formativo presente. A reflexão da prática em cada situação do seu trabalho leva o professor a uma postura mais ativa aumentando as possibilidades de aprimorar a prática. (MARTINS, (2018, p. 39)	
Dissertação de Adriana Cabral Pereira de Araújo (2019)	A formação continuada de professores deve ser o [...] caminho de possibilidades e respeito aos saberes docentes e às concepções de infâncias (ARAUJO, 2019, p. 37) [...] o ambiente escolar como espaço de formação proporciona às professoras uma experiência dinâmica. (ARAUJO, 2019, p. 38)	Phillipe Ariés (1981); Kramer (1990; 2003); Pinto (1997); Sarmento (2005; 2007; 2015; 2017); Borba (2006; 2008); Finco (2010); Marcílio (1997); Rizzo (2003); Barbosa (2009); Kishimoto (1990); Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – 2009; Parecer CNE Nº 22/98 – CEB; Corsino (2016); Nóvoa (1997); Leite e Freund (2017); Tardif (2014); Leite (2014);
	"[...]formação continuada (aperfeiçoamento profissional em	Saviani (2008; 2009; 2011); Lei de Diretrizes e Bases

Emily Aline Maiolino (2020) - Dissertação	serviço)" (MAIOLINO, 2020, p. 31) [...]a formação faz parte de um processo em longo prazo, onde não se acaba em apenas quatro anos de formação inicial, torna-se uma necessidade constante na vida do professor e está diretamente ligado ao que o professor acredita e pratica. (MAIOLINO, 2020, p. 73); A formação precisa estimular o professor a escutar as crianças, para que os perceba como parceiros, afim de, produzir o conhecimento pedagógico. (MAIOLINO, 2020, p. 75);	da Educação LDB (1996); Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB); Secchi (2013); Kulesza (1998); Azevedo (1932); Romanelli (1984); Ribeiro (1986); Lei nº 4.024; Cavalcante (1994); Nunes (2001); Kuhlmann (1991); Costa (1979 apud CIVILETTI); Borges (2009); Borges (2009); Kishimoto (1986; Pinazza (1997); Alvim (1920, apud Kishimoto, 1988, Kuhlmann, 1991); Garcez, (1970); Oliveira e Ferreira (1986); Vieira (1988); Andrade (1952); Campos, Nucci e Patto (1981); Mina (1961); Rosemberg (1986); Nicolau e Pinazza (2007); Miranda e Silva (2012); Oliveira (2002); Constituição Federal Brasileira (1988); Kishimoto (2000); Barbosa (1990); Diretrizes Nacionais para Educação Infantil – DNEI (1999a); LDB nº 5.692 de (1971); Decreto nº 3.276 (1999); Oliveira (2002); Campos (1997); Kuhlmann e Fernandes (2004); Nogueira Maia (2012); Ariès (1981); Charlot (1986); Malaguzzi (2016); Maia Nogueira (2012); Narodowski (2006); Rousseau (1994); Gadotti (1994); Redin (2007); SARMENTO (2002; 2004); Lajolo (2006); Bujes (2002); Larrosa (1998; 2002); Postaman (1999); Souza (2007); Rocha (1999); Krammer (2011); Peter Moss (2008); Moss (2008); Lopes (2007); Machado (2002); Freire (1983); Alvarado Prada (2010); Duarte (2013); Gondra e Uekane (2005); Almeida e Silva (2015); Lüdke (1996); Carrascosa (1996); Dewey (apud Zeichener, 1993); Nóvoa (1995); Miranda (2011); Fochi (2015); Rinaldi (1998); Hoyuelos (2015); Carvalho (2016);

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Apêndice 3: Roteiro do questionário on-line aplicado às professoras de Educação Infantil

1) Dados de identificação:

Nome:
Instituição que atua no ano de 2023:
Qual turma atua no ano de 2023:
Data de nascimento:___/___/____

2) Formação e atuação profissional:

A) Nível médio:
( ) Regular
( ) Técnico profissionalizante (Magistério/Formação de Docentes)
( ) Outro. Qual:
Instituição:

B) Nível superior:
( ) Graduação – Curso: _____
Instituição:_____Ano de conclusão:_____ ( ) presencial ( ) a distância
( ) Graduação – Curso: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão:_____ ( ) presencial ( ) a distância

C) Nível pós-graduação:
( ) Especialização. Nome: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão: _____ ( ) presencial ( ) a distância

( ) Especialização. Nome: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão: _____ ( ) presencial ( ) a distância

( ) Especialização. Nome: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão: _____ ( ) presencial ( ) a distância

( ) Mestrado. Nome: _____
Instituição:_____
Ano de conclusão: _____

Tempo de experiência total como professora:
_____
Tempo de experiência na educação infantil como professora:
_____

Ano de ingresso como professora na rede municipal de ensino de Renascença/PR:
_____

Qual a área de seu concurso público para atuação na rede municipal de ensino de Renascença?
_____

3) Formação Continuada
O que você compreende como educação infantil?
_____
_____
_____
O que você compreende como "formação continuada"?
_____
_____
_____
Em que momentos do ano letivo há formação continuada?
_____
_____
_____
Quais ações são oferecidas como formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMECE)?
_____
_____
_____
A partir da sua compreensão, a formação continuada oferecida pela SMECE se concretiza em sua prática pedagógica? Se sim, cite alguns exemplos. Se não, justifique sua resposta.
_____
_____
_____
Na formação continuada ofertada pela SMECE, você identifica uma proposta de formação profissional? Justifique sua resposta.
_____
_____
_____
Como você gostaria que ocorresse a formação continuada?
_____
_____
_____

Apêndice 4: Roteiro da entrevista semi-estruturada aplicado às coordenadoras das instituições escolares

1. Comente sobre sua formação profissional.
2. Qual função você exerce na rede municipal de educação do município de Renascença? Desde quando está nessa função?
3. Conte-me um pouco sobre sua passagem de professor/a à coordenador/a pedagógico/a. Como ocorreu esse processo? Foi convite? Indicação? De quem? Escolha entre pares?
4. O que você compreende por formação continuada na Educação Infantil? E quando ela ocorre?
5. Qual a importância da formação continuada na Educação Infantil?
6. Qual é o objetivo da formação continuada ofertada aos professores?
7. Você conhece possíveis critérios de escolha das ações ofertadas? Se sim, quais? Sabe citar e por que existem tais critérios?
8. Sabe dizer quem faz a escolha dessas ações oferecidas na formação continuada?
9. Você percebe que as formações se concretizam na prática pedagógica das professoras? De que forma?
10. Há algo a mais que queira ou sinta necessidade de dizer?

Apêndice 5: **Roteiro das entrevistas semi-estruturadas aplicado às coordenadoras da SMECE**

1. Qual função você exerce na rede municipal de educação do município de Renascença? Desde quando está nessa função?
2. Comente sobre sua formação profissional.
3. Descreva para mim como a formação continuada dos professores da Educação Infantil é organizada pela SMECE. Como é feita a escolha das ações ofertadas? Qual é a carga horária ofertada? Com que frequência?
4. Qual é o objetivo da formação continuada ofertada aos professores?
5. Há critérios de escolha das ações ofertadas para a formação continuada? Se sim, quais? Sabe citar e por que existem tais critérios?
6. Sabe dizer quem faz a escolha das atividades oferecidas na formação continuada?
7. A formação continuada oferecida aos professores da educação infantil é acompanhada por você de alguma forma nas instituições? Se sim, como ocorre esse acompanhamento? Se não, por quê?
8. A partir da sua compreensão, a formação continuada oferecida pela SMECE para as professoras da educação infantil se concretiza na prática pedagógica nas instituições escolares? Se sim, cite alguns exemplos. Se não, justifique sua resposta.
9. Como os docentes têm visto/ analisado a formação continuada oferecida pela SMECE? Há uma avaliação feita sobre a formação? Se há, quem faz e como? Se não, por quê?
10. Há algo a mais que queira ou sinta necessidade de dizer?

Apêndice 6: Roteiro da entrevista semi-estruturada aplicado à Secretária da Educação

1. Qual função você exerce na rede municipal de educação de Renascença neste ano?
2. Qual sua formação profissional?
3. Qual é o objetivo da formação continuada ofertada aos professores?
4. Há um plano de formação organização pela SMECE para a formação continuada? Se há, como ele se estrutura? Como é pensado? Se não, qual o ponto de partida pensado para organizar a formação continuada dos professores?
5. Como a formação continuada é implementada na etapa da educação infantil?
6. Quais ações de formação são indicadas para os professores da educação infantil?
7. Como está sendo o processo de formação continuada dos professores da educação infantil no município desde seu ingresso como secretária?
8. Há uma avaliação feita pela SMECE sobre a formação? Se há, quem faz e como? Se não, por quê?
9. Na sua opinião, como a formação continuada é vista pelos professores de educação infantil? Estão satisfeitos? Eles encaminham ou apresentam demandas de formação?
10. Há algo mais que queira comentar?