

II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Formação continuada de professores da Educação Infantil: em análise uma rede municipal Catarinense

Lucilene Simone Felipe Oliveira¹

lucilene.felippe@gmail.com

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Rita Buzzi Rausch²

ritabuzzirausch@gmail.com

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo elucidar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir dos processos formativos de um município do Norte Catarinense. Para isso, delimitou-se três objetivos específicos: Conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil; Caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores; e Propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e sócio-histórica. Os autores base são: Freitas (2002); Molon (2008); Imbernón (2010a, 2010b); Nóvoa (2019a, 2019b); Kramer, Nunes e Carvalho (2013); Placco, Almeida e Souza (2015). A análise ancora-se na análise de conteúdo de Bardin (2010). Os instrumentos de produção de dados foram análise documental, entrevista semiestruturada, questionário, técnica de complemento e grupo de interlocução. Os resultados apontam os princípios orientadores da prática docente e da formação continuada como éticos, estéticos e políticos; a criança como protagonista; e as interações e as brincadeiras. Quanto aos processos formativos promovidos pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação e pelo CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, constatamos que ocorrem reuniões pedagógicas, oficinas e palestras. E, por fim, apresentamos duas proposições à formação continuada de professores: a pedagogia da escuta e a formação continuada centrada no contexto educacional. Da pesquisa emergem outras inquietações, pois sabemos que a formação

-
- 1 Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Integrante do GETRAFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente.
 - 2 Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós-doutora em Educação pela UFSC. Professora e pesquisadora no PPGE da UNIVILLE. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – GETRAFOR. Pesquisadora produtividade do CNPq.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



continuada de professores da Educação Infantil precisa de mais estudos, especialmente destinados a ouvir os profissionais da educação, atendendo suas necessidades formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Educação Infantil. Prática docente.

ABSTRACT

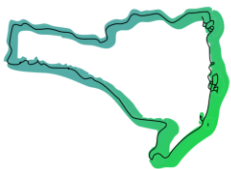
The present work aims to elaborate continuing learning proposals for early childhood education teachers based on the training processes of a municipality in the North of Santa Catarina. Three specific objectives were delimited: To know the principles that guide the teaching practice and the continued formation of teachers of early childhood education; Characterize the training processes promoted by the municipal network and by the Municipal Centers for Early Childhood Education for teachers; and Propose contributions to the continuing education of early childhood teachers. This is a qualitative and socio-historical research. The base authors are: Freitas (2002); Molon (2008); Imbernón (2010a, 2010b); Nóvoa (2019a, 2019b); Kramer, Nunes and Carvalho (2013); Placco, Almeida and Souza (2015). The analysis is anchored in Bardin's (2010) content analysis. The data production instruments were documental analysis, semi-structured interview, questionnaire, complement technique, and interlocution group. The results point to the guiding principles of teaching practice and continuing education as ethical, aesthetic, and political; the child as protagonist; and interactions and games. As for the training processes promoted by Municipal Department of Education and Municipal Center for Early Childhood Education, we identify the realization of pedagogical meetings, workshops, and lectures. Finally, we present two propositions for the continuing education of teachers: the pedagogy of listening and continuing education centered on the educational context. Other concerns emerge from the research, as we recognize that the continuing learning of early childhood education teachers needs further study, concerned with listening to education professionals and fulfilling their training needs.

KEY WORDS: Continuing education. Childhood education. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores da Educação Infantil recebeu maior atenção a partir do momento em que a criança passou a ser considerada um sujeito de direitos. Podemos afirmar que a primeira menção à criança como sujeito de direitos, no Brasil, ocorreu na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Em seguida, houve a promulgação da Lei nº 8.069 de 1990, que define o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma os direitos e, também, os deveres da criança e do adolescente (Brasil, 1990). Posteriormente, a Lei nº 9.394 de 1996, instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2022).

Antigamente, quando o atendimento de bebês e crianças pequenas não era reconhecido como um direito e pertencia à assistência social, a preocupação dos profissionais que realizavam esse atendimento era apenas voltado ao cuidado. Hoje, após esse reconhecimento firmado por meio de diversas leis, compreendemos que exercer a docência nesta primeira etapa da Educação Básica, exige alguns saberes específicos que, de acordo com Kramer, Nunes e Carvalho (2013), relacionam-se com os saberes pedagógicos, científicos, educacionais e práticas condizentes e inerentes à profissão. Por isso, além



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



desses saberes citados e da indissociabilidade entre o educar e cuidar, os professores da creche e da pré-escola precisam “[...] de sensibilidade ética e de consciência política para problematizar e analisar situações da prática social. [...] aproximar cultura, linguagem, conhecimento e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano” (Kramer; Nunes; Carvalho, 2013, p. 22).

Buscando a concretização do direito das crianças à Educação Infantil de qualidade, além da formação inicial em nível superior, os profissionais que atendem essas crianças precisam ter constantes momentos de formação continuada. De acordo com Imbernón (2010a, p. 115), a formação continuada diz respeito a “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Nóvoa (2019a) enfatiza a importância em trazer a formação continuada para dentro da instituição educativa, de modo que o contexto, as inquietações quanto à prática docente, sejam discutidas e refletidas entre pares, contribuindo com o fazer e refazer pedagógico.

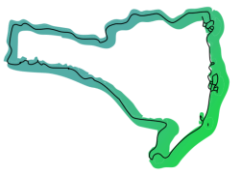
Compete à formação continuada de professores da Educação Infantil, enxergar as particularidades da infância presentes em contextos muito diferentes. Por meio de um olhar atento que perpassa o que está posto, compreendendo a criança como um ser social, que produz cultura, o professor deve estar sempre atento às suas ações, planejando de forma que a criança seja a protagonista do processo educativo, priorizando as interações e as brincadeiras como os eixos orientadores das práticas pedagógicas, interdependentes ao cuidar e educar.

Nesse sentido, a presente pesquisa em andamento possui como pergunta orientadora: Quais proposições à formação continuada de professores³ da Educação Infantil emergem dos processos formativos de um município do Norte Catarinense? Objetiva-se elucidar proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir dos processos formativos de um município do Norte Catarinense. Para isso, delimitou-se três objetivos específicos: Conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil; Caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores; e Propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil.

Para que os objetivos fossem alcançados, a pesquisa delineou-se de abordagem qualitativa e sócio-histórica. Diversos procedimentos de produção de dados foram selecionados, quais sejam: análise de documentos; entrevista semiestruturada; técnica de complemento; grupo de interlocução; e questionário.

A rede municipal investigada destacou-se em 2021 no último IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, teve a melhor nota entre os municípios Catarinenses com mais de 100 mil habitantes. Em âmbito nacional, o município ficou em segundo lugar nos Anos Finais e terceiro lugar nos Anos Iniciais (IBGE, 2022). O município pode ter se destacado nesta Avaliação de Larga Escala por investir em formação continuada dos profissionais,

3 Salientamos que apesar de mencionarmos “professores” no título desta pesquisa e nos objetivos, todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino, por isso, ao citá-las, nos referimos a elas como “as professoras”, “as auxiliares de sala”, “as coordenadoras pedagógicas” e “as assessoras pedagógicas”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



desde a Educação Infantil e, também, pelo engajamento dos profissionais ao buscarem formação continuada de acordo com as necessidades que se apresentam na prática docente.

Dessa forma, a relevância do tema se apresenta a partir das aproximações e distanciamentos que permeiam o planejamento da rede de ensino e dos Centros Municipais de Educação Infantil quanto à formação continuada e a prática pedagógica, de modo que haja a sua ressignificação.

MATERIAIS E MÉTODOS

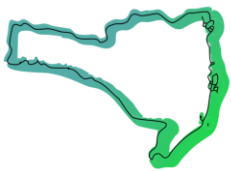
Conforme relatado na introdução, a pesquisa apresenta abordagem qualitativa e sócio-histórica. Para Freitas (2002, p. 26), essa tipologia de pesquisa valoriza as percepções pessoais e os aspectos descritivos e deve “[...] focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”. Nesse viés, compreende-se que há possibilidade de “contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser” (Molon, 2008, p. 60).

A pesquisa qualitativa e sócio-histórica possibilita que os pesquisadores e os participantes sejam afetados uns com os outros, pois no encontro entre eles, por meio de um processo dialógico, diferentes percepções são apresentadas, fazendo-os refletir sobre as situações enfrentadas. Nessa tipologia de pesquisa, pesquisadores e participantes são encorajados a refletir sobre suas ações, de modo que alguma transformação ocorra no ambiente educativo investigado.

Para a produção de dados, utilizou-se entrevista semiestruturada com cinco coordenadoras pedagógicas (CP) de cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), questionário com três assessoras pedagógicas (AP) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), técnica de complemento e grupo de interlocução com nove professoras (P) da Educação Infantil e dez auxiliares de sala (AS) – primeiramente realizou-se a técnica de complemento com essas profissionais e após o retorno quanto às respostas, agendou-se os grupos de interlocução em dois momentos distintos – um momento com as professoras (seis participaram) e outro momento com as auxiliares de sala (sete participaram) –, além de análise de documentos.

A técnica escolhida para a análise dos dados, ancorou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2010), uma vez que se relaciona às diversas comunicações que marcaram presença e busca analisá-las. De acordo com a autora, a análise de conteúdo diz respeito a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2010, p. 40, grifos da autora).

A análise de conteúdo envolve três etapas, de acordo com Bardin (2010), quais sejam: primeiramente a pré-análise – em que ocorre a leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, elaboração de indicadores e preparação do material para a análise final. Em segundo lugar vem a exploração do material – em que ocorre a codificação e decomposição do material que será analisado.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Por último, ocorre o tratamento e interpretação dos dados – aqui aos dados são atribuídos significados, de modo que os objetivos específicos sejam respondidos.

RESULTADOS

A partir dos procedimentos de produção de dados e de acordo com cada um dos objetivos específicos, delimitou-se as unidades e as categorias de análise.

Princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico: “Conhecer os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada de professores da Educação Infantil”, ao questionarmos as participantes da pesquisa quanto aos princípios que orientam a prática docente e a formação continuada promovida pela SEMED e pelo CMEI, obtivemos as seguintes respostas:

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

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

A valorização da criança, a criança como protagonista [...] (P5, 2022, Técnica de complemento).

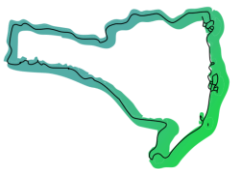
As interações e brincadeiras (P4, 2022, Técnica de complemento).

Para as participantes da pesquisa, os princípios que orientam a prática docente e a formação continuada são éticos, estéticos e políticos, a criança como protagonista e as interações e as brincadeiras.

Inferimos que os princípios éticos, estéticos e políticos aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC) (Santa Catarina, 2019). As interações e as brincadeiras são mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), nas DCNEI e no CBEIEFTC. Quanto ao protagonismo infantil, não há menção nesses documentos, mas a Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal investigada, reforça a importância em protagonizar a criança, de modo que, além da autonomia, ela possa participar ativamente do planejamento das ações que serão desenvolvidas na creche e na pré-escola.

Desse modo, as DCNEI conceituam os princípios **Éticos**: “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. **Estéticos**: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. E **Políticos**: “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (Brasil, 2010, p. 16).

De acordo com o CBEIEFTC, “Quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica” (Santa Catarina, 2019, p. 105).



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores

Quanto ao segundo objetivo específico: “Caracterizar os processos formativos promovidos pela rede municipal e pelos Centros Municipais de Educação Infantil aos professores”, perguntamos às participantes da pesquisa, como se caracteriza a formação continuada na rede municipal investigada, como ocorre essa formação e como classificam a formação continuada promovida pela SEMED e pelo CMEI, e apresentamos, a seguir, algumas respostas:

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

Um momento de estudos, trocas de experiências (P5, 2022, Técnica de complemento).

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

Um ótimo meio de atualização (P6, 2022, Técnica de complemento).

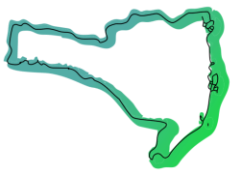
A Secretaria de Educação, tem uma proposta (calendário) de formação anual. Podendo ser on-line ou presencial. Nesta organização, contempla 4 Reuniões Pedagógicas ao longo do ano (há momentos com todos os profissionais da instituição e outros segmentados, conforme atribuição e necessidade), 3 encontros de formação com professores (com temas específicos às atribuições) e momentos com os auxiliares de sala (com temáticas pertinentes à atribuição do cargo). São oferecidas formações on-line e palestras. Também é compartilhado no Google Sala de Aula, sugestões de palestras e cursos on-line, gratuitos (AP1, 2022, Questionário).

Quanto à formação continuada em rede promovida pela SEMED, constatamos, por meio da análise de documental e das contribuições das participantes, que são promovidas reuniões pedagógicas (quatro por ano), oficinas e palestras. Nos três anos analisados, 2020, 2021 e 2022, predominaram formações *online* e oficinas em detrimento de reuniões pedagógicas e palestras.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2022, p. 12) quando afirma que “[...] os programas de formação docente não podem ser substituídos por uma série de *workshops*, oficinas ou atividades *edtech*, como se bastasse um treino rápido [...]”.

As assessoras pedagógicas afirmaram que as formações *online* foram implantadas durante a pandemia para que não houvesse descontinuidade do processo formativo. Porém, tem sido uma modalidade muito utilizada ainda pela rede, especialmente fora do horário de trabalho das profissionais.

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



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Entendemos que a formação *online* possa agregar conhecimentos às profissionais da rede, mas como uma forma de complementar a formação continuada e não predominante com relação à formação presencial e no CMEI.

Quanto à Formação continuada no CMEI promovida, geralmente, pela coordenação pedagógica, algumas respostas obtidas são apresentadas a seguir:

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

Na verdade, a gente é orientado, tudo que a gente faz é sempre um repasse que vem da Secretaria de Educação (CP1, 2022, Entrevista).

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

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

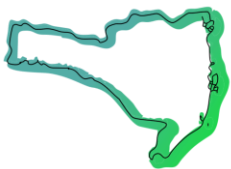
Olha... não, assim, eu não entendi o que seria a formação nesse sentido, porque eu acho que a gente é tão, tem tantos tipos de formações diferentes que a própria prefeitura oferece que eu, de fato assim, eu não penso: ah fazer alguma coisa sobre algum assunto específico. Não sei o que seria. Eu acho que a gente está tão... tem todos os assuntos, têm todas as dúvidas, e tudo ali, que eu de fato, eu não sei o que eu poderia construir [...] (CP3, 2022, Entrevista).

De acordo com as contribuições apresentadas de algumas participantes, a formação continuada no CMEI, promovida pela coordenação pedagógica, na maioria das vezes, é muito rara ou até, para algumas, inexistente, ficando a cargo da SEMED promover formação continuada aos profissionais da Educação Infantil. As coordenadoras ainda relataram que a SEMED organiza o calendário de formações e algumas não veem necessidade de promover outros momentos formativos, pois, para elas, a SEMED já atende as necessidades formativas.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2015), dentre as atribuições da coordenação pedagógica está a promoção de formação continuada aos professores. Sabemos que, muitas vezes, essas profissionais precisam dar conta de um extenso trabalho burocrático, “deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deveria ser priorizada” (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 11). Porém, é importante rever o tempo destinado à burocracia e resgatar a formação continuada nos espaços educativos, de forma que haja troca de experiência entre pares, reflexão individual e coletiva, ressignificando a prática docente.

Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil

Neste último tópico, procuramos responder ao terceiro objetivo específico: “Propor contribuições à formação continuada de professores da Educação Infantil”.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Por meio dos procedimentos de produção de dados, percebemos algumas questões que merecem atenção na formação continuada de professores da Educação Infantil da rede municipal investigada. Por isso, propomos: a Pedagogia da escuta: os professores/auxiliares de sala como protagonistas do seu desenvolvimento profissional docente; e Formação continuada centrada no contexto educacional.

De acordo com as participantes da pesquisa, são poucos os momentos de escuta às suas necessidades formativas promovidos pela SEMED, como é possível observar nas falas de algumas participantes, inclusive uma delas relatando uma situação ocorrida durante uma formação continuada:

[...] quando as auxiliares iam se manifestar [...], sutilmente alguém da SEMED disse, que ali não era o momento para ser levantadas essas questões, mas assim, se não é nesse momento, quando é? (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

[...] eu creio, que esse momento assim, de ser ouvida, a gente tem que aproveitar muito quando as assessoras vão até a nossa creche (P6, 2022, Grupo de interlocução).

Em contraponto, outra professora afirmou:

O problema é quando elas vão, porque desde o começo do ano, elas foram acho que duas vezes no nosso CMEI [...] Eu acho que nossas necessidades não são ouvidas (P8, 2022 Grupo de interlocução).

Considera-se primordial, que as atribuições de gestão, coordenação e assessoria pedagógica, de forma horizontal, proporcionem momentos de escuta para que a formação continuada se aproxime das necessidades e inquietações das profissionais que atuam diretamente com as crianças, por meio de um trabalho colaborativo.

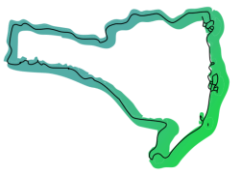
Quanto à formação continuada centrada no espaço educativo, de acordo com as participantes, são as reuniões pedagógicas. Compreende-se que partir das inquietações dos professores por meio de formações *in loco* pode contribuir com a ressignificação da prática docente.

De acordo com Imbernón (2010b) e Nóvoa (2019b), a formação continuada deve acontecer, prioritariamente, nos espaços educativos, atendendo às necessidades individuais e coletivas dentro de um contexto específico. As professoras afirmaram que as formações *in loco* são as reuniões pedagógicas e, algumas vezes, na hora-atividade, entretanto, as auxiliares de sala relataram que essas formações são raras e, se acontecem, são muito teóricas e repetitivas.

Então, [...] eu vejo como inexistente, formação continuada dentro no CMEI (AS4, 2022, Grupo de interlocução).

[...] muitas vezes, a gente tem alguma formação, coincide na hora-atividade, ou eles fazem coincidir que seja na hora-atividade, para contar como hora-atividade. Entendo que é importante essa formação [...] mas hoje a hora-atividade que a gente tem é muito escassa e a demanda burocrática é muito grande [...] (P9, 2022, Grupo de interlocução).

As coordenadoras e assessoras pedagógicas relataram que as formações que acontecem *in loco* são as reuniões pedagógicas, divididas em dois momentos: primeiramente a formação é em rede, para todos os CMEIs, com palestrantes e, posteriormente, as gestoras organizam a pauta conforme a necessidade.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



No que se refere à contribuição da formação continuada para a ressignificação da prática docente, segundo as assessoras pedagógicas, acontece nas trocas de experiências, o repensar as ações, rever as atitudes e deve ser algo permanente.

[...] as formações contribuem para ressignificar a prática [...] possibilitam repensar, rever as práticas. Percebe-se mudanças nos planejamentos, na composição dos espaços, na relação com a criança (API, 2022, Questionário).

Grandemente [...] É normal o ser humano se acomodar, e a cada formação, a cada oportunidade renova o conceito, renova o conhecimento, renova até as forças para continuar (CP4, 2022, Entrevista).

Para as auxiliares de sala e professoras, a formação continuada contribui para a ressignificação da prática docente quando possibilita o bem-estar dos educadores e das crianças, ancorada nas relações humanas, pensando o desenvolvimento da criança e propondo um novo olhar para o cotidiano e melhores condições de trabalho. Quando se colocam abertas à reflexão, são oportunizadas boas formações, trazendo ‘respostas’ ou mostrando o caminho para determinada situação. Porém, algumas profissionais se veem sozinhas nesse processo, em que o atendimento à burocracia prevalece.

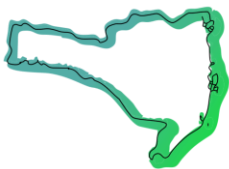
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as categorias apresentadas encontram-se em processo de análise. Mas já foi possível evidenciar que os princípios orientadores da prática docente e formação continuada são éticos, estéticos e políticos, a criança como protagonista e as interações e as brincadeiras, princípios estes que constam em alguns documentos orientadores da Educação Infantil.

Os processos formativos acontecem por meio de reuniões pedagógicas, palestras e oficinas e as formações *online* marcam forte presença. As profissionais participantes desta pesquisa consideram a formação continuada promovida pela SEMED boa e importante, como meio de estar em constante processo de atualização. Porém, algumas delas relataram que algumas formações são isoladas e descontínuas, o que pode prejudicar o processo formativo.

Quanto às proposições, pautam-se na pedagogia da escuta, pois consideramos essencial ouvir as necessidades formativas dos profissionais, além de formação continuada *in loco*, como possibilidades de haver a reflexão e ressignificação da prática docente na coletividade e troca de experiências entre pares.

Sabemos que esta pesquisa não se finda, mas abre caminhos para que novos direcionamentos e questionamentos emergjam. Afinal, a Educação Infantil ainda é uma etapa recente da Educação Básica e, aos poucos, vem conquistando seu espaço como meio de contribuir com o desenvolvimento de bebês e crianças ainda tão pequenas. Além disso, a formação continuada de professores da Educação Infantil precisa ser, constantemente, planejada, avaliada, repensada e transformada para que os profissionais desta etapa educativa desenvolvam-se profissionalmente e promovam práticas pedagógicas condizentes às necessidades infantis.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, LDA, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **ECA**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. 6ª ed. Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/600653/LDB_6ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2022.

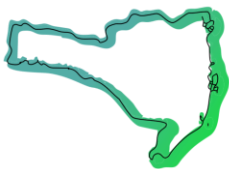
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC. Brasília, DF, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mai. 2022.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvyq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana C. Leite. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas/SP: Papirus, 2013.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/7132/4884>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2022.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019b. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, cap. 1, p. 9-24.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis/SC: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

AGRADECIMENTOS

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento dessa pesquisa.