

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

FERNANDA SOARES PEDREIRA ANDRADE DA CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE
ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**AMARGOSA/BA
DEZEMBRO/2022**

FERNANDA SOARES PEDREIRA ANDRADE DA CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE
ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ªDr^ª Sabrina Torres Gomes

**AMARGOSA/ BA
DEZEMBRO/2022**

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE
ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

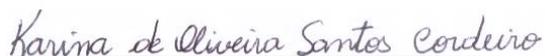
Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
como requisito para obtenção de grau de
Licenciatura Plena em Pedagogia, pela
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Data de aprovação: 01/12/2022

Banca Examinadora:



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^ª Dr^ª Sabrina Torres Gomes



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^ª Dr^ª Karina de Oliveira Santos Cordeiro



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^º Dr^º Djeissom Silva Ribeiro

DEDICATÓRIA

Dedico essa grande conquista a toda a minha família e amigos próximos, que durante todo meu percurso na Universidade me apoiaram e não soltaram a minha mão, em nenhum momento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pois ele me sustentou desde o primeiro dia em que eu decidi vivenciar esse desafio que é ser universitária e secundamente a mim, por não enlouquecer nesses anos de estudos, até por que estudar é para sempre e enlouquecer não está na minha lista, definitivamente.

Agradeço aos meus pais, Lúcia, José Wilson e ao meu segundo pai Edmilson e a minha vó Dazinha, por me apoiarem e me incentivarem lindamente em todo meu processo de estudos e correria.

Agradeço aos meus irmãos Igor e Enzo, a minha prima Luana e ao meu namorado Gustavo, por me suportarem no meu estresse, nas minhas crises de ansiedade, por respeitar os meus momentos de estudos e aguentarem os meus lamentos de cansaço.

Agradeço as minhas amigas Luly e Naty por serem minhas parceiras desde o início e viverem comigo a trajetória mais alucinante que é se entregar e viver a universidade.

Agradeço a professora Doutora Sabrina por topar me orientar e ser tão incrível comigo nesse caminho, e ao professor Doutor Djeissom por aceitar me co-orientar e ser tão generoso comigo.

E por último, quero agradecer literalmente a todos os professores que eu tive ao longo desses anos e deixaram marcas em mim, pois até os que eu não me identifiquei me ensinaram grandes lições para a formação da minha identidade profissional.

**Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.**

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo compreender como acontece a formação continuada de professores(as) da Educação Infantil, considerando as demandas educativas e as políticas públicas de formação vigentes. Tratou-se de uma pesquisa de cunho exploratório, de abordagem qualitativa, em que foram trabalhados os processos históricos da formação inicial e continuada de professores(as) no Brasil, bem como das crianças pequenas na Educação Infantil. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas e entrevistas semiestruturadas com 3 professoras de diferentes instituições públicas no Município de Amargosa – Ba. Os resultados apontaram que a formação inicial por si só não dá conta das realidades encontradas nas escolas de Educação Infantil, e com isso, a continuidade formativa torna-se imprescindível para suprir essas demandas emergentes das salas de aulas. O diálogo com as docentes foi fundamental para compreender que a formação continuada é muito importante para a promoção do pensamento crítico e reflexivo das ações docentes. No entanto, para que o desenvolvimento profissional ocorra com qualidade é essencial respeitar as legislações existentes, no intuito de promover autonomia e uma jornada de trabalho humanizada da profissão docente, assim como a participação ativa nas tomadas de decisões da comunidade escolar.

Palavras – chave: Formação de professores; Educação Infantil; Formação continuada; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This undergraduate conclusion paper aimed at understanding how the continuing education of Early Childhood teachers takes place, considering the educational demands and the current public teachers training policies. It was an exploratory research, with a qualitative approach, in which the historical processes of the initial and continuing education of teachers in Brazil, as well as young children in Early Childhood Education, were analyzed. To this end, bibliographic research and semi-structured interviews were carried out with 3 teachers from different public institutions in the Municipality of Amargosa, Bahia State. The results showed that initial training alone does not account for the realities found in Early Childhood Education schools, and with that, lifelong teachers' education becomes essential to meet these emerging classrooms demands. The dialogue with the teachers was essential to understand that continuing education is very important for the promotion of critical and reflective thinking in teaching actions. However, for professional development to occur with quality, it is essential to respect existing legislation, in order to promote autonomy and a humanized working day for the teaching profession, as well as active participation in decision-making in the school community.

Keywords: teachers training; early childhood education; continuing education; educational policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART. - Artigo

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação /

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RP – Residência Pedagógica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do adolescente

RCNEI – Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC – Base Nacional Comum

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	10
2.	Contextualizando o processo educacional no Brasil: da formação inicial a formação continuada de professoras da Educação Infantil.....	15
2.1	Marcos históricos da formação de professores no Brasil.....	15
2.2	Avanços sociais das representações infantis.....	19
2.3	Inserção da criança pequena no contexto escolar e a criação de políticas públicas no Brasil.....	21
2.4	Formação de professoras para a Educação Infantil.....	24
2.5	Continuidade formativa: aproximações e distanciamentos.....	27
3.	Arcabouço metodológico para a pesquisa sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil.....	33
3.1	Paradigmas científicos.....	33
3.2	Abordagem da pesquisa.....	36
3.3	Pesquisa de campo.....	38
3.4	Instrumentos de coleta de dados.....	39
3.5	Campo empírico e participantes da pesquisa.....	41
3.6	Análises dos dados.....	42
4.	Realidades e utopias: continuidade formativa de professoras da Educação Infantil.....	44
5.	Considerações finais.....	53
	Referências.....	56

1. INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como objetivo compreender como acontece a formação continuada de professoras da Educação Infantil, considerando as demandas educativas e as políticas públicas de formação vigentes.

Este objetivo surgiu a partir do interesse em compreender os processos que transcorrem a respeito das práticas pedagógicas, por meio da continuidade formativa, uma vez que a formação inicial é à base de conhecimento para a docência, mas que está longe de abarcar todas as teorias e os percalços existentes no espaço escolar.

Dessa maneira, a formação permanente é um importante instrumento de possibilidades para a educação na melhoria e qualidade da prática docente a respeito dos diversos fatores existentes na diversidade escolar, bem como um campo de reflexão e emancipação dos professores para além do que está posto nos currículos e arredores das escolas.

O interesse por esse tema surgiu através das experiências vivenciadas durante a trajetória acadêmica participando de um grupo pesquisa com professoras e crianças na pré-escola, em que durante a fase de entrevistas com as professoras foi percebido o desconhecimento de teorias e conceitos a respeito da infância. Do mesmo modo, experienciei durante intervenção no ensino fundamental II, como as professoras mantêm uma distância entre o que é ensinado e a realidade dos estudantes, o que me fez pensar no quanto isso pode interferir no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Nesse processo de acesso ao ensino básico, observei que as professoras estavam preocupadas em diferenciar suas aulas através da variação de atividades lúdicas e se viam como professoras pesquisadoras, nesse sentido. Porém, eu percebi que se viam como pesquisadoras no sentido de buscar atividades para aplicar durante a semana, buscar brincadeiras novas, o que é extremamente importante, mas não havia demonstrações de pesquisas teóricas sobre suas práticas, ou como estão as pesquisas voltadas para o seu público.

Em especial, me chamou a atenção o fato de uma professora da educação infantil, ao ser questionada sobre o que são culturas da infância e como ela as percebe no cotidiano escolar, trouxe reflexões acerca do folclore popular, destacando que ao trabalhar essa temática as crianças mudariam sua cultura e que isso seria interessante. Isso demonstra o seu desconhecimento sobre as teorias mais atuais sobre a infância. A partir dessa fala, foi possível perceber que uma professora da educação infantil não sabe sobre algo muito importante sobre

a sua própria área de atuação. Desse modo, a formação continuada precisa ser evidenciada e pautada no ensino básico de forma que seja possível essa formação para os professores.

A formação continuada tem como característica do senso comum a capacitação ou preparação do professor através de cursos curtos ou oficinas metodológicas. Mas para a promoção da autonomia e conhecimento do seu contexto de atuação profissional é necessário mais que oficinas de capacitação, e sim, uma abordagem em que “[...]o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo interdisciplinar” (DIGIOGI *et al* 2011, p. 32).

Dessa maneira, é de extrema importância que a discussão nos espaços acadêmicos seja intensificada a fim da propagação dos estudos na busca pela valorização dos professores, assim como incentivar a luta pelas efetivações das políticas públicas de qualidade e a realização de grupos de pesquisas por parte dos professores da educação básica. Pensando pelo viés da formação *stricto* e *latu sensu*, é possível perceber que professores do ensino superior desenvolvem pesquisas em suas áreas de interesse, indo além da sala de aula. A especialização promove também o foco em uma determinada área, enquanto os professores da educação básica têm sua dinâmica profissional bem fechada às paredes da sala de aula.

Com as modificações dos contextos sociais ao longo do tempo, novas exigências chegam ao ambiente escolar a partir das demandas estabelecidas pelos estudantes, exigindo do docente a reflexão sobre suas práticas, uma vez que “aprender a ser professor, hoje, exige o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, capaz de lidar com as situações problemáticas que emergem da prática pedagógica cotidiana.” (DIGIORGI *et al.* 2011, p.33).

Nessa perspectiva, é necessário que as discussões sobre essa temática sejam expandidas de modo que a sociedade compreenda que o professor não é o super-herói que esperam que seja, pois a educação não deve ocorrer de maneira individual, mas sim, a partir de uma rede de colaboradores das esferas governamentais, sociais e acadêmicas. Nesse contexto, as formações continuadas devem emergir de políticas públicas de Estado que viabilizem uma nova reformulação na educação formal, a fim de favorecer uma condição de trabalho que colabore para que os docentes sejam investigadores de suas práticas. Uma vez que são lançadas normas, resoluções, documentos oficiais e novas tendências educacionais, para a educação, mas não são ofertados subsídios para que os docentes efetivem seus estudos e ampliem a sua prática com qualidade.

Nesse sentido, há inúmeros estudos que discutem a educação e as diversas áreas que permeiam as escolas, como os estudos de Corsaro (2005) e Sarmento (2004) com a Sociologia da infância e a Cultura de pares, Vygotsky (1991) com o socioconstrutivismo e aprendizagem através da interação social, Saviani (2008) com a Pedagogia Histórico-crítica e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018). No entanto, diante de tantos estudos, pouco se fala sobre a necessidade da busca pela efetivação das formações permanentes de maneira significativa na perspectiva da criticidade e reflexão do professor para que seja alcançada a liberdade e autonomia na sua atuação, tendo o próprio docente como ativo nos processos de decisões, uma vez que são eles que estão cotidianamente vivenciando os diversos contextos da sala de aula.

Nóvoa (2009) e Digiorgi *et al* (2011) abordam a questão da formação de professores a partir da perspectiva do professor ativo nas proposições escolares. Desse modo, Nóvoa (2009) defende a ideia da “escola como o lugar de formação dos professores, como o espaço da análise partilhada e das práticas”, bem como propõe que nesse ambiente escolar os professores possam trabalhar coletivamente e diante dos dilemas que surgem no âmbito educacional.

Digiorgi *et al* (2011) reforçam que “só é possível obter êxito em reformas educacionais considerando o professor como parceiro ativo e levando em conta as necessidades pessoais e profissionais”. Nesse contexto, os autores concordam que a formação de professores precisa escutar os próprios docentes e levar em conta o que eles propõem, e com base em suas propostas e necessidades dentro da escola, compreender o que pode ser abordado visando a qualidade do ensino e ampliação dos conhecimentos docentes. Conforme pode ser notado, essas perspectivas ampliam ainda mais a concepção de formação continuada.

Diante do exposto, compreende-se que os autores estão se referindo às formas pelas quais os cursos de Pedagogia, na condição de “espaços” privilegiados da formação inicial de professores, estão se movimentando e “[...] que essa configuração resulta da intensificação das pesquisas em torno da problemática da educação das crianças e da infância na contemporaneidade” (Albuquerque *et al.* 2018, p. 10).

Albuquerque *et al* (2018) e Guimarães (2019) abordam uma outra questão, conectada a uma vertente mais “alicerçada na reflexão acerca das discussões que se estabelecem no campo empírico, em consonância com os fundamentos teóricos, [...] como um momento de potencializar o diálogo entre a teoria e a prática” (Albuquerque *et al* 2018, p. 13).

Guimarães (2019) concorda com Albuquerque *et al* (2018) ao apresentar a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e explicitar a importância dessa relação entre os alunos e a escola como campo de experiência no exercício da práxis e na troca de experiências com as professoras. Troca essa que pode favorecer a docente e o aluno com uma visão mais atual do que está sendo abordado dentro das universidades e conseqüentemente ampliar seus horizontes na sua prática docente, e propiciar ao aluno uma experiência prática de sua formação.

Partindo do interesse em conhecer melhor o campo da formação de professores, principalmente da formação continuada, surgiu o problema de pesquisa com a indagação acerca de como ocorre à formação continuada de professores da educação infantil, e quais os impactos dessa formação nas práticas docentes com crianças pequenas.

Sendo delimitados como meios de trilhar os caminhos desse estudo, o objetivo geral consolidou-se em torno de compreender como acontece a formação continuada de professores da Educação Infantil, considerando as demandas educativas e as políticas públicas de formação vigentes.

Diante do exposto, os objetivos específicos foram construídos de modo que fosse possível identificar quais os principais tipos de formação continuada realizadas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, identificar como as políticas públicas para formação docente têm alcançado efetivamente os professores e professoras da Educação Infantil. Por fim, nossa orientação foi no sentido de investigar como os professores e professoras compreendem a formação continuada em suas práticas docentes.

Para respaldar este trabalho de conclusão de curso, tem-se os autores Saviani (2008), Tanuri (2000), Almeida (1998), Lima (2007), Digiorgi *et al.* (2011), Nóvoa (1995; 2009), Nóvoa e Alvim (2022), Sarmiento (2005), Freire(1996), Ferreira (2010), Bardin (1977), entre outros, que trazem em suas obras grandes contribuições para dialogar com o que está sendo analisado, e também utiliza-se como base os documentos oficiais da educação, dentre eles a própria Constituição Federal – CF (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996), a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2018), e a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2006), entre outros documentos normativos para a Educação.

O presente estudo encontra-se organizado em capítulos a começar pela introdução, que faz esse breve resumo sobre a temática abordada. Em seguida, no capítulo 2 tem-se o contexto histórico da formação de professores no Brasil; das representações infantis na sociedade, bem como da formação continuada de professores para atuação profissional na educação infantil.

O capítulo 3 aborda o arcabouço metodológico, trazendo a trajetória da pesquisa qualitativa e todo o delineamento da pesquisa de campo. O capítulo 4 apresenta os resultados obtidos na entrevista com 3 professoras da rede pública de educação que atuam na educação infantil e, por fim, o capítulo 5 vem trazer as considerações finais de todo o percurso e conclusões acerca da pesquisa realizada.

2. CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL: DA FORMAÇÃO INICIAL A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. Marcos históricos da formação de professores no Brasil

A formação de professores para crianças no Brasil surgiu de um processo histórico vasto e com inúmeras mudanças no decorrer do tempo. Tais mudanças emergiram da busca por uma educação de qualidade e pela delimitação de uma linha mais firme no contexto educacional do país, assim como já estava acontecendo em outros cenários mundiais. Desse modo, dá-se início à implementação de projetos voltados para a formação docente como aponta Tanuri (2000):

[...] somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e a implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p.62).

Nesse sentido, a docência surgiu com a expansão dessa educação popular em que chega para o Brasil a escola de primeiras letras, no século XIX, cujo método vigente era o Lancasteriano ou ensino mútuo que consistia em grupos de estudos em que os alunos mais velhos ensinavam aos alunos mais novos. Conforme aponta Saviani (2008, p. 128) “O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo” tendo como objetivo a ampliação do ensino. Porém, devido às condições precárias existentes, não obteve êxito, como aponta Faria Filho (2000):

[...] não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem; não havia espaços adequados, faltavam materiais didático-pedagógicos para os alunos. [...] alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas. (FARIA FILHO, 2000, p. 141-142).

Com a defasagem das escolas Lancasterianas, foram trazidas para o Brasil as escolas normais, cuja primeira sede foi instituída em Niterói, no Rio de Janeiro, no ano de 1835,

demonstrando um avanço na preparação de professores. Parafraseando Tanuri (2000, p.64), em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória confusa de criação e extinção, tendo êxito somente anos mais tarde a partir de 1870 e adotando uma perspectiva liberal de democratização, consolidando a obrigatoriedade do ensino primário.

As escolas normais foram organizadas em instruções secundárias e primárias ou elementares, sendo as duas últimas denominações voltadas para o ensino de professores para as crianças. Ainda de acordo com Tanuri (2000):

[...] a organização didática do curso era extremamente simples, [...] o currículo era bastante rudimentar [...]. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época (TANURI, 2000, p. 65).

Essas características demonstram desleixo com a valorização da educação e a falta de uma organização que pudesse propiciar uma escolarização de qualidade. Ainda é válido salientar outras características excludentes como, por exemplo, o fato de que “a Escola normal não incluía mulheres e negros. No caso dos negros, havia um impedimento formal de frequentar tanto as escolas primárias da Província quanto a Escola normal” (VILLELA, 2008, p.33). Já para as mulheres não havia proibições formais, mas havia maneiras de tirar o seu acesso do contexto educacional com formas conservadoras que ditavam os seus lugares na sociedade: o de afazeres domésticos.

Segundo Peixoto (2006) as escolas normais admitiam apenas homens em seus cursos, excluindo a mulher desse lugar, uma vez que nesse período as mulheres eram majoritariamente vistas como donas de casa. Mas era permitido que elas desempenhassem a função de professoras apenas na instrução de primeiras letras, pois segundo Louro (1997 *apud* PEIXOTO, 2006):

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (LOURO 1997 *apud* PEIXOTO, 2006, p. 46).

Dessa maneira, as mulheres demoraram para ingressar nas escolas normais, o que gerou uma contradição, uma vez que “a mulher lecionava, mas não tinha o direito de frequentar a escola que a prepararia para essa função.” (PEIXOTO, 2006, p. 47).

Nesse sentido, é perceptível uma segmentação desse ideário da mulher como perfil apropriado para ser professora de crianças, também na questão salarial em que, segundo

Tanuri (2000, p.66), o “magistério feminino apresentava-se como mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração”. Ou seja, a “soberania” masculina tornou-se evidente na educação de crianças pequenas e o afastamento ocorreu progressivamente, dessa maneira “a "profissão de professor", notadamente no ensino fundamental, feminizou-se num processo que, paulatinamente, vem se estendendo para os demais níveis de ensino” (ALMEIDA 1998, p.30).

Desse modo, é possível perceber que o lugar da mulher como professora de crianças vai sendo reforçado, sobretudo, a partir de uma visão em que ela possui outros atributos para desempenhar essa função, assim como o “discurso oficial enfatizava que ensinar crianças era um atributo feminino, era um trabalho para virtuosos, cujas ações deveriam se pautar no amor e não nas recompensas materiais” (CHAMON, 2006, p. 9). Além disso, o instinto materno e o dom de lidar com crianças vão consolidando o perfil da mulher na educação, a partir de uma visão reducionista, que é a consideração de características “ideais” para a função, pelo olhar maternal e não pela qualificação profissional.

Também, no que diz respeito a essa situação, Almeida (1998) afirma que:

Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência (ALMEIDA 1998, p. 64).

No ambiente escolar, docentes ainda são denominadas de “tias”, como maneira de proporcionar laços de confiança tanto dos responsáveis, quanto das crianças, pois a “tia” é vista como uma substituta da mãe, pessoa adequada para o trabalho feminino de cuidar de crianças pequenas [...] (NOVAES, 1987 *apud* ARCE, 2001, p. 174).

Dessa forma, compreendemos que a docência na educação de crianças pequenas foi e ainda se configura a partir de preconceitos e por distanciamentos, no que tange à docência de crianças, ser majoritariamente feminina.

Mesmo com a consolidação das escolas normais surgia naquele processo uma nova visão de educação, pautada na concepção da Escola Nova que visava a ampliação da formação de professores trazida por Anísio Teixeira no Distrito Federal, na qual:

[...] transforma a escola normal do Distrito Federal em instituto de educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola secundária (com dois

cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório com um), Escola primária e Jardim – da – Infância (TAURINI, 2000, p.73).

Em São Paulo, Fernando de Azevedo seguiu a mesma linha de Anísio Teixeira. Esses institutos propunham uma práxis do ensino no sentido de aliar as disciplinas teóricas à prática nas áreas equivalentes. Nesse contexto, baseado nas propostas do escolanovismo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propôs grandes mudanças no cenário educacional e defendeu, sobretudo “A laicidade, gratuidade e obrigatoriedade” do ensino e que este “deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 193 -194).

Essas propostas defenderam um novo rumo para a educação reverberando nas instituições educacionais criadas pelos mesmos autores que fizeram parte da escola nova, promovendo, conseqüentemente uma qualificação e uma base metodológica alinhada a uma organização mais eficaz do ensino. Naquele mesmo período, surgia o curso de pedagogia e a licenciatura, cada um com suas especificidades. Enquanto o curso de pedagogia assumia o bacharelado a licenciatura ficava responsável pela docência, conforme apontam Silva e Meyer (2015):

...a formação dos professores para disciplinas específicas de nível secundário ficou sob a tutela dos cursos de licenciatura e para os cursos de pedagogia restou a responsabilidade de formar os professores para as escolas normais. (SILVA E MEYER, 2015).

Nesse contexto, Saviani (2009, p. 146) vem a afirmar que tanto a licenciatura, quanto a Pedagogia funcionavam segundo o esquema “3+1”, em que eram “três anos para o estudo das disciplinas específicas [...] e um ano para a formação didática”.

A partir da década de 60 com o então Golpe Militar, foi construída uma nova organização educacional que substituiu a escolas normais pela habilitação do magistério cujo “currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus” Saviani (2009, p.147). Ainda segundo Saviani (2009) a Licenciatura e a Pedagogia ganharam também uma nova roupagem organizada da seguinte forma:

[...] formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura [...]. Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para a habilitação específica em Magistério, conferiu-se atribuição de formar especialistas em Educação, aí

compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais supervisores escolares e inspetores de ensino. (Saviani, 2009, p. 147).

Foi nesse processo de modificações históricas que a formação de professores para crianças se constituiu no cenário educacional e trazendo para o curso de Pedagogia outras atribuições dentro do espaço escolar.

Diante de tantas mudanças na Educação, foi apenas em 2006 que o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu a resolução CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 consolidou no ensino superior o curso de graduação plena em Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil, como consta no art. 2º da resolução:

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

Todas as reformas no campo educacional tiveram grandes nomes em seus estudos e implementações, como: Anísio Teixeira, Francisco campos, Fernando de Azevedo e a criação de leis como consta na Constituição Federal de 1988, que determina no art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado...” (BRASIL 1988), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que tem em sua existência o divisor de águas na Educação, uma vez que coloca em vigor os requisitos para uma educação democrática, em busca de qualidade e uma base solidificada para a valorização dos estudantes e professores e que deve ser o objetivo da formação escolar na vida dos indivíduos, garantindo o direito à educação de qualidade de crianças pequenas.

2.2 Os avanços sociais das representações infantis

Para compreender como ocorre nos dias atuais a formação inicial para a Educação Infantil, é importante permear um pouco pelo contexto histórico da criança na sociedade e suas modificações. Nesse sentido, é válido ressaltar que a criança percebida como um ser de direitos na sociedade é algo relativamente recente, uma vez que a criança fazia parte do universo adulto, e assim era tratado como um deles. O estudioso Philippe Ariès realizou estudos iconográficos das projeções infantis existentes ao longo do tempo, constatando que a infância é uma criação da idade moderna. Partindo dessa perspectiva, Ariès (1986, p.51) afirmou que “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão

particular, e sim homens de tamanho reduzido”.

Ao longo do tempo a noção de criança passou por diversos contextos como a criança vista como anjo, como “o modelo ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina” (ARIÈS 1986, p.53). Pensar essas representações foram passos significativos para a valorização da criança pequena, já que, ainda segundo Ariès (1986, p. 56) “a infância era apenas uma fase sem importância”, mas que contemplava o contexto da era medieval.

Os sentimentos pela criança e pela importância que passou a existir surgiram “no século XVII e nunca mais desapareceu” (ARIÈS 1986, p.61). Nesse contexto, a criança começou a ganhar um novo espaço de dependência, de cuidado por parte dos pais, configurando um novo olhar por parte da sociedade, que a partir de então passou a dedicar-se às especificidades dessa nova categoria, construída para delimitar o momento da criança, que é a infância, caracterizada por Qvortrup (2010, p. 634) “como o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa”.

Esse pensamento consolida os estudos da sociologia da Infância em que de acordo Sarmiento (2005, p. 363) “propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio”. Nesse sentido, essa ideia favoreceu a criança na sociedade, colocando em evidência a sua trajetória e valorizando o seu espaço, uma vez que “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade.” (SARMENTO 2005, p. 365).

Desse modo, com a intensificação dos estudos voltados para a infância, a criança passou a ter direitos sociais como os cuidados necessários para o seu desenvolvimento saudável, acesso à escolarização, higiene e todos os atributos que lhe conferiam resguardo e segurança, por se tratar de um ser imaturo e com especificidades limitadoras devido a sua idade. Porém, a criança também passa a ser respeitada como um ser completo que precisa vivenciar a sua fase, ao invés de ser tratada como incompleto e que deve ser preparado para o mundo adulto, como destaca Qvortrup (2010, p. 634) ao dizer que devemos “lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas”.

Nesse sentido, é pertinente compreender que as crianças, são seres completos que transformam o ambiente em que estão, sendo a partir dos estudos mencionados anteriormente,

que “permitiu enxergar a criança dos dias de hoje como um ser ativo, tanto na construção social como na produção de cultura” (GOMES 2013, p. 19). Dessa forma, é buscado atualmente evidenciar as especificidades infantis e o quanto as crianças precisam ser respeitadas em seus processos, valorizando as experiências cotidianas como importantes para as suas construções no momento presente.

2.3. Inserção da criança pequena no contexto escolar e a criação de políticas públicas no Brasil

Com o modelo patriarcal familiar, antes da revolução industrial, as mulheres cuidavam da casa e das crianças pequenas, enquanto o marido trabalhava, sendo o então provedor da casa. Porém, anos mais tarde, com a chegada da revolução industrial e expansão da sociedade e dos modos de produção, as mulheres ingressam no mercado de trabalho. No Brasil, essa também passou a ser a realidade social a partir do século XIX.

Nesse contexto, Moreira e Lara (2015) apresentam uma abordagem da dura realidade de muitas crianças, que foi o surgimento dos asilos e centros de misericórdia, que se responsabilizavam por cuidar das crianças rejeitadas pelas mães solteiras da corte, uma vez que a exposição desse ocorrido acarretaria em consequências para essas mulheres, ao mesmo tempo em que abrigavam também, filhos das mulheres que buscavam por emprego, sobretudo as mais pobres que necessitavam do trabalho, após a lei do ventre livre em 1871.

Bem como, para as mães que necessitavam deixar seus filhos aos cuidados de alguém, enquanto trabalhavam, existia a criação de creches pelos próprios donos dos meios de produção, visando o melhor desempenho das operárias, uma vez que seus filhos estariam seguros durante suas jornadas de trabalho, Pereira e Silva (2021, p. 137).

Ainda a esse respeito, Carmo e Cintra (2017) afirmam que:

[...] apesar dos maus tratos que as crianças sofriam nos períodos em que permaneciam nas creches devidas as condições precárias do assistencialismo e má formação das pessoas responsáveis por elas, essa era uma das únicas opções que os pais encontravam para deixar as crianças enquanto trabalhavam (CARMO; CINTRA, 2017, p. 6).

Desse modo, é possível perceber os diversos contextos que levaram as crianças a serem vistas como pessoas que precisavam de cuidados e de amparo, seja por instituições

Filantrópicas ou por organização intencional dos detentores dos meios de produção, para que as mães pudessem adentrar ao mercado de trabalho.

O caráter assistencialista com crianças pequenas perdurou por muitos anos, e após as lutas de mulheres pelo direito de creches para todas as crianças fez com que criassem os meios de inserir a criança pequena no universo escolar. Nesse sentido, surge a Educação Infantil, a partir das necessidades apresentadas por diversos grupos sociais a fim de estender o ensino escolar para as crianças pequenas de 0 a 6 anos, que até então não estudavam ou apenas faziam parte de uma política assistencialista (TELES 2015, p. 26).

Nesse sentido, é possível observar que não havia políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, mas apenas políticas de caráter assistencialista, com foco em assegurar e cuidar das crianças na ausência dos pais. Todavia, a partir das lutas e buscas incessantes pela legitimação do lugar da criança pequena na educação, as leis começam a se firmarem.

Dessa forma, a primeira lei estabelecida foi a partir da Constituição Federal de 1988, afirmando em seu art.205 que a educação é direito de todos e dever do Estado, dessa forma a criança, antes vista como um mini adulto ou vista apenas como uma extensão que ajudará os pais no trabalho e sustento da família, como retratado no curta metragem “a invenção da infância” de Liliana Sulzbach (2000), agora tem como garantia a educação, assegurada por documentos regulatórios que viabilizaram essas conquistas do protagonismo infantil.

Desse modo, com a Educação Infantil sendo dever do Estado, passaram a ser implementadas diversas políticas públicas que direcionam o processo de aprendizagem, desenvolvimento e o cuidado com as crianças pequenas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) que legitima a importância conferida às crianças e estabelece no artigo 3 que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Cria-se, desse modo, uma rede em torno da criança, garantindo cuidado e proteção, bem como o acesso à educação como posto no art.53 no qual, “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício

da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Assim como o ECA, surge mais um importante documento que dirigirá os caminhos da educação para a criança pequena, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, documento que norteia e organiza o sistema educacional, fica instituído em seu art.29 que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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.”, bem como postula no inciso I do artigo 31, que os/as educandos(as) sejam avaliados(as) “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, foi criado também o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que auxilia o profissional docente para essa faixa etária a partir de eixos temáticos de estudos sobre a criança e como elas aprendem, abordando a importância do cuidar e educar nessa etapa da Educação Básica. Somando-se ao conjunto de políticas públicas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) “considera a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas constrói sua identidade, brinca, imagina, deseja, fantasia, aprende, observa, constrói sentidos, produzindo culturas” (BRASIL 2010, p. 12).

Dessa forma, a criança pequena passa a ter os direitos escolares assegurados e sob responsabilidade dos municípios, que passaram a ter a responsabilidade de ofertar Creches e Pré-escolas para as crianças de até cinco anos. Por outro lado, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que passou por alteração em seu inciso I, a partir da emenda constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009) em que a creche fica de fora da obrigatoriedade da matrícula perante a lei uma vez que considera a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Pensar a não obrigatoriedade de matrícula e frequência de crianças até os 3 anos, mesmo diante de tantas conquistas, pressupõe que a Educação Infantil não possui a necessidade de ser levada a sério, como as demais etapas escolares que são obrigatórias. Nesse sentido, as crianças da Educação Infantil possuem direito à escola, mas não a

obrigatoriedade, como estipula a Meta 1 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 que é de ter pelo menos 50% das crianças matriculadas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Porém, para além desses 50% cujo objetivo do Estado é efetivar as matrículas, ficarão de fora outros 50%, sendo negado o direito à educação e de ter acesso à escola. Toda essa organização demonstra uma espécie de sucateamento dos direitos infantis, mas que não podem ser modificados de forma ágil, uma vez que a não obrigatoriedade do ensino de crianças pequenas está vigente desde a Constituição Federal de 1988.

Ou seja, a luta pelos direitos da obrigatoriedade e do acesso de 100% das crianças de até 3 anos nas escolas deve ser uma urgência demarcada, já que, também está na Constituição Federal de 1988 que educação é direito de todos e dever do Estado, bem como tem a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um de seus princípios, como consta em seu art.206. Logo, essa negação à educação para essa faixa etária, fere a própria constituição, ou seja, a insuficiência de vagas que é acobertada de forma paliativa, impedindo tomadas de decisões efetivas, para a mudança dessa realidade.

Atualmente está em vigência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se caracteriza por “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). E que traz para a Educação Infantil competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no percurso escolar.

A BNCC carrega em sua estrutura disposições homogeneizantes e que se desvirtuam do espaço escolar, uma vez que esse está carregado de subjetividades, histórias e vivências culturais, econômicas e sociais plurais. Desse modo, pensar essa organização para o espaço escolar, sobretudo a infantil, torna o ensino linear e homogêneo, diante de uma sociedade plural e dinâmica, dificultando a compreensão das professoras de abarcar os cenários heterogêneos existentes em seu entorno.

2.4. Formação de professoras para a educação infantil na atualidade

A formação de professores(as) atualmente está regulamentada a partir de Resoluções

elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos de Licenciatura no Brasil.

No caso específico da formação profissional para a atuação na Educação Infantil, feita no curso de Pedagogia, a regulamentação está contida na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia” (BRASIL, 2006).

Desse modo, o documento vem estipular que:

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

Assim, a formação dos professores não fica mais a cargo dos cursos de Magistério e do Ensino Normal, como mencionado nos tópicos anteriores, os quais deixam de existir, como mostrados nos artigos 10 e 11 da DCN:

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006).

A Resolução CNE nº 01 de 2006 legitima a habilitação das profissionais em Pedagogia como pré-requisito para a atuação com crianças pequenas.

Pois, antes dessa Resolução a Educação Infantil não era contemplada na formação geral oferecida pelo Curso de Pedagogia, tratando-se de uma das habilitações possíveis a serem escolhidas como terminalidade, uma vez que o formato do curso era o conhecido 3 +1, como mencionado anteriormente.

Atualmente, está em vigência a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que traz novas diretrizes para a formação de professores e apresenta em seu texto uma Base Nacional Comum (BNC), em que a formação docente se espelhe na BNCC, como apresentado nos art. 2º e 3º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019, p.2).

Nesse contexto, apesar da revisão das legislações ser algo desejável, pois as sociedades se modificam com certa velocidade interferindo, portanto, na forma de pensar e lidar com a educação, a Resolução 02/2019 tem se mostrado, no mínimo, uma afronta à educação, o que tem levantado críticas e questionamentos relevantes para a sua derrubada. Isso porque se trata de um documento que ao invés de avançar nas questões formativas, propõe uma formação limitada e retrógrada, seguindo na contramão dos avanços sociais.

E essa assertiva está evidenciada, no manifesto em defesa da democracia apresentado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE):

O CNE rejeitou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, que visa apenas atender a interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização aligeirada da BNCC. As 'novas' Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, (ANFOPE, 2020).

Desse modo, é notório que essa Resolução está pautada em uma visão retrocedida a tendência liberal de ensino, e quando alinhada especificamente à BNCC, propõe a abordagem de competências para a prática em sala de aula, rememorando uma ideia tecnicista de ensino, provocando no cenário educacional, a possibilidade de perder os grandes avanços já conquistados.

Mesmo sofrendo diversas transformações ao longo da história da Educação brasileira, o curso de Pedagogia é responsável por compor a formação inicial de professoras, mas ela será sempre incipiente, cabendo ao docente compreender que o estudo deverá ser contínuo, como afirma Lima (2007):

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade (LIMA, 2007, p.86).

Ou seja, a formação inicial do professor necessita ser ampla e imprescindível, mas com possibilidades de construção e reconstrução das experiências e necessidades cotidianas uma vez que “A formação inicial, por melhor que seja possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço tempo.” (DIGIORGI *et al*, 2011). Dessa maneira, a prática docente precisa ser refletida e analisada constantemente a partir das necessidades dos professores e da contextualização em relação aos espaços de atuação.

Compreender a incompletude da formação inicial indica o quanto é importante a busca

por melhores condições educacionais. Sobretudo, compreendendo que as realidades encontradas no chão da escola, não são vivenciadas dentro do tempo do curso. Com essa afirmativa, a busca em ser um professor pesquisador e inconformado, configura uma constante busca das melhorias para a educação, para as práticas docentes e conseqüentemente para a vida dos estudantes que estão em processo de desenvolvimento e interação com o mundo e suas diversidades.

2.5. Continuidade formativa: aproximações e distanciamentos

Pensar a Formação Continuada de Professores é entender que, assim como a sociedade, a escola é um organismo vivo e que se articula através da troca de conhecimentos internamente à sua comunidade escolar, e pela busca do desenvolvimento profissional de qualidade. Nesse contexto, a formação permanente não é uma demanda recente, uma vez que está enfatizada nos documentos oficiais, como a própria LDB ainda no artigo 62º:

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).

Essas formações citadas na Lei são de responsabilidade tanto do Estado, de maneira abrangente, quanto dos municípios, como explicitado na LDB: “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” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, as propostas formativas são no sentido da valorização e ampliação de conhecimentos e competências profissionais, uma vez que a continuidade formativa se configura como primordial, para que os docentes possam estar cotidianamente se especializando em suas áreas de ensino e, conseqüentemente, refletindo sobre suas práticas a partir dessas formações.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, também apresenta em seu artigo 16º, que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Ou seja, a formação continuada precisa abranger todas as áreas em que perpassa a ação docente, na articulação com seu público alvo, que são os estudantes. Ainda de acordo com o CNE (2015):

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 14).

Para além das Resoluções de 2015 e 2019 (já citadas), surge também, no cenário educacional a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata especificamente da formação continuada de professores para atuar na educação básica, como exposto em seu artigo 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida 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).

Essas diretrizes para a formação continuada reiteram também, que ela ocorrerá entre as instâncias governamentais, cumprindo os objetivos da política nacional como mencionado no artigo 5º, inciso III da presente Resolução (BRASIL, 2020). Bem como, por parte dos professores na cultura colaborativa e pautada na busca pela eficácia da prática profissional, como abordado no inciso III, do artigo 7º:

Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo (BRASIL, 2020, p.5).

Desse modo, é imprescindível que as duas segmentações estejam lado a lado, para ampliar a profissionalidade docente com vistas à melhoria de sua atuação profissional.

Nesse sentido, ainda que visando pontos obrigatórios para a formação docente, é

importante compreender que os instrumentos normativos citados abordam a formação continuada a partir de aperfeiçoamento técnico, como disseminado no senso comum, pois por muitos anos a continuidade formativa foi atribuída a momentos de capacitação, treinamentos e oficinas.

No entanto, pensar por esse único viés do senso comum é reducionista, na medida em que a formação continuada é muito mais do que um final de semana de cursos e/ou palestras, sendo que os profissionais da educação necessitam ser estimulados a pensar constantemente em sua auto formação continuada.

Desse modo, ainda no próprio documento é possível perceber que a formação continuada vai muito além da técnica, uma vez que ela adentra outras dimensões, que são a política, a crítica, o diálogo, e a busca pela qualidade profissional, assim como a tecnologia e as inovações sociais. Nesse sentido, Freire (1996, p. 31) vem dizer que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Nesse viés, a Resolução de 01/2020, apresenta pontos que são importantes, como a articulação entre educação básica e universidades, a continuidade formativa dentro do contexto de atuação docente, a atualização teórica dos estudos atuais sobre a educação.

Nesse contexto, a educação necessita estar consoante esta evolução para que tanto os professores quanto os estudantes estejam pertencentes a um espaço que entende essas novas concepções, dialogando com as realidades presentes, que estão para além de capacitação e da transmissão de conhecimento.

Desse modo, é válida a reflexão de que, mesmo diante dos avanços, há uma dificuldade estabelecida pelo modo tradicional de ensino em perpetuar a transmissão de conhecimento. Mas ultrapassar essa concepção é buscar transformar também, os modos de ensino desde a formação inicial, perpassando pelas práticas e pelas formações continuadas e especializações. Nesse contexto, compreende-se que para requerer ações construtivistas e inovadoras é preciso a busca constante por novas vias de ensino e aprendizagem, antes de tudo, para e com o corpo docente.

Dessa forma, é preciso pensar numa perspectiva emancipatória, diante da sociedade vigente que exige posturas mais reflexivas sobre a própria atuação e as demandas solicitadas pelos alunos, como pondera Nóvoa (1995), ao concordar que a formação contínua:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA , 1995, p. 25).

Ou seja, é importante que a formação continuada emergja de um processo constante de aprendizagem, estando o professor ciente do seu contexto de trabalho, bem como, ser um participante ativo nas decisões escolares, pois o seu papel é central no espaço de ensino, uma vez que, segundo Nóvoa e Alvim (2022).

[...] são eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos (NÓVOA e ALVIM 2022, p. 57).

Desse modo, conhecem e estão cotidianamente sentindo as exigências de uma turma diversa e que anda de acordo com o curso das inovações surgidas no contexto social, pois segundo Pimenta *et al*(2021):

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam (PIMENTA *et al*2021, p. 6).

Sendo necessária assim, a busca pela afirmação da identidade profissional a partir dessas necessidades e dos conhecimentos docentes, capazes de ser decisivos nas atribuições educacionais.

O século XXI chegou apresentando muitas possibilidades tecnológicas, novas formas de pensar e estar no mundo. E a escola traduz essas vivências, trazendo situações cotidianas que muitas vezes deixaram de existir na formação inicial, mas que cabe ao docente dar conta de ser o filtro desses conhecimentos. E aqui adentra, primordialmente, no campo tecnológico, uma vez que essas tecnologias estão modificando os modos de vida.

Sendo assim, Bona (2010, p. 39) diz que: “A reconfiguração desse espaço em função da tecnologia requer um olhar mais abrangente envolvendo novas formas de ensinar e de aprender condizentes com o paradigma da sociedade do conhecimento”.

Nesse contexto, as crianças são inseridas também, nos diversos espaços sociais e, portanto, se relacionam diretamente com a economia, com a política, dispendo de uma autonomia e de uma visão mais independente do mundo que o cerca, cabendo à escola articular as demandas educacionais a essa realidade latente no cotidiano infantil. Nesse sentido, Digiori *et al* (2011, p.32) concorda que é importante “tratar o aluno como agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.”

Trabalhar nessa vertente atual é imprescindível para que a instituição de ensino faça sentido, pois, segundo Nóvoa e Alvim (2022, p. 58), a escola “parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI”. Desse modo, cria-se uma geração de estudantes que não veem a importância ou significado em pertencer ao ambiente escolar.

Diante dessas novas exigências sociais, novos estudos e maneiras de trabalhar são necessários. Dessa forma, as docentes precisam estar imbuídas de bases teóricas como modo de adquirir conhecimento e atualização sobre o que está sendo pautado ao redor da educação e seus entraves. Ainda que distante de seu contexto, ou sob premissa de buscar se adequar à realidade de suas demandas, é através de formações individuais ou na troca de experiências dentro da própria instituição com outras profissionais que essa capacitação¹ “em serviço” acontece, pois “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA e ALVIM, 2022, p. 62).

A partir dessa exposição, é importante a busca por compreender os diversos estudos que estão sendo discutidos a todo o momento sobre a infância e que é necessário estar sob conhecimento das docentes, pois são elas que lidam diariamente com essas crianças.

E, ao mesmo tempo, é importante estar imbricado com esses estudos que se ampliam e se modificam a partir dos contextos sociais, no que concerne à pluralidade e à dimensão temporal. Nesse viés, concorda-se com Nóvoa e Alvim (2022, p. 66) quando dizem que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”.

Da mesma forma é imprescindível a escuta profissional por parte das instituições responsáveis pela educação, pois são das professoras as demandas que surgem no centro das escolas, e estão intrinsecamente ligados ao que é necessário, exigindo uma continuação da “[...] formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões...” (DIGIORGI *et al* 2011, p.32).

Nesse sentido, as demandas formativas precisam estar alinhadas às necessidades que surgem por parte das docentes, pois a formação continuada e de qualidade torna-se imprescindível para as educadoras que estão cotidianamente diante de situações que exigem reflexão e criticidade para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que:

¹ A palavra “capacitação”, aqui, está sendo utilizada como sinônimo para a palavra formação.

O fato de a reflexão ser um fator determinante faz com que os professores sintam-se compelidos a não somente realizar seu trabalho, mas refletir sobre ele e renová-lo cotidianamente. Por isto, o pensar e o agir em si são itens imprescindíveis ao vislumbrar o trabalho em educação e a profissão dos professores (FERREIRA, 2010, p. 92).

Nesse contexto, é importante repensar as demandas profissionais para que as docentes invistam em sanar as necessidades e reflitam sobre sua prática conjuntamente com políticas públicas de efetivação da continuidade formativa, uma vez que a carga horária de trabalho destinada aos professores impede que eles continuem a estudar e até mesmo, dar conta das disposições apresentadas nos documentos educacionais, fazendo com que muitas vezes, apenas reproduzam os currículos educacionais, sem questioná-las ou aprofundar-se de maneira crítica, na busca pela emancipação profissional.

Diante do exposto, é possível observar que a formação de professores passou por inúmeras transformações no decorrer da história do Brasil. Bem como, a trajetória da mulher e da criança pequena, na educação, que se configurou de forma marginalizada, e apenas no período atual é que algumas mudanças começam a se apresentar. Nesse contexto, pensar a formação continuada, é imprescindível, sobretudo diante das mudanças estruturais e do lugar que a formação docente e a Educação Infantil, estão ocupando. No entanto, ainda que diante de avanços significativos e importantes, o tensionamento por melhorias precisa estar firme, uma vez que a educação é uma área que sofre inúmeras reformulações e que nem sempre são positivas para a população escolar.

3. ARCABOUÇO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a metodologia de uma pesquisa é entender que para desenvolver qualquer atividade é importante à existência de um planejamento e uma linha de organização que delimite o que se pretende alcançar. Nesse contexto, a pesquisa científica segue essa mesma configuração, necessitando de um delineamento metodológico para atingir os seus objetivos e responder aos problemas que são criados diante das vivências sociais.

Desse modo, o desenvolvimento metodológico é necessário para compreender inicialmente que a metodologia é a parte fundamental de qualquer pesquisa, pois ela é o planejamento para nortear os passos para a materialização do trabalho, e aliar os conhecimentos teóricos ao campo empírico, na busca por entender como relacionar a práxis. E de acordo com Deslandes (2009, p.46) “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo”.

Desta maneira, segue abaixo a linha metodológica para a consolidação dos dados da pesquisa, iniciando com a compreensão histórica do processo científico na sociedade desde o surgimento das ciências naturais e neutralidade da produção científica, ou conceituado por Santos (2008) como paradigma moderno, crise do paradigma moderno, até alcançar a pós – modernidade e evidenciar as ciências sociais, consolidando os novos modos do fazer científico; seguido da abordagem qualitativa; pesquisa de campo, instrumentos de coletas de dados; campo empírico e sujeitos da pesquisa; e por fim a perspectiva das análises dos dados. Para fundamentar esse percurso metodológico apresento estudiosos como: Minayo (2009), Bardin (1977), Santos (2008), Chizzoti (2003), Alves (1991), Brandão (2007).

3.1. Paradigmas científicos

A ciência é vital para a sociedade, uma vez que é através dela que surgem as pesquisas e conseqüentemente as descobertas dos fenômenos existentes em todo o mundo. Mas nem sempre foi desse modo. Os primeiros caminhos científicos surgiram entre os séculos XVI e XVII, demonstrando grandes descobertas que impulsionaram os avanços da sociedade e os modos de vida, tendo em vista que desde os primórdios, os seres humanos sempre procuraram conhecer o que os cercavam.

Desse modo, surgem os modelos de se fazer ciências, instituídos por normas, métodos e padrões normativos, sobretudo o padrão que busca se consolidar como o certo e único confiável, conceituado por Santos (2008) como o paradigma moderno. Hoje a ciência está presente em todas as áreas, de todas as formas e sempre no curso do desenvolvimento e aprimoramento de suas pesquisas e maneiras de se fazer pesquisa, que Santos (2008) vem a denominar de paradigma emergente ou pós-moderno.

Nesse sentido, é imperativo afirmar que nem sempre foi assim, e o paradigma moderno abarcado evidencia como a ciência seguia uma única via e, portanto, uma única e invariável verdade obtida a partir das ciências naturais, em que o fazer científico se sustentava na base positivista e se consolidava como único modelo concreto do conhecimento, desconsiderando os saberes do senso comum.

Naquela época, as ciências naturais alcançaram proporções gigantescas enquanto campo que determinava a validade do conhecimento científico, valendo-se da matemática e tendo-a como centro de toda ciência e propagando o ideário de que “[...] conhecer significa quantificar” (SANTOS, 2008, p.50). Ainda nas palavras de Santos (2008, p. 50), “[...] a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria”.

Diante de toda a estrutura hegemônica das ciências, surgem dentro dessa própria organização científica questionamentos e tensões sobre a verdade absoluta dos fenômenos pesquisados e “[...] o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2008, p. 54), ou seja, questionar a própria pesquisa e perceber circunstâncias em que demonstrava irregularidades e, mais que isso, dava início a uma crise do paradigma moderno constituído pelas ciências naturais, e predominantes no seio social.

Ainda segundo Santos (2008), essa crise é não só profunda como irreversível, uma vez que é evidenciado que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, constatação firmada pelos próprios cientistas “[...] que adquiriram uma competência e um interesse filosófico para problematizar a sua própria prática científica” (SANTOS, 2008, p. 57).

Nesse contexto, a crise entra em evidência a partir de bases teóricas que provam a fragilidade dessa certeza absoluta. Assim “[...] a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições” (SANTOS, 2008, p. 54).

Desse modo, Santos (2008) aponta as teorias que consolidaram a crise, que surgiu quando Einstein demonstrou que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, mas definida; quando apresentou que a observação do objeto a ser pesquisado, gerou interferência do pesquisador; a incompletude e o rigor matemático passível de ser refutado; entre outras teorias que quebrou com a concretude do paradigma moderno.

Sendo assim, tudo que se configurou na verdade absoluta passou a ser questionado com possibilidades de avanços, melhorias e outros pontos de vistas. Os modos de produção da ciência, baseados no paradigma moderno, enfrentaram aqui uma crise em que impulsionou o alargamento das ideias para um nível de diversidade e da introdução de um novo paradigma, que abarcou um todo, ao invés de segregar ou reduzir os avanços entre o que é certo e o errado, ainda que a ideia de uma nova vertente científica denote a visão de sair de uma “bolha para outra”, não havendo uma liberdade de pensamento. Mas é necessário compreender que “[...] o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições” (MINAYO, 2009, p. 10), e no curso dos avanços vão sendo quebradas as barreiras que limitam as diversas ciências.

Diante da crise que surge no campo científico, o paradigma emergente se torna o avanço das ciências na pós-modernidade, no sentido de compreender que não existem verdades absolutas e que as ideias subjetivas também se enquadram dentro da ciência, sobretudo nas ciências sociais, que carregam em sua essencialidade a capacidade de visibilizar a parcela marginalizada da sociedade pelas ciências naturais, a exemplo do campo educacional.

Nesse contexto, Santos (2008) explicita o novo paradigma a partir de situações em que o pesquisador e o pesquisado caminham juntos no fazer científico. E que as ciências naturais e sociais também devem caminhar juntas, uma vez que elas se inter cruzam no caminho das pesquisas científicas, bem como critica a “excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico” defendendo que ele deve ser total e local. Concordando com a ideia de Santos (2008), destaco a temática dessa pesquisa que é “Formação continuada de professoras: a relação teoria e prática nos processos de ensino na Educação Infantil” transcorrendo por uma via local e total para compreender os processos da formação continuada com professoras da educação infantil, de uma realidade próxima, impedindo o pensamento generalizador.

O interesse por essa linha de pesquisa denota a importância dada às produções científicas conquistadas a partir dos avanços sociais e do pós-modernismo, configurando uma nova realidade em que compreende a não neutralidade na pesquisa científica, a quebra dos

estereótipos de quem pode ocupar esse lugar de pesquisador. Os avanços existem e trazem grandes e novas potências para a ciência. Porém, é necessário perceber o ideário primitivo daqueles que devem ser cientistas, ainda perpetua, e isso é percebido quando muitos professores da rede básica de ensino não conseguem se atualizar sobre suas áreas de conhecimento, mesmo existindo inúmeros estudos vindos da academia e dos próprios professores do ensino básico.

Estudar a formação continuada na educação Infantil é justamente para compreender as possibilidades de avanços da profissionalização docente e como as professoras lidam com esse universo. As configurações da formação docente abrem portas no que concerne aos diversos estudos e campos de pesquisa e os modos de pesquisar, indo ao campo empírico, observando, participando, ouvindo, validando as subjetividades, a partir do olhar de cientista da educação, e que foi conquistado e tem se consolidado com os avanços da ciência.

Por compreender que alcançar resultados significativos nessa pesquisa é lidar com as subjetividades das professoras, ouvir suas opiniões e anseios, e que o paradigma emergente se vincula a essa perspectiva e atende fielmente melhor aos objetivos e problemas de entender a formação continuada, uma vez que torna-se importante a busca pela qualidade, pela disposição das docentes e receptividade dos estudantes, ao invés dos números meramente postos e sem contextualização mais aprofundada da realidade.

A pós-modernidade deixa em evidência a importância do senso comum e do autoconhecimento para a busca do objetivo no campo científico. Nesse contexto, as “ciências sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.” MINAYO (2009, p. 14) e ao fazer ciência que valoriza o ser humano e seu meio é trazer para o centro essa valorização da diversidade e a validação dos avanços científicos. Nesse sentido, a educação é um berço da pesquisa, pois é ali que permeia as diversas realidades no tempo espaço social, e que impossibilita a neutralidade, uma vez que são realidades cotidianas e que gera identificação entre os sujeitos.

3.2. Abordagem da pesquisa

Entendendo os avanços científicos e a nova vertente desse fazer, valorizando o senso comum, as subjetividades e a não neutralidade da pesquisa, baseado nos pressupostos do paradigma emergente e que valoriza a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, a abordagem dessa

pesquisa será qualitativa, compreendendo que o fazer científico se caracteriza de diversas maneiras.

Nesse contexto, Chizzotti (2003) compactua com Minayo (2009) sobre a pesquisa qualitativa ir além do quantificável e ser sobre as subjetividades dos sujeitos é dizer que: “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos, locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair do convívio os significados latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (CHIZZOTTI 2003, p.221).

Mas é necessário salientar que antes da pesquisa qualitativa se consolidar, ela passou por diversos percalços no embate com o ideário positivista. Nesse sentido, Chizzotti (2003) evidencia os marcos importantes no processo evolutivo do modelo qualitativo que vai do romantismo e idealismo no final do sec. XIX, na busca por compreender a evolução das pessoas através da comparação das vidas primitivas até a civilizadas, baseando-se no positivismo, passando pela II guerra mundial até os anos 70, momento importante em que a pesquisa qualitativa se consolida como modelo de pesquisa.

E de acordo com Chizzotti (2003):

“O debate qualitativo versus o quantitativo revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa, a crítica à hegemonia dos pressupostos experimentais, ao absolutismo da mensuração, [...] e do outro lado a pesquisa quantitativa, ainda atada ao positivismo, empenha-se em dar uma fundamentação rigorosa e formalizar os métodos científicos qualitativos, recorrendo a algum expediente qualitativo.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 228).

A partir dos anos 90 demarca-se a importância do alcance da pesquisa qualitativa visando para além do pesquisador, o participante da pesquisa e a queda da neutralidade, no desafio de entender os processos subjetivos da humanidade através dos diversos caminhos como a antropologia, etnografia, política, entre diversos outros que compreende a importância de ouvir os pesquisados e todas as subjetividades que evidencia a emancipação dos sujeitos.

Ainda que com os diversos avanços científicos, atualmente é possível perceber a força que as ciências naturais exercem na sociedade, sobretudo no campo da educação, em que os estudos realizados não ganham tanta notoriedade e nem se constitui na sociedade como ocorre nas outras áreas. Isso justifica-se quando os cursos de exatas impõe superioridade sobre os cursos de humanas, quando é notável nos diversos livros didáticos a estereotipação do cientista (branco, de jaleco, em um laboratório) que permeia a vida escolar e acadêmica dos indivíduos, afirmando a ideia do que é ser cientista na sociedade, e delimitando quem pode ou

não fazer parte desse universo científico, sendo assim os cursos de humanas, sobretudo das licenciaturas, enfrentam o desafio cotidiano de se evidenciar como cientista.

A ciência positivista ainda predomina na sociedade, mas o modelo científico qualitativo tem tomado espaço, uma vez que quantificar e mensurar tem um foco segregador pois, “enquanto os positivistas buscam independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de investigação, para os “qualitativos” conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.” ALVES (1991, p.55) ou seja, a pesquisa qualitativa exige muito além dos números e do interesse de pesquisa, exige olhar sensível, cautela, desprendimento dos julgamentos uma vez que cada ser é único e munido de experiências que só o pesquisado sabe e sente.

Desse modo, a pesquisa qualitativa contempla a presente pesquisa, uma vez que valoriza essa interação entre pesquisador e pesquisado, as particularidades e subjetividades das professoras, em suas vivências, para além de “considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prologado com o campo” ALVES (1991, p. 54), criando aproximações com as realidades, nesse contexto, com a escola e as professoras da Educação Infantil.

3.3. Pesquisa de campo

Pesquisar pressupõe conhecer o novo, ou perceber o velho a partir de um novo olhar e ressignificar as questões que estão postas perante as diversas realidades. Nesse contexto, José Filho (2006 apud Piana 2009, p.167) afirma que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Ou seja, a pesquisa decorre das intenções do pesquisador e o confronta frente à ideia que se diferencia, construindo nesse processo outros modos de apresentar as realidades. Nesse sentido, a conversa com as docentes da educação Infantil surge do lugar de estudos da teoria, e ir a campo é buscar compreender como essas teorias estudadas se configuram na prática cotidiana no ato de ensinar crianças pequenas e estar em busca de novas aprendizagens e evolução profissional.

No ato de pesquisar, para além de estar aberto ao novo, são necessárias técnicas, estudos e suportes instrumentais uma vez que “não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo (PIANA 2009, p.167). Nesse sentido, tem a teoria como o principal elemento metodológico, que nesse caso é a revisão bibliográfica, pois ela vem para embasar o pesquisador sobre o que

será pesquisado, “uma teoria é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e “enquadramos” a interpretação da realidade” MINAYO (2009, p. 18).

Nesse contexto, outro instrumento metodológico e que será utilizado nesta pesquisa, para o seguinte problema de pesquisa “Como ocorre a formação continuada de professores da educação infantil e quais os impactos dessa formação nas práticas docentes com crianças pequenas?” é a pesquisa de campo e que segundo Minayo (2009):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (MINAYO 2009, p. 61)

Minayo (2009, p. 61) ainda complementa dizendo que é importante ter “clareza da questão colocada e do levantamento bibliográfico bem feito”, uma vez que serão esses levantamentos os norteadores do que está sendo investigado no campo da pesquisa, que nesse caso é a escola.

Brandão (2007, p.12), diz que “o trabalho de campo é uma vivência [...] e tem uma dimensão muito intensa de subjetividade” na troca de interação entre o pesquisador e o pesquisado, uma vez que os “dados de trocas, de sinais e símbolos entre as pessoas se estabelecem inevitavelmente e isso marca não só a realização do trabalho, mas o material produzido por esse trabalho realizado” (BRANDÃO 2007, p.12). Nesse contexto, a pesquisa de campo envolve mais do que o cunho científico, ela estabelece também uma relação de confiabilidade e afetividade. Desse modo, “não se pode pensar num trabalho de campo neutro” MINAYO (2009, p. 63).

A escolha por esse recurso metodológico se deu pela importância de compreender a riqueza que possui no espaço escolar e que esse contato com o campo promove experiências, como por exemplo, unir as comunidades universitárias e ensino básico, bem como se configura um aprendizado necessário na relação da teoria e prática. Assim como, pela importância dada a formação de professores, em especial a formação continuada e que torna-o mais significativo a partir da experiência atual das professoras que se localizam nos espaços em que vivenciei os estágios e que faz parte dos ambientes que me inquietaram como estudante de Pedagogia.

3.4. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados da pesquisa tendo as professoras como participantes, foi realizada a entrevista semi-estruturada, uma vez que a intenção foi conhecer de maneira

individual as percepções das professoras da Educação Infantil sobre a formação continuada e de quais formações elas se recordam ou com que frequência ocorrem, e analisar essas respostas. Para além disso, segundo Minayo (2009, p.64) “a entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativas do entrevistador”, logo, promoveu uma interação maior e mais aproximada, o que proporcionou um vínculo e consequentemente repostas mais abertas das entrevistadas.

Nesse contexto, a opção pela abordagem semi-estruturada ocorreu devido a essa maior abertura e liberdade, uma vez que “a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite [...] tocar em assuntos mais complexos e delicados” BONI E QUARESMA (2005, p.75). Ou seja, a vantagem desse instrumento de coleta de dados, é justamente atingir níveis únicos de conversas com o receptor, que nesse caso foram as docentes, obtendo a oportunidade de alcançar informações mais sinceras e mais respaldadas, diante de um momento importante, mas que se assemelha a um momento de descontração e informalidade.

Minayo (2009, p.65) afirma que “uma *entrevista*, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações sociais existentes na própria sociedade”. Nesse contexto, nas entrevistas surgiram falas e situações das vivências cotidianas, conflitos, equívocos, medos e precauções diante da responsabilidade do que foi falado, sobretudo no contexto escolar que envolve muitas subjetividades.

Desse modo, é importante compreender também que, infelizmente a pesquisa não foi perfeita do início ao fim e as realidades encontradas podem não condizer com o planejamento no campo do ideal.

Como por exemplo, houve negação de algumas escolas em receber uma pesquisadora desconhecida ao mesmo tempo em que, um das escolas informou o percurso burocrático para a realização da entrevista, como consequência da falta de compromisso e da irresponsabilidade de estudantes pesquisadores, anteriores a mim. Ocorreu também, rejeição de muitas professoras, em participar das entrevistas, sugerindo, por exemplo, responder as perguntas em formato de questionário, o qual não era a metodologia escolhida para a pesquisa.

Assim como, no momento das entrevistas houve grandes imprevistos, como pedirem ajuda para cuidar de uma turma de crianças, enquanto a professora que seria entrevistada estava em uma reunião de pais. E isso, gerou uma tensão muito grande em estar ali com os

alunos, no susto, sem conhecer bem a escola e muito menos as crianças, em uma tarde ensolarada e fazendo muito calor.

E com isso, eu transpirava, separava brigas das crianças, acolhia uma que estava com dor de cabeça, conversava com outras que não queriam dividir os brinquedos, tudo isso, enquanto eu conhecia os alunos, segurava uma boneca, um copo com água, um fundo de caçamba de brinquedo enorme. Mas no fim, dei conta daquele momento, por já ter tido vivenciado os estágios na Educação Infantil, entre outras experiências com crianças oportunizadas pela universidade.

. Gastei tanta energia nesse meio tempo, que a entrevista veio com um solavanco e me deixou sem muitas criatividades para tensionar ainda mais as perguntas e desenvolver uma conversa mais aberta com a professora, gerando conseqüentemente, um momento rápido de entrevistas.

Outro imprevisto foi realizar a entrevista com uma das professoras, no refeitório da escola. As auxiliares de cozinha, falavam muito alto e tudo ao mesmo tempo e para incrementar o momento, a entrevistada tinha uma voz bem baixa e eu tive que pedir permissão para colocar o gravador mais próximo da boca dela, e ela aceitou tranquilamente e infelizmente eu me desconcentrei diversas vezes. E por fim, com a 3ª entrevistada, ocorreu tudo bem, e a conversa foi mais fluída tendo uma abertura maior para falar sobre toda uma trajetória educacional.

Diante do ocorrido, Minayo (2009, p. 67) ressalta que “apesar de todos os esforços e cuidados, sempre haverá dificuldades típicas das interações sociais no trabalho de campo” e lidar com pessoas é estar munidos de imprevisibilidades, mas ainda assim é importante a busca constante dos mais diversos métodos a fim de chegar ao que se pretende.

3.5. Campo empírico e participantes da pesquisa

Para compreender como ocorre a formação continuada de professoras da Educação Infantil, foi desenvolvida a entrevista com 3 (três) educadoras do sexo feminino. A primeira entrevista foi realizada com a professora, denominada de professora 1, que é formada em Pedagogia e possui pós graduação em Psicopedagogia clínica e institucional, tem 36 anos e atua há 10 anos na Educação Infantil.

A professora 2 também possui graduação em Pedagogia e pós graduação na área de Alfabetização e letramento de crianças, tem 27 anos, atua a 6 anos na área de Educação, e há 3 anos está trabalhando na Educação Infantil. E a professora 3 possui graduação em

Pedagogia, com pós graduação em Currículo e avaliação, atua na educação desde os anos 2000 e está na Educação Infantil, há 2 anos. As professoras entrevistadas atuam em instituições públicas, distintas na cidade de Amargosa, localizada no Estado da Bahia.

Esse trabalho de Conclusão de Curso foi realizado na Educação Infantil, por ser o foco de pesquisa e entender que essa etapa escolar é muito importante e exige mais responsabilidade por parte das professoras em lidar com crianças. Nesse contexto, é importante estar em contato com diversas professoras para ter a oportunidade de possivelmente desfrutar de experiências diferenciadas acerca da visão delas sobre esse lugar de professora da educação Infantil e como elas percebem a formação continuada para trabalhar com crianças pequenas.

3.6. Perspectiva de análise dos dados

Para alcançar os resultados esperados na pesquisa, o uso da técnica de análise de dados tornou-se imprescindível para aprofundar a compreensão dos estudos e das informações coletadas. Nesse contexto, a análise de dados é um instrumento da pesquisa científica e que existe há muito tempo, como aponta Bardin (1977, p.14) em que a análise de conteúdos era utilizada para interpretar os textos sagrados, sonhos, textos literários e outros diversos acontecimentos passíveis de uma interpretação mais rigorosa. Nesse sentido, percebe-se o quanto essa técnica metodológica é necessária e que se consolidou no campo científico e, sobretudo, se adaptou aos variados contextos, ao longo do tempo.

A presente pesquisa teve como foco, entrevistar as professoras da educação Infantil, através de perguntas elaboradas a partir dos objetivos e da revisão bibliográfica. Ao obter as respostas das professoras foram estudados e analisados os relatos, a luz do paradigma emergente, que defende a pesquisa qualitativa e reconhece a não neutralidade das informações coletadas e da relação pesquisador e participante. Desse modo, foram considerados os conteúdos abordados por elas, suas opiniões e falas sobre a formação continuada na educação Infantil.

O processo de análise da pesquisa ocorreu pela interpretação dos dados ou análise de conteúdo sobre esse assunto, Bardin (1977) vem dizer que a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Ou seja, analisar os conteúdos das mensagens colhidas nas entrevistas com as professoras tem uma intencionalidade, e foi direcionado para o propósito pretendido no problema de pesquisa. Nesse contexto, esse instrumento metodológico promoveu um estudo minucioso das respostas apresentadas pelas professoras seguido da categorização de como ocorreu às formações continuadas dessas professoras e como essas formações impactam a vida das crianças pequenas essas.

Segundo Bardin (1977, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Nesse sentido, será feito a realocação das informações obtidas com as professoras por grupos, para “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN 1977, p.119), obtendo uma análise mais organizada e detalhada do material colhido.

Nesse contexto, é possível observar o quanto a análise de conteúdo foi necessária, uma vez que ela colaborou incisivamente na resposta e explicação do problema de pesquisa. Nesse caso, analisar, transcrever e entender o que as professoras disseram é uma responsabilidade imensa e que exigiu o conhecimento teórico para saber dialogar com o campo empírico, que nesse caso foi a escola. Desse modo, “através da análise de conteúdo, foi possível caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO 2009, p.84).

Diante do exposto, seguir um caminho metodológico que contemple e valide as ciências sociais, vistas como produtoras científicas a partir das necessidades que foram surgindo na sociedade, é muito importante para que a pesquisa tenha qualidade em seu processo, revelando grandes descobertas, para além de novos caminhos e inquietações sobretudo, no campo da educação, uma vez que essa área da ciência sempre foi desvalorizada e está em constante busca da afirmação do seu lugar a partir das produções científicas, avanços educacionais e avanço dos modos de se fazer ciência.

4. REALIDADES E UTOPIAS: CONTINUIDADE FORMATIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das falas das participantes, identificou-se que elas possuem formação em Pedagogia e pós – graduação lato sensu em suas áreas de escolhas, dentro da Educação. Essa informação torna-se muito relevante, diante do contexto de discussões que está sendo apresentado nesta pesquisa, uma vez que, vai desarticulando a ideia de que a mulher possui atributos específicos para cuidar de crianças.

Retomando a afirmação de Almeida (1998) e Chamon (2006) em que as mulheres estiveram submetidas socialmente dentro desse estereótipo por ser entendido que cuidar e educar crianças eram missão e um atributo feminino, bem como suas ações eram pautadas no amor, deixando de lado as recompensas materiais. O que ocasionou e ainda se mantém até os dias atuais que é a desvalorização salarial de professoras, sobretudo na educação de crianças pequenas.

Nesse contexto, enfatizar a formação das professoras evidencia que trabalhar com crianças exige metodologias, estudos e conhecimentos específicos que ocorrem inicialmente na graduação e, posteriormente, nas formações continuadas. Dessa forma, ter dom ou gostar de crianças não condiciona o público feminino a serem professoras, e ainda que contribuíssem, essas características são extremamente insuficientes para a prática docente.

Desse modo, adentra aqui, a importância da identidade profissional e da reflexão crítica do papel docente cotidianamente, uma vez que, ainda na atualidade, na Educação Infantil, a ocupação permanece majoritariamente feminina.

Desse modo, Chamon (2006) aponta que:

Conhecer as causas históricas dos assujeitamentos do gênero feminino contribuirá para que a mulher-professora perceba de maneira diferente o seu papel como agente reprodutor, mas, também, transformador no cotidiano da escola e de sua identidade profissional (CHAMON, 2006, p. 14).

Ainda nesse contexto, pensar a identidade profissional das professoras é extremamente necessária, uma vez que é através dessa compreensão que ocorre a reflexão crítica a partir das vivências em suas prática se através da continuidade formativa que oportuniza mais qualidade nas atuações docentes.

A esse respeito, foi questionado às professoras “*o que elas compreendem sobre Formação Continuada e como ela interfere em suas práticas*”. Para essa pergunta as

professoras deram respostas similares. Elas compreendem que a continuidade formativa é necessária para estar melhorando as práticas docentes, acompanhar a evolução dos estudantes e melhorar a partir daquilo que não está dando certo. Elas compreendem também, que cada criança é singular e que a cada ano, surgem novas demandas e que essas exigências precisam ser acompanhadas, como evidenciado na fala da Professora 3:

A gente acha que sabe, que dessa forma está certo, mas hoje tem essa evolução. E a gente precisa estar acompanhando, não pode parar no tempo. E cada ano, ou cada formação é uma coisa nova [...].E a gente precisa estar melhorando a cada dia pra acompanhar as novas técnicas, os novos métodos. E a formação continuada serve pra isso, não parar no tempo. Trazer essa reflexão para a sala de aula, na forma da gente abordar os nossos conteúdos, na hora da gente desenvolver nosso planejamento, a gente tem mais ideias. [...]Há 10 anos atrás eu trabalhei de uma forma, e se eu permanecer daquela forma, eu não vou acompanhar a minha classe que está aí. Eles precisam de uma coisa que há 10 anos eu não fazia. Então a cobrança é diferente, se eu parar no tempo, fico para traz. (Professora 3, 2022).

As professoras deixaram claro que são reflexivas e críticas em suas práticas, e que se dispõem a melhorar as atitudes que não estão funcionando com seus públicos. É a partir desse viés, que a formação continuada está delimitada, em o professor compreender que a profissão docente não se esgota na graduação, mas que ela ocorre a partir das experiências cotidianas da sala de aula. Nesse contexto, Freire (1996, p. 31) vem dizer que “é pensando criticamente que a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Elas apontam a importância de reconhecer as mudanças que acontecem ao longo do tempo e que o que havia em suas épocas, enquanto crianças e estudantes, não condizem com a realidade que elas encontram em suas salas de aula. Desse modo, a criticidade reflexiva apresentada pelas professoras promove uma visão emancipada e que foge da realidade outrora posta pela concepção tradicional de ensino, em que os estudantes não dispõem de conhecimentos e que é responsabilidade das professoras transmitirem o conteúdo.

Nesse sentido, parafraseando Freire (1996), quando abrange essa discussão ao chamar essa concepção de ensino de educação bancária, em que as professoras são ativas no processo de ensino e os alunos passivos na aquisição dos conteúdos, ele afirma ainda que ensinar está para além da transferência de conhecimento.

Questionadas sobre *a frequência nas formações após a graduação e se elas têm escolhido as temáticas de suas formações*, as professoras ressaltaram, com unanimidade, que têm participado de poucas formações e que algumas são realizadas a partir de iniciativas próprias, e que normalmente elas participam também, quando dá tempo, de formações

ofertadas pela rede de ensino na qual atuam, e que são disponibilizadas pela Secretaria de Educação ou, muitas vezes, ocorrem no período das coordenações escolares.

Elas apontam que essas formações nem sempre dão conta de suprir as demandas emergidas da sala de aula e que constantemente o evidenciado na teoria não condiz com a realidade encontrada, como aponta a professora 2 ao dizer que:

Não! Por que...é...nas formações tem muita teoria e quando a gente chega na sala de aula a gente se depara com certas realidades que a teoria não dá conta, de estar mostrando pra gente o fato como é. Só na prática mesmo, que a gente consegue ter noção de toda a realidade da área educacional. (Professora 2, 2022).

Diante da fala da professora 2, é percebido que a experiência em estar na sala de aula surge no cotidiano. Porém, ela aponta a discrepância entre a teoria e a prática. No entanto, Freire (1996), vem dizer que a práxis pedagógica, que é essa relação da teoria e prática, é indissociável, e que o discurso teórico precisa ser firme a ponto de confundir-lo com a prática. Ou seja, um conceito precisa subsidiar o outro e juntos compor uma formação crítico-reflexiva na ação docente.

Outro dilema atual apresentado pelas professoras diz respeito às formações que não suprem as demandas, sobretudo, depois da pandemia decorrente do Covid -19, que teve proporções mundiais desde o fim de 2019, trazendo como medida de cuidado, o isolamento social. A dificuldade relatada encontra-se em promover momentos que retomem a importância do afeto, das brincadeiras interacionais e que instiguem à curiosidade das crianças para além do acesso às tecnologias.

A dependência de aparelhos eletrônicos tornou-se latente, uma vez que se transformou no meio de trabalho dos adultos e das crianças através do *home office* e das aulas remotas. E a esse respeito a professora mais uma vez, evidencia os pontos negativos desse período, primordialmente para crianças pequenas:

A gente sabe que a Educação Infantil...eu tenho minha turma de 4 anos, a gente sabe as dificuldades que eles têm, que ainda é o tempo do brincar, se eles tivessem passado por essa fase, por que pulou. Pulou fases, não é que empurrou para aqui, mas tiveram as aulas... Imagine, Educação Infantil, tendo aula remota? É uma coisa que não funciona, eles têm que estar junto ali, tem que estar pegando, tem que estar vendo, tem que estar sentindo, o contato... até a questão de integração um com o outro, eles têm dificuldade (Professora 3, 2022).

Acerca de algumas das questões didático-pedagógicas que envolveram o período de ensino remoto também Nóvoa e Alvim (2022) analisam e explicam a diferença do período remoto em casa e de estar na escola, elucidando a inquietação apresentada pela professora 3:

Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidade distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 41).

Em tempo, ressalta-se a importância dos momentos coletivos na construção da infância, ou seja, um contexto educacional coletivo, uma vez que é a partir dessa interação com as outras crianças que ocorre o acesso com o mundo, bem como colabora ativamente para o desenvolvimento e aprendizagem, no que se refere ao aprender mutuamente e a partir das construções culturais avistadas nos adultos e entre as próprias crianças.

Nesse contexto, Sarmiento (2002) vem dizer que “as culturas da infância constituem-se no mutuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (SARMENTO, 2002, p. 7).

Desse modo, compreende-se que o distanciamento causado pelo isolamento social, sendo uma atitude que reverberou o mundo, influenciou também nas atitudes das crianças, provocando assim, dificuldades de interação, bem como rotinas distantes das adotadas no ambiente escolar, uma vez que as crianças estavam em casa com seus responsáveis e vivendo de acordo com essa realidade.

Em relação às escolhas das temáticas, elas apontaram que escolhem quando utilizam recursos próprios, mas que aquelas formações ofertadas pela rede de ensino são realizadas com temáticas pré-estabelecidas, não sendo possível escolhê-las.

Nesse viés, é possível observar que ainda nos dias atuais, há um distanciamento das participações docentes nas tomadas de decisões escolares, uma vez que são promovidas formações aligeiradas e com temas diversos, em que as professoras participam e que, muitas vezes, não dialogam com as necessidades que vivenciam em suas práticas cotidianas. Concordando com essas afirmativas, Digiorgi *et al* (2011, p. 41) vem dizer que:

[...] as tradicionais práticas de formação contínua caracterizam-se pela total ausência de participação dos professores na tomada de decisão e na definição de objetivos, sendo considerados apenas como aplicadores/ executores de propostas concebidas

longe das situações de trabalho para as quais se supõe que as ações formativas preparem (DIGIORGI *et al* 2011, p. 41).

Complementando os questionamentos anteriores, foram realizadas as seguintes perguntas: *como as professoras disponibilizam tempo para participar das formações e qual seria a organização ideal do tempo para elas lecionarem e participarem das formações*, e mais uma vez, ainda que distantes em relação ao espaço de trabalho, as professoras responderam igualmente ao dizer que elas disponibilizam o horário da noite para participar dessas formações, e que durante o dia realizam exclusivamente atividades de ensino. Assim como, acreditam que suas jornadas de trabalho deveriam ser organizadas de modo que lecionassem em um turno e se dedicassem às formações no turno oposto.

Pensar as demandas de trabalho docente implica na qualidade de suas práticas, e surge a pergunta: Como as professoras irão buscar melhorias em suas práticas, se não há políticas públicas suficientes para a classe docente dispor de tempo para alcançar essas necessidades? Primeiramente é importante evidenciar que, existem políticas educacionais para uma melhor utilização do tempo do professor em sala de aula, conforme estabelecido no parágrafo 4º, do artigo 2º da Lei nº 11.738/2008 em que: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Bem como, constata-se ainda, na LDB (1996) em seu art.67, no inciso II que há o direito ao “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Ou seja, é direito das profissionais docentes o afastamento para se dedicarem às formações continuadas, bem como estipula também, no inciso V que deve ocorrer “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

A existência dessas normatizações se mostram distantes das realidades abordadas pelas participantes da pesquisa, em que as formações ocorrem ao fim do expediente ou à noite. Isso pode ocorrer, talvez, devido à falta de conhecimento das comunidades escolares, o que ocasiona na falta de reivindicação desses direitos, do mesmo modo pode acontecer a falta de interesse para a implementação desses dispositivos por parte dos Municípios.

Nesse sentido, concorda-se com Nóvoa (2009, p. 21) ao dizer que “[...] nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em

relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite”.

Desse modo, a autonomia docente é ferida quando as políticas educacionais existentes são ineficientes e implícitas, impedindo o acesso a uma formação permanente de qualidade e com tempo de qualidade para o avanço positivo da atuação profissional, assim como, ainda não há uma rede colaborativa entre a comunidade escolar.

Nesse sentido, pensar o avanço da organização escolar parece controverso diante do que está posto, pois “Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência” (NÓVOA, 2009, p. 20).

As docentes deixaram claro a todo instante a importância do desenvolvimento profissional e o desejo por estarem mais presentes nesse lado mais pesquisador da profissão docente. Todavia, a jornada de trabalho não contempla esses anseios, e, ao contrário desse fato, os profissionais da educação que trabalham em instituições superiores e que em sua maioria possuem pós-graduações *stricto sensu*, tem em suas jornadas trabalhistas a oportunidade de expandir seus horizontes em participações de grupos de pesquisas, escrevendo artigos científicos, promovendo descobertas principalmente sobre as realidades da educação básica, e que muitas vezes, os próprios professores da rede básica não sabem a respeito desses estudos.

Desse modo, uma junção de extrema relevância para a educação seria a relação da educação básica com as universidades, na troca de vivências e no desenvolvimento de ações que superariam inúmeras problemáticas. A respeito dessa união, foi perguntado às professoras *se elas consideram importante a formação de grupos de estudos, entre elas e/ou com professores e alunos universitários*. Elas apontaram que sim, e que proporcionaria trocas de conhecimentos e melhorias das práticas em sala, bem como, conseguiriam lidar com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como afirma a professora 2:

Sim! Eu participei de um ano passado, que foi trabalhar com as aulas online, como que poderia fazer vídeos, né? Então isso agrega conhecimento pra gente, né? Então eu acho que dessa, maneira a gente consegue lidar melhor com as dificuldades que a gente vem enfrentando dentro da sala de aula. (Professora 2, 2022)

Para além das trocas nas relações professores e universitários, as formações também devem ser emersas de dentro das escolas entre os colegas de trabalho, como apontadas por Nóvoa e Alvim (2022). Outro ponto imprescindível é a valorização dos programas

universitários, que articulam a junção das escolas e universidades, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP), em que há trocas de conhecimentos entre os dois públicos. Esses programas promovem ações diretas, dentro da educação básica, sendo importantes aliados no desenvolvimento profissional, tanto dos professores, quanto dos alunos.

Ao serem questionadas se elas *se consideram professoras pesquisadoras*, duas professoras afirmaram que gostariam de ser mais, porém, o tempo que lhes restam é mínimo e dessa forma impossibilita estudos de qualidade. Porém, “[...] não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 24).

No entanto, diante das realidades postas, é necessário repensar uma nova organização para o sistema educacional que valorize os profissionais da educação, assim como precisam promover ações mais incisivas, a favor de políticas públicas que defendam a educação continuada para além de palestras e oficinas, como mencionado em discussões anteriores, mas legitimem uma formação que traga para o centro do processo os professores e estudantes.

Desse modo, as entrevistas seguem linhas similares, evidenciando que as professoras anseiam pelos mesmos ideais dentro da profissão docente. Mas ao ouvirem a pergunta: *Qual proposição você faria para dar conta de superar os dilemas encontrados na sala de aula, se você fosse responsável por desenvolver uma formação continuada?* elas trazem proposições singulares que comprovam a importância de ouvir cada profissional e desenvolver formações de acordo com as necessidades docentes, bem como, aproximar os educadores das tomadas de decisões nas esferas educacionais.

A esse respeito a Professora 1 afirmou:

Acho que a gente começa a partir da jornada de trabalho, né? Do professor. Por que assim, a nossa jornada de trabalho é para além da escola. Então primeiro a gente precisava organizar essa questão de demanda de trabalho. Para poder conseguir fazer uma formação continuada que fosse agregadora, que as pessoas conseguissem sentar pra estudar, se dedicar, entendeu? (Professora 1, 2022)

Como citado em textos cuja análise está localizada em nosso referencial teórico, há inúmeras políticas públicas para as formações de professores. No entanto, diante do que foi apresentado pelas professoras, não há uma efetivação dessa continuidade formativa, assim como não há uma política que proporcione uma nova jornada de trabalho docente.

Pensando o art. 67 da LDB (BRASIL, 1996) e as falas das docentes participantes, há um distanciamento entre os documentos normativos e o conhecimento das professoras sobre

suas condições de trabalho.

A resolução CNE 02/2020 apresenta também uma formação continuada que desenha e estipula a importância da continuidade formativa, mas em momento algum é reafirmado que o profissional da educação necessita utilizar períodos de afastamento para tal formação. Do mesmo modo, é ignorado o fato de que é dentro da carga horária das professoras que devem ocorrer os estudos e planejamentos de suas práticas.

Acerca dessa questão a Professora 2 assim se manifesta:

De início, eu tentaria, é... não sei se teria possibilidade, mas tentaria ouvir esses profissionais para estar trazendo as demandas que eles têm na sala de aula, para aquele momento. Por que, pra gente formar, a gente precisa conhecer, né isso? As dificuldades... pra gente tentar encontrara soluções.(Professora 2, 2022).

Nóvoa (2009) e Digiorgi *et al* (2011) trouxeram reflexões que abarcaram a ideia trazida pela professora 2, em que o desenvolvimento profissional docente deve ocorrer, primordialmente, nas trocas de experiências com os colegas de profissão. E para que isso aconteça, a escuta por parte da comunidade escolar é essencial. Trabalhar e colaborar diante do que já foi vivenciado, por outras profissionais, assim como juntarem-se para discutir novas questões apresentadas no seio escolar.

Em face dessa argumentação temos a fala da Professora 3:

A gente precisava ter um momento, assim, sempre com a família, pra eles serem nossos parceiros nesse processo, por que eu acho que é um ponto muito importante. O outro é a troca de experiências com os colegas, pra a gente... trabalhar de uma forma que um esteja ajudando o outro, por que a educação é um processo, não é?(Professora3, 2022).

Desse modo, é imprescindível pensar em uma organização que valorize e se desenvolva a partir das demandas apresentadas pelas professoras, uma vez que elas estão lidando diretamente com as inquietações apresentadas pelas crianças. Nesse contexto, (DIGIORGI *et al* 2011, p.42), aponta que “o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizado na sua situação singular, isto é, o profissional como sujeito autor de sua formação e atuação”.

Ou seja, articular o desenvolvimento profissional das professoras a partir de seus desafios pressupõe uma emancipação e autonomia que resultará em um processo de aproximação entre a escola, as professoras, os alunos e a comunidade.

Nesse sentido, promover discussões a respeito de a escola trabalhar com seu corpo escolar, a partir das necessidades formativas, não inviabiliza a construção e aplicação das políticas públicas, mas sim, com ela se alinha de modo que haja uma organização da jornada

de trabalho, promoção de cursos individuais para cada escola, no intuito de atuar diretamente dentro de seus contextos e promovendo a construção do plano de carreira em que estejam pautados os direitos dos profissionais da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos diálogos analisados é possível observar que a formação de professores teve em sua trajetória grandes reformas, sobretudo a do ensino superior em Licenciatura como pré-requisito para lecionar. E para trabalhar com a pequena infância, Educação Infantil e pré-escola, é obrigatória a formação em Pedagogia, determinada pela resolução CNE 01/2006.

Nesse contexto, é importante retomar que a criança pequena nem sempre teve seu lugar reconhecido. Isso porque as representações infantis perpassaram diversos contextos sociais, como discutido por Ariès (1986), em que as crianças eram vistas como mini adultos, realizando atividades que não condiziam com sua realidade. E foi a partir do sec. XVII que começaram a surgir os sentimentos pela criança, dando espaço a um lugar de dependência e cuidados. A partir de então, a infância passa a se configurar como categoria geracional em que todos irão passar quando criança (QVORTRUP, 2010)

Compreendendo que a educação anda no curso da sociedade, assim como as infâncias, é necessário que a continuidade formativa esteja nesse mesmo processo. Sendo assim, a busca pelo desenvolvimento profissional docente é imprescindível e se configura como uma demanda necessária, uma vez que está posto nos documentos educacionais, como a LDB (BRASIL, 1996), e a resolução CNE 02/2015, e na resolução dedicada unicamente à formação continuada, que é a de nº 01/2020 (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, diante das entrevistas realizadas com as professoras, nota-se que a formação continuada se configura como um instrumento para a melhoria da prática, para acertar o que não está dando certo, para se atualizar de acordo com o que as crianças trazem. As falas das professoras entram em concordância com o que os autores trazem sobre a formação continuada.

No entanto, entender o que é a continuidade formativa, não significa dizer que ela acontece. E a esse respeito, as participantes da pesquisa apontaram que participam de poucas formações, bem como não têm autonomia para escolher as temáticas, e isso apenas acontece quando são opções próprias e individuais. Diante disso, fica evidente que dentro do espaço escolar, o papel do professor ainda é limitado à sala de aula, e distante das tomadas de decisões.

Dessa maneira, as formações apresentadas por elas ocorrem no momento da coordenação escolar, uma vez na semana e fora da jornada de trabalho. Elas participam

também daquelas organizadas eventualmente, pela rede de ensino. Nesse contexto, o que foi apresentado por elas valida uma ideia de que estão distantes dos estudos e conhecimentos sobre o que é gerado em torno da Educação Infantil.

Nesse sentido, é possível refletir que as crianças pequenas veem de um longo processo histórico e que a todo tempo, surgem novas demandas para esse público. A exemplo disso tem-se a pandemia, que provocou a massificação das tecnologias, como abordado anteriormente.

Desse modo, surge uma nova construção do que é essa infância e suas inscrições culturais, a partir desse contexto. E para isso, o desenvolvimento profissional necessita ser constante, uma vez que desconhecer a criança atual e seus processos implica em consequências para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Em relação ao tempo dedicado às formações as professoras afirmaram que disponibilizam a noite, e que muitas vezes é inviável se dedicar ao desenvolvimento profissional. Elas falaram que seria ideal a divisão do tempo da jornada de trabalho entre lecionar e participar das formações. No entanto, é paradoxal pensar que as profissionais desconhecem as políticas públicas sobre suas próprias áreas.

Há leis federais implementadas que abordam a organização da jornada de trabalho dos professores, como a descrita na LDB (1996), no art. 67. Porém, em momento algum, as professoras demonstraram ter conhecimentos sobre elas, em suas falas. Sendo assim, não há como reivindicar por melhorias da qualidade do trabalho e por criação de políticas que valorizem esses profissionais, uma vez que elas existem, mas não são efetivadas.

Dessa forma, faz com que a educação, sobretudo a de crianças pequenas, se legitime como uma área que não avança, devido a sua organização e banalização da busca pela qualidade da formação dos profissionais,

Desse modo, as devidas implicações que ainda ficam são, inicialmente, como repensar o cotidiano de trabalho das professoras, uma vez que ficou evidente que as instituições das docentes entrevistadas não seguem o que as políticas educacionais determinaram.

Bem como, é necessário que seja repensando, em como fazer para que a classe docente seja visibilizada dentro de sua comunidade escolar e ter seus lugares de falas, pois há poucas discussões a esse respeito. Do mesmo modo, é importante que seja trabalhada de maneira mais contundente a parceria escola e universidade, na troca de experiências, pois esse foi um desejo apontado pelas professoras, mas que é pouco abordado e, ao mesmo tempo, se utilizam unicamente dos programas do PIBID e do RP.

Concluo essa escrita afirmando que a inquietude sobre essa temática tem aumentado cada vez mais. E isso se deve aos estudos que foram realizados e pelas falas das professoras, que me fizeram refletir sobre o quanto a educação é desvalorizada, e muitas vezes de modo intencional. Seja na jornada de trabalho, seja na remuneração e, principalmente, sobre o que é exigido dos profissionais, dentro dessas condições.

Dessa forma, é válido também trazer para o centro das discussões a legitimação da Educação como uma ciência, evidenciando a importância de seus estudos e suas descobertas. E para que isso ocorra é necessário que se inicie desde a formação inicial, para que os professores comecem a construir a identidade profissional, enquanto estudantes, ao mesmo tempo em que é importante o fomento insistente das políticas educacionais vigentes, uma vez que é pouco abordado na formação inicial e torna-se invisível no cotidiano profissional das professoras.

Nesse sentido, a formação continuada se configura como essencial para que as profissionais da Educação Infantil estejam continuamente estudando e se emancipando acerca de suas áreas. E essa realidade torna-se possível a partir do respeito às legislações vigentes, para a promoção da autonomia e de uma jornada humanizada da profissão docente, bem como, iniciativas de protagonismo para que as professoras se coloquem ativamente nas tomadas de decisões da comunidade escolar, para que dessa forma o trabalho ocorra a partir de suas práticas cotidianas, nos processos das ações pedagógicas.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: A paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ANFOPE. Manifesto ANFOPE em defesa da democracia, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 28.09.2022.

ALVES, Judith Alda. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Faculdade de Educação (UFRJ). São Paulo. 1991.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 167 – 184, julho/2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de: Dora Flaksman. 2ºed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de et al. **Formação Docente para Educação Infantil nos Currículos de Pedagogia**. EDUR, Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34. 2018

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Revista HISTEDBR On-line, n. especial, p.188-204, ago. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. São Paulo. 1977

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Vol. 2, n.1(3), Jan/jul, 2005.

BONA, Viviane de. **Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade**. UFP. CE. Educação, 2010.

BRANDÃO, Carlos **Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e cultura, Vol.10, Jan/Jun, 2007, pp.11-27. UFG, Goiânia, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNENº2, DE 1º DE JULHO DE 2015**.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**

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

CARMO, Carliani Portela; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves G. C. **A Educação Infantil no Brasil: O surgimento das Creches e as políticas Públicas para a infância**. Congresso Internacional de Direitos Humanos. UCDB, UFMS. 2017.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais**. V I seminário daredestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ - Rio de Janeiro - R J. Nov/2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 16. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed – Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2009.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. **Necessidades formativas de professores de rede municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: cultura acadêmica, 2011.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa de qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de pesquisa, n.115, p. 139-154, mar/2002.

FERREIRA, Liliana Soares. **O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 23, núm. 1, 2010, pp. 81-98 Universidade do Minho. Braga, Portugal.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e terra, 1996.

GOMES, Sabrina Torres. **“Lá no parque tinha uma casinha”**: Dialogando com crianças sobre a brincadeira na educação infantil. UFBA– Salvador, 2013.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Formação de professores de Educação Infantil e PIBID**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.49, n 174, p. 76-99, out./dez. 2019.

HENRIQUES, Cibele da Silva. **Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe**: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito a educação superior no Brasil. ANDES – SN, Rio de Janeiro, Jun. 2016.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública**. 2007. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In. PRIORE, Mary Del (org); BUSSANEZI, Carla (coord.De textos). História das mulheres no Brasil. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MINAYO, Maria Cecília (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2009.

MOREIRA, Jani Alves da S.; LARA, Angela Mara de B. **Educação Infantil no Brasil: História e Políticas educacionais**. Revista Ibero – Americana de Estudo em Educação, V. 10, núm. 4, Oct/Dic, 2015, pp. 1278-1296. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. EDUCA, Lisboa, 2009.

NÓVOA, António; Colaboração: ALVIM, Iara. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador SEC/IAT, 2022.

PEIXOTO, Flávia Maria. **A escola normal oficial de Pernambuco: a inserção das mulheres**. Recife, 2006.

PEREIRA, Mariana Nogueira; SILVA, Cristiana Barcelos da. **A Educação Infantil no Brasil: A evolução da linguagem educacional no tempo - do assistencialismo a contemporaneidade**. Revista Philologus, Ano 27, n. 81 Supl., RJ: CiFEFil, Set./Dez.2021.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. Editora UNESP: São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **O movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na universidade de São Paulo**. Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP), v. 7, p. 1-28, e021013, 2021.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância. “As marcas do tempo: interculturalidade nas culturas da infância”**, projecto POCTI/CED/49186/2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de Professores no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. UNESP, Mai/jun/jull/ago de 2000 n° 14.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **A participação feminista na luta por creches!** In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs). Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Editora Leitura Crítica; Fundação Carlos Chagas – 2015.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX**. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio, de Pádua Carvalho (Orgs.). As escolas normais no Brasil: do Império à República. Campinas: Alínea, 2008