UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDUC)

NOÉLIA ALVES PEREIRA DA COSTA

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG

CATALÃO (GO)
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - https://www.ufcat.edu.br

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese? Dissertação

2. Nome completo do autor:**Noélia Alves Pereira da Costa**

Nome completo do(a) orientador(a): Altina Abadia da Silva

3. Título do trabalho

Título: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor

Documento assinado eletronicamente por **NOELIA ALVES PEREIRA DA COSTA**, **Usuário Externo**, em 12/12/2024, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

Documento assinado eletronicamente por **ALTINA ABADIA DA SILVA**, **Orientador(a)**, em 13/12/2024, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0146644** e o código CRC **8364209D**.

Referência: Processo nº 23852.002503/2023-99 SEI nº 0146644

NOÉLIA ALVES PEREIRA DA COSTA

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores, Inclusão.

Orientadora: Professora Doutora Altina Abadia da Silva

CATALÃO (GO)
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Costa, Noélia Alves Pereira da
Formação continuada na educação infantil : um estudo na rede municipal de educação de Uberlândia-MG / Noélia Alves Pereira da Costa. - 2024.
cxxxii, 132 f.

Orientadora: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2024.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas.

1. Rede municipal de Uberlândia-MG. 2. Educação infantil. 3. Formação continuada. 4. Contribuições. 5. Psicologia histórico cultural. I. Silva, Altina Abadia da, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - https://www.ufcat.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE nº. 306 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE NOÉLIA ALVES PEREIRA DA COSTA.

Aos vinte dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às 16:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU - Membro Externo; Profa. Dra. Viviane Faria Lopes - UEG - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Noélia Alves Pereira da Costa**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **"**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG**"**. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três.

Documento assinado eletronicamente por **ALTINA ABADIA DA SILVA**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/12/2023, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **VIVIANE FARIA LOPES**, **Usuário Externo**, em 16/02/2024, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **FERNANDA DUARTE ARAÚJO SILVA**, **Usuário Externo**, em 16/02/2024, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0021699** e o código CRC **3D356E48**.

Referência: Processo nº 23852.002503/2023-99 SEI nº 0021699

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar com sabedoria e força ao longo desta dissertação de mestrado, sendo a luz que iluminou meu caminho para a conclusão deste trabalho.

Agradeço a todos que contribuíram para este projeto, representando não apenas meu esforço individual, mas também uma rede de apoio e colaboração que enriqueceu o processo de pesquisa.

À Profª. Drª. Altina Abadia da Silva, minha orientadora, agradeço pela orientação sábia, paciência e dedicação. Suas valiosas orientações e avaliações foram cruciais para o aprimoramento deste trabalho.

À banca examinadora, composta por Profª. Drª. Fernanda Duarte Araújo Silva e Profª. Drª. Viviane Faria Lopes, meu agradecimento pela avaliação criteriosa e contribuições enriquecedoras.

Aos colegas de curso e amigos que generosamente compartilharam experiências, ideias e apoio nos momentos desafiadores, meu profundo reconhecimento. Em especial, homenageio a Profª. Drª. Érica G. B. Ávila, uma incentivadora incansável desde os primeiros passos no mestrado, e à colega Fernanda Welter Adams, doutoranda da Universidade Federal da Bahia, cujo apoio foi essencial no processo de escrita.

À minha família, que sempre acreditou em meu potencial e proporcionou o suporte emocional necessário, dedico meu mais profundo agradecimento. Especialmente a meu esposo Pedro e à minha querida filha Helena, por compreenderem e apoiarem minhas jornadas acadêmicas.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta jornada.

A conclusão desta dissertação não seria possível sem o apoio e colaboração de cada um de vocês.

Que este trabalho possa contribuir ao campo acadêmico e retribuir, de alguma maneira, o investimento e confiança em mim.

Com sincera gratidão,

Noélia

“As nuvens mudam sempre de posição, mas são sempre nuvens no céu. Assim devemos ser todo dia, mutantes, porém leais com o que pensamos e sonhamos; lembre-se, tudo se desmancha no ar, menos os pensamentos”.

(Paulo Beleki)

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa de grande importância para as crianças, sendo que a professora que desenvolve a prática pedagógica precisa ter uma formação tanto inicial quanto continuada de qualidade. Diante do cenário brasileiro, em relação a essa etapa, surgiram algumas indagações sobre a formação continuada e à sua realização. Considerando o contexto atual da Educação Infantil e as perspectivas que envolvem a formação continuada docente, a pesquisa apresenta como problemática: A formação continuada de professoras da Educação Infantil que vem sendo desenvolvida na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, atende as necessidades e demandas das professoras que atuam na Educação? A pesquisa em questão possui como objetivo geral identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professoras de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia e a relação com as políticas públicas vigentes na formação continuada, a partir do ponto de vista das docentes e do grupo de formadores do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Especificamente, busca-se com a pesquisa: 1) identificar quais são os principais aspectos abordados na formação continuada das professoras do município de Uberlândia em relação ao conteúdo, a forma e aos formatos mais utilizados; 2) analisar a visão das formadoras e das docentes sobre a formação continuada, bem como a receptividade dos mesmos em relação à formação recebida, de maneira a apontar as contribuições e as limitações. Para responder os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir do método histórico-dialético, na perspectiva da psicologia histórico cultural, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada realizada com 15 professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Uberlândia e com cinco formadoras do CEMEPE. As professoras relatam desafios em sua trajetória docente, relacionados a sobrecarga de trabalho, turmas cheias, desvalorização social e salarial, mas apontam que a vivência da formação continuada oferecida pela rede municipal de Uberlândia-MG, contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. As formadoras relatam sobre o processo de organização das formações, as normativas que as regem e alguns temas dos últimos anos, sempre apontando que nesse processo consideram as necessidades das professoras formadoras. Assim, podemos concluir que a formação continuada de professoras da Educação Infantil que vem sendo desenvolvida na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, atende as necessidades e demandas das professoras que atuam na Educação Infantil.

Palavras-Chaves: Rede Municipal de Uberlândia-MG. Educação Infantil. Formação Continuada. Contribuições. Psicologia Histórico Cultural.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a stage of great importance for children, and the teacher carries out the pedagogical practice with the children needs to have both initial and ongoing quality training. Given the Brazilian scenario in relation to this stage, some questions have arisen about continuing education and its implementation. Considering the current context of Early Childhood Education and the perspectives surrounding continuing teacher training, the research poses the following problem: Does the continuing training of Early Childhood Education teachers that has been developed in the municipal education network of Uberlândia-MG meet the needs and demands of the teachers who work in Early Childhood Education and are they in line with current legislation? The general objective of the research in question is to identify, characterize and analyze the continuing education of Early Childhood Education teachers in the Uberlândia municipal education network and the relationship with current public policies on continuing education, from the point of view of the teachers and the group of trainers from the Julieta Diniz Municipal Center for Educational Studies and Projects (CEMEPE). Specifically, the aim of the research is to: 1) identify the main aspects covered in the continuing training of teachers in the municipality of Uberlândia in terms of content, form and the formats most used; 2) analyze the vision of the trainers and teachers on continuing training, as well as their receptiveness to the training received, in order to point out the contributions and limitations. In order to meet the proposed objectives, a qualitative study was carried out using the historical-dialectical method. The instruments used to collect data were a questionnaire and a semi-structured interview carried out with 15 Early Childhood Education teachers from the Uberlândia Municipal Education Network and five CEMEPE trainers. The teachers report challenges in their teaching career, related to work overload, full classes, social and salary devaluation, but point out that the experience of continuing education offered by the municipal network of Uberlândia-MG, contributes to the development of their pedagogical practices. The trainers report on the process of organizing the training courses, the regulations that govern them and some of the themes of recent years, always pointing out that in this process they take into account the needs of the training teachers. Thus, we can conclude that the continuing education for Early Childhood Education teachers that has been developed in the municipal education network of Uberlândia-MG meets the needs and demands of the teachers who work in Early Childhood Education and is in line with current legislation.

Key-words: Uberlândia-MG Municipal Network. Early Childhood Education. Continuing Education. Contributions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNFP	Base Nacional de Formação de Professoras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CNE	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFC	Dia de Formação Continuada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundeb	Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
OMC	Onde Melhor Convier
OSC's	Organizações da Sociedade Civil
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Planos de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional de Educação
PSEC	Planos Setoriais de Educação e Cultura
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações que versam sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil.	46
Quadro 2	Quantitativo de professoras, profissionais de apoio escolar e educadores infantis atuando em lotações de Educação Infantil na SME no ano de 2023.	73
Quadro 3	Professoras participantes das Formações Continuadas no CEMEPE.	76
Quadro 4	Formadoras das Formações Continuadas oferecidas no CEMEPE.	77

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	TERMO DE ANUÊNCIA	119
ANEXO B	MODELO DE TCLE A SER ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS – PROFESSORAS	120
ANEXO C	MODELO DE TCLE A SER ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS – PROFESSORAS FORMADORAS	123

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DAS ENTREVISTADAS	127
APÊNDICE B	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	128
APÊNDICE C	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FORMADORAS	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 25

1.1 Alguns aspectos históricos da Educação Infantil e da formação de professoras para essa etapa da Educação Básica 25

1.2 As políticas de formação continuada de professoras da Educação Infantil 37

1.3 O que dizem as pesquisas sobre formação continuada na Educação Infantil 46

1.4 A Formação de professoras a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural 60

CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS DA PESQUISA: EM FOCO O PERCURSO METODOLÓGICO 68

2.1 O começo do caminho: a pesquisa qualitativa 68

2.2 O caminhar em direção às professoras da Educação Infantil..... 71

2.2.1 Rede Municipal de Educação de Uberlândia 71

2.2.2 As professoras da Rede Municipal de Educação de Uberlândia 73

2.3 O andar em passos largos: a construção e análise de dados 73

2.3.1 A chegada aos participantes: a realização da entrevista 74

2.4 O fim do caminho: a análise de dados 80

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DE PROFESSORAS E FORMADORAS..... 81

3.1 A Formação Continuada no município de Uberlândia: com a palavra as professoras..... 81

3.2 Trajetória Pessoal e Acadêmica: em foco o caminhar das professoras da Educação Infantil..... 90

CONSIDERAÇÕES FINAIS 108

REFERÊNCIAS 111

ANEXOS 121

ANEXO A –E TERMO DE ANUÊNCIA 121

ANEXO B – MODELO DE TCLE A SER ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS – PROFESSORAS 122

ANEXO C – MODELO DE TCLE A SER ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS – PROFESSORAS FORMADORAS 125

APÊNDICES 126

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DAS ENTREVISTADAS..... 128
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS 129
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FORMADORAS 130

INTRODUÇÃO

Aos oito anos de idade, quando eu cursava a terceira série do ensino fundamental, tive uma professora que despertou em mim a vontade de ser igual a ela. Além de excelente profissional e maravilhosa professora, ela era, acima de tudo, amiga, agregadora e acolhedora com todos os seus alunos. Cada aula, era um show à parte. Nunca me esqueço dos textos que ela levava para as aulas...trechos da Revista Super Interessante que me ensinaram que tomate é uma fruta, que o menor pássaro do mundo é um beija-flor e que algumas espécies chegam a bater as asas até 80 vezes por segundo. Nessa idade eu já falava que queria ser professora e todas as minhas brincadeiras eram remetidas à escolinha.

O tempo passou, surgiu a necessidade familiar de ajudar financeiramente em casa, então, ingressei no mercado de trabalho. Lembro bem quando concluí o ensino médio e minha mãe, ao me parabenizar, disse: “minha missão está concluída”. À época eu não entendia o que ela queria dizer, mas depois percebi que para ela, o importante era que eu concluísse o “segundo grau”, até mesmo porque venho de uma família que não cursou o ensino superior. Fui a primeira da família a entrar na faculdade e a primeira e única a formar e concluir a graduação, então, era uma realidade desconhecida para meus pais. Sendo assim, ao finalizar o ensino médio, pausei meus estudos e me dediquei ao trabalho.

No fundo, eu sentia um grande incômodo por não estar estudando, pois além de gostar muito, percebia que minha vida carecia de sentido e propósito. Então, surgiu a oportunidade de fazer um curso técnico em Análises Clínicas, mesmo que não fosse minha primeira escolha, afinal, era gratuito e encaixava-se em meu horário de trabalho. Enquanto cursava essa formação técnica, decidi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e fui agraciada com uma bolsa integral para cursar Administração de Empresas no ensino superior, área em que sempre desejei trabalhar desde meu primeiro emprego. Durante quatro anos, dediquei-me ao curso, porém, em um determinado momento, optei por trancá-lo. O trabalho e alguns problemas pessoais, especialmente relacionados à saúde de meu pai, estavam exercendo uma grande pressão sobre mim, o que me impossibilitava de me dedicar plenamente aos estudos, como eu gostaria. Enfrentei uma dificuldade significativa na disciplina de matemática financeira, o que, somado ao desânimo e cansaço, levou-me a tomar essa decisão. Adicionalmente, a situação se complicou ao ser reprovada três vezes nessa matéria, resultando na perda da bolsa e na

inviabilidade financeira de arcar com os custos do curso. Isso representou um grande golpe para mim, pois nunca fui de desistir facilmente, e essa circunstância me abalou profundamente.

Segui minha vida trabalhando, ajudando na composição da renda familiar e com o sonho de um dia continuar meus estudos. Foi quando o Pedro (meu esposo) entrou na minha vida. Com uma realidade familiar completamente diferente da minha, no sentido de incentivo aos estudos, pois, para os pais dele, ter um diploma, um curso de graduação, sempre foi primordial e imprescindível. Foi aí que, com o incentivo dele, voltei a sonhar e pensar no meu diploma. Casamo-nos e ele possibilitou que eu parasse de trabalhar para me dedicar aos estudos. Foi quando parei para repensar minha vida profissional. Após quase 15 anos trabalhando na área financeira em cargos de supervisão e gestão, eu já estava saturada e resolvi enveredar por outros caminhos e realizar meu antigo sonho de ser professora. Então, aos 29 anos de idade, entrei na faculdade de Pedagogia.

Cursei Pedagogia numa faculdade privada da minha cidade, Uberlândia-MG, com o apoio motivacional e material/financeiro do meu esposo. Eu estava, com certeza, realizando um sonho. Durante o percurso, ouvi muitas vezes que eu não "tinha nascido para isso", que "eu não teria paciência para lidar com crianças" e muitas outras afirmações no sentido de me desmotivar. Mas ergui a cabeça e segui com fé..., lembro que, sempre que eu enfrentava alguma dificuldade no decorrer do curso, minha mãe falava: "larga mão disso, vai trabalhar que você sofre menos!". Eu sei que ela não falava por mal, muito pelo contrário, ela queria me ver bem, mas ela não imaginava que o meu "bem" era estar formada e realizada na minha profissão. No final do curso, eu engravidei e veio a minha querida filha Helena, um motivo a mais para seguir firme com meus propósitos.

Em dezembro de 2017 concluí o curso de Pedagogia e já em fevereiro de 2018, ingressei no mercado de trabalho na minha nova área de formação. Como professora contratada da prefeitura da minha cidade, atuei na sala de aula pela primeira vez como professora numa turma de 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental I. Embora estivesse animada, também experimentei bastante receio e total falta de preparo. Contudo, com o auxílio de colegas mais experientes, aos poucos essa sensação de temor e insegurança foi se dissipando e dando lugar à compreensão de que meus estudos não terminaram com a graduação, pelo contrário: eu estava iniciando agora uma nova fase de aprendizado.

A partir do exposto, observo que a troca de experiências entre professoras iniciantes e professoras mais experientes é uma excelente forma de promover a formação continuada, corroborando Nóvoa (1995), que discute que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Esse diálogo entre professoras contribui com o desenvolvimento da prática educativa.

Foi estudando para ministrar aulas significativas aos meus alunos e contando com a ajuda das minhas colegas mais experientes na profissão que conheci e revisitei autores que aumentavam a minha sede de conhecimento e vontade de estudar cada vez mais. Esses autores me fizeram acreditar que não há prática sem teoria e não há transformação sem uma fundamentação teórica consistente. Assim, em fevereiro de 2018, a partir da experiência profissional desta pesquisadora iniciante, atuando como profissional de apoio escolar na Educação Infantil e professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com os estudos realizados ao longo de sua trajetória, foi possível observar a relevância das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professoras, sobretudo, na Educação Infantil.

As atividades profissionais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil me possibilitaram identificar que muitas professoras da Educação Infantil buscam orientação ou esclarecem suas dúvidas, quando necessitam, com os colegas mais experientes, socializando ideias sobre práticas desenvolvidas dentro da sala. Ademais, observou, durante as formações que participou, que os momentos de formação continuada ocorrem de forma coletiva, com todo o grupo docente, por meio de realização de palestras ou eventos que reúnem a todos no mesmo espaço. Essa é uma perspectiva apontada por Nóvoa (1995) no qual ressalta que é importante conceber espaços de socialização, permitindo que as professoras desenvolvam suas dimensões pessoais e profissionais, possibilitando aos profissionais apropriarem-se dos conhecimentos apresentados na formação e relacioná-los com significado em suas histórias de vida.

Ainda, observo com que, embora as políticas de formação dos municípios busquem oferecer essa formação, os profissionais demonstram anseios por espaços onde possam trocar ideias, compartilhar experiências e discutir dúvidas relacionadas à sua prática docente. Nesse contexto:

> A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais tem apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento (BARRETO, 1994, p.11).

Diante do cenário brasileiro, compreendemos que a formação continuada das professoras de Educação Infantil está relacionada ao campo das políticas públicas educacionais. Assim, consideramos que os investimentos, por parte dos sistemas públicos, na realização das formações, direcionem, na intenção de garantir melhorias na qualidade da formação dos docentes, o que resulta diretamente na qualidade do atendimento institucional ofertado às crianças, de maneira que considere o contexto da Educação Infantil e as singularidades da infância.

Kramer (2006) destaca o cenário educacional do Brasil nas últimas décadas, enfatizando que a política de educação infantil, assim como as práticas pedagógicas direcionadas as crianças e as estratégias de formação profissional vêm direcionando os debates educacionais com reflexos nos avanços jurídicos, como, por exemplo: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, (1991, 2009), cujas orientações enfatizam o trabalho pedagógico em vários contextos comunitários, considerando a diversidade brasileira e da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, documento divulgado recentemente, assim como outros documentos mandatórios e regulamentações diversas.

Vale destacar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, aponta o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos. Além da educação, as crianças possuem direito à cultura, ao lazer e ao esporte, os quais são retratados nos artigos 53 a 59 da Lei 8069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). A LDB, que constitui outra referência jurídica, ao tratar da educação infantil no seu artigo 29, aponta a finalidade do desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação foi alterada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996).

Destacando os contextos envolvidos na formação de professoras, Imbernón (2011) comenta o quanto é fundamental a professora se apropriar de conhecimentos, habilidades e atitudes, com a construção de instrumentos intelectuais que contribuam com a reflexão referente à sua própria prática docente e possibilitem que aprendam a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social. Segundo o autor, a formação deve estar voltada ao crescimento profissional desenvolvido nas práticas pedagógicas de sala de aula, como nos espaços escolares de forma coletiva. Contribuindo com essa perspectiva, Nóvoa (1995) ressalta que a formação continuada deve ofertar aos docentes os caminhos para um pensamento autônomo, favorecendo subsídios para a reflexão crítica na experimentação, inovação e ensaios de novos modos de trabalho pedagógico. Para o autor, a formação caminha pela investigação diretamente articulada com as práticas pedagógicas. Desse modo, Nóvoa (1995, p. 25) percebe que:

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim, é indispensável compreender que, no processo formativo, os diferentes sujeitos da aprendizagem aprendem uns com os outros, numa dinâmica reflexiva e crítica dos problemas, das experiências educativas, dos conteúdos ministrados, da convivência, dos modos de ver, sentir e se apropriar do ensino e da aprendizagem. No que tange à prática de ensino

> [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 1996, p.23).

Desse modo, Freire compreende que educação não é uma atividade isolada, fragmentada, parcial e desprovida de intenções, mas um compromisso social e cultural humano. Assim, como propõe essa pesquisa, a formação continuada é o principal caminho para assegurar o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, apoiados teoricamente pelo plano de ação e de formação, permitindo refletirem sobre:

> Fazer e pensar, a relação teoria e prática; Agente numa realidade social construída; Preocupação com a apreensão das contradições; Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação; Apreensão teórico-prática do real; Reflexibilidade de cunho sócio-crítico e emancipatório. (LIBÂNEO, 2002, p. 63).

Compartilhando da ideia, Imbernón (2011) ressalta que o desenvolvimento profissional docente não acontece unicamente por ordem dos elementos pedagógicos, devendo ser levados em conta os aspectos relacionados à valorização profissional, questões financeiras, plano de carreira, estruturas hierárquicas. Esses, também, são influenciadores no desenvolvimento da vida profissional.

Foi diante do cenário brasileiro, e durante nossa atuação docente, que surgiram indagações sobre a formação continuada em relação à sua realização. É nesse sentido que, considerando o contexto atual da Educação Infantil e as perspectivas que envolvem a formação continuada docente, essa pesquisa apresenta como problemática a seguinte questão: *A formação continuada de professoras da Educação Infantil que vem sendo desenvolvida na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG atende às necessidades e demandas das professoras [1]que atuam na Educação Infantil?*

Tal pesquisa justifica-se pelo fato de que, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da Resolução CNE N. 2, de 1 de julho de 2015, percebemos a necessidade de compreender a maneira pela qual as políticas nacionais incidem na propositura e efetivação da Formação Continuada das professoras da Educação Infantil no município de Uberlândia, uma vez que, na cidade, existe um lócus de formação constituído desde o ano de 2002, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

O CEMEPE é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que foi oficializado pela referida secretaria em 15/10/1992, por meio do Decreto nº 5338, e é um centro de estudos que tem o objetivo de executar as atividades de capacitação e aperfeiçoamento das professoras municipais e demais profissionais da educação.

[1] Como participaram da pesquisa somente mulheres, faremos o uso do feminino.

Assim sendo, a pesquisa em questão possui como objetivo geral identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professoras[2] de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia e a relação com as políticas públicas vigentes na formação continuada, a partir do ponto de vista das/dos docentes e do grupo de formadores do CEMEPE. Especificamente, busca-se, com a pesquisa: identificar quais são os principais aspectos abordados na formação continuada das professoras do município de Uberlândia em relação ao conteúdo, à forma e aos formatos mais utilizados; analisar a visão dos formadores e dos docentes sobre a formação continuada, bem como a receptividade dos mesmos em relação à formação recebida, de maneira a apontar as contribuições e as limitações.

Para responder os objetivos propostos, pretendemos realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo por referência o método histórico-dialético, utilizando como instrumentos de construção dos dados a entrevista semiestruturada realizada com professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG e formadoras do CEMEPE.

Dessa forma, a dissertação está organizada em 3 seções, descritas resumidamente a seguir: No capítulo 1, intitulado "Formação Continuada de Professoras a Educação Infantil" são apresentados aspectos voltados para a o histórico da Educação Infantil, a importância da formação continuada de professoras que atuam nessa etapa da Educação Básica, além de como essa formação é contemplada nas pesquisas e perspectivas de uma formação dentro do referencial teórico que rege o presente trabalho. No capítulo II, apresentamos os caminhos que nortearam a construção da presente pesquisa, ou seja, os traços metodológicos da pesquisa. No capítulo III, intitulado "A Formação Continuada na Educação Infantil: um olhar de Professoras e Formadoras", serão apresentados os resultados da pesquisa que serão refletidos e analisados com base bibliografia adotada. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, onde se reflete se o problema de pesquisa, assim como o objetivo, foram atingindo, além de expor ideias para novas pesquisa que abordem a temática.

Verifica-se que, embora a sociedade capitalista apresente suas mazelas e tente instalar uma política ideológica de conformação com essa realidade, pesquisadores e educadores lutam

[2] Destacamos que neste trabalho faço a opção por utilizar o termo professora, por questões de gênero que foram determinantes na constituição histórica da docência na Educação Infantil, bem como, considerar que na atualidade as mulheres ocupam dominantemente o referido cargo de professora na Educação Infantil.

e acreditam que o caminho para a emancipação humana acontece pela educação e na escola, como meios para atingir esse ideal de sociedade. Dessa forma, as instituições educacionais precisam de uma transformação em seus objetivos e em suas práticas desenvolvidas. Nesse sentido, a formação inicial e continuada das professoras é um dos caminhos para atingir esse fim. (ARROYO, 2003)

Nessa perspectiva, entendemos que a formação continuada resulta em estudos e reflexões nos respectivos locais, onde os profissionais exercem seu papel de educador. Nesse processo de formação, as professoras são estimuladas a construir novas estratégias de trabalho pedagógico, realizando reflexões constantes sobre a própria prática. Diante disso, verifica-se que a formação acontece continuadamente ao longo da carreira profissional e é realizada na instituição educacional (BREZEZIMSK; GARRIDO, 2006). Percebe-se, com isso, que, embora os municípios busquem oferecer formação aos docentes, as professoras demonstram anseios por espaços onde possam trocar ideias, compartilhar suas experiências e sanar dúvidas em relação à sua atuação profissional.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, direcionaremos nosso foco para a formação continuada de professoras da Educação Infantil, destacando sua relevância para proporcionar uma Educação de qualidade socialmente referenciada, voltada para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Reconhecemos que a professora desempenha um papel fundamental nesse processo, levando em consideração os aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, que são a base teórica deste trabalho.

1.1 Alguns aspectos históricos da Educação Infantil e da formação de professoras para essa etapa da Educação Básica

Nem sempre tivemos a concepção de infância que temos hoje, buscando respeitar suas singularidades, características e especificidades. Essa percepção foi e ainda é construída num processo de longa duração, durante os séculos, pois ao longo da história as crianças já foram conceituadas de várias formas, em um debate de diferentes concepções presentes nas culturas, etnias, classes sociais, entre outros aspectos. Hass (2017) comenta que a Educação Infantil que se sonhou, buscou e se consolidou em cada época enuncia a visão que a sociedade possuía sobre a infância, o papel e a posição social da criança e os exemplos de práticas de "sucesso" principalmente fora do país.

Na Idade Média, em meados do século XIII, a criança pouco era vista e mal aparecia nos registros históricos, sendo reconhecida como um adulto em miniatura:

> [...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p.156).

Segundo Sarmento (2004), o surgimento das escolas na era moderna colaborou para a construção de um novo conceito de criança, deixando de ser um adulto em miniatura a partir da instituição das creches e escolas públicas, separando, assim, o mundo adulto do mundo das

crianças. Começavam, então, formas diferentes de se olhar as crianças e a infância, que aos poucos foram sendo representadas nas pinturas de artistas famosos e sendo notadas, começando a aparecer suas vozes, suas ações, seu modo de pensar e de ser sujeito único. Assim, o conceito de criança passou a ser discutido e atualizado constantemente:

> 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. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2004, p. 52).

A criança é um sujeito histórico, cultural e social que se transforma ao longo dos anos a partir das realidades sociais em que está imersa. O conceito de infância, enquanto fase da vida do ser humano, não tem mais de dois séculos de existência, como demonstrou Ariès (1981) e sua concepção foi sendo elaborada de maneira articulada a toda uma conjuntura, que esboçou a chamada época moderna. Assim, o significado de infância foi se modificando junto ao surgimento e à consolidação dos modos de produção capitalista.

Ao longo da história, as crianças já foram conceituadas de diversas formas, e essas concepções variaram de acordo com as culturas, épocas e contextos sociais. Algumas das principais concepções que moldaram a visão das crianças ao longo dos séculos as incluem como: seres inocentes e puros (em muitas culturas, as crianças eram consideradas seres inocentes e puros, livres de pecado ou maldade. Essa visão é frequentemente associada a crenças religiosas que enfatizam a pureza da infância); adultos em miniatura (em algumas sociedades, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sendo tratadas e esperadas para desempenhar certas responsabilidades e papéis semelhantes aos adultos desde cedo); propriedade dos pais (em períodos da história, as crianças eram consideradas propriedades dos pais ou da família, e a autoridade parental era exercida de maneira mais rígida e autoritária); seres a serem disciplinados (em certos contextos, as crianças eram vistas como seres que precisavam ser disciplinados e moldados para se tornarem membros produtivos da sociedade); seres que requerem cuidados especiais (com o avanço da psicologia e da pedagogia no século XX, surgiu a concepção de que as crianças são seres que requerem cuidados e atenção especiais, com necessidades físicas, emocionais e educacionais únicas) e, por fim, como sujeitos de

direitos (nas últimas décadas, houve uma crescente valorização da infância como uma fase especial da vida, onde as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, com necessidade de proteção, participação e desenvolvimento integral).

Essas diferentes concepções moldaram a forma como as crianças foram tratadas, educadas e integradas à sociedade ao longo da história. Atualmente, a visão predominante é a de que as crianças são seres em desenvolvimento, com direitos e necessidades específicas que devem ser respeitadas e atendidas para garantir seu bem-estar e crescimento saudável. Por conseguinte, a Educação Infantil veio tomando forma com o avanço das concepções de infância e criança. Essa etapa da Educação Básica no início era vista apenas como forma de assistência às mães e famílias que não tinham com quem deixar seus filhos, e que eram preparados para o mercado de trabalho, surgindo a Pré-escola apenas para aqueles mais abastados.

Em meados do século XIX, pesquisadores e educadores começaram discussões para que a educação como forma de desenvolvimento chegasse a todas as crianças sem formas discriminatórias (ARIÈS, 1981). As famílias menos abastadas não tinham condições de criar seus filhos e precisavam trabalhar, deixando-as em Casa de Misericórdias, também chamadas de Rodas dos Expostos, sua função era acolher as crianças para evitar o abandono e o infanticídio, as crianças ficavam sob cuidados de instituições de caridade, principalmente religiosas, e a partir delas que surgiram as primeiras creches e jardins de infâncias, como eram chamados principalmente para a burguesia. A mãe ao ter que trabalhar nas indústrias, fora do lar, precisava deixar a criança em algum lugar, recorria a essas instituições.

De acordo com Oliveira (2005), historicamente, as primeiras instituições de Ensino Infantil foram criadas em 1908, em Belo Horizonte, e em 1909, no Rio de Janeiro. Mas nas décadas de 1920 e 1930 surgiram novas escolas de Educação Infantil, que tinham como finalidade cuidar dos filhos pequenos para que suas mães pudessem trabalhar, que até então a educação era total responsabilidade da família, girando principalmente em torno da figura materna. Essa nova configuração social surgiu em decorrência "do aumento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estruturas das famílias" (FERRONATTO, 2006, p. 27).

As escolas de Educação Infantil, criadas a partir da segunda metade do século XIX, na Europa, em meio à Revolução Industrial, contando com o avanço das indústrias, um período de grande desenvolvimento tecnológicos, levou mudança para todo mundo e, assim, surgiram as

primeiras Instituições Pré-Escolares, que tinham como função o assistencialismo, no qual as instituições tinham o intuito de auxiliar as mulheres que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos.

De acordo com o explanado por Oliveira (2005), o projeto adotado na época tomava a criança como um indivíduo carente, que sofria de privações culturais e era função da escola sanar essas faltas que supostamente havia. Os atendimentos se baseavam na concepção assistencialista de educação e ensino, as quais Kuhlmann Jr. (2000) se refere como pedagogia da submissão, uma vez que não se pretendiam diminuir as desigualdades existentes entre as camadas sociais, mas fazer com que famílias desprovidas financeiramente aceitassem a exploração social sem questionamentos.

Como exposto e ressaltado por Ferronatto (2006), as abordagens adotadas em instituições de Educação Infantil objetivavam o combate à pobreza e solucionar problemas relacionados à sobrevivência da criança pequena, servindo como justificativa para a baixa qualidade do atendimento, porquanto, os investimentos recebidos eram poucos e de valores insuficientes para manter boas instalações, além da escassez de recursos materiais, formação acadêmica irregular dos profissionais que atuavam nesses lugares e o alto índice de alunos por professor. A visão das escolas de Educação Infantil parecia otimista em relação às crianças, trazendo novas oportunidades, novas possibilidades e disciplina. Mas a real intenção dessas instituições era discriminar, separar, aqueles que seriam mais qualificados para viver em sociedade, visto que a criança seria educada para mão de obra:

> O que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma "natureza infantil" que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tomar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. (CRAIDY; KAERCHER; BUJES, 2001, p. 15).

Apesar de terem uma visão assistencialista, o século XIX deu início às ideias de Educação Infantil com um pensamento pedagógico enfatizando a importância da educação das crianças. Começou-se a ver uma movimentação e fortalecimento de concepções em prol da Educação Infantil, que rebatia o que até então era o processo escolar básico. A partir daí vários

autores, professoras, críticos educacionais, profissionais da educação trabalharam para construir um sistema de ensino diferente do que estava sendo implantado.

No Brasil o processo que deu a origem da Educação Infantil não foi tão diferente dos demais países da Europa Ocidental, a partir da metade do século XIX. Após a abolição da escravatura houve um processo de migração dos trabalhadores do meio rural para as grandes cidades, e, assim, foram se criando espaços institucionalizados, para que as mães deixassem seus filhos para poder trabalhar.

Com a expansão da economia brasileira e cada vez mais a mulher ganhando espaço no mercado de trabalho, houve mobilizações sociais no final da década de 1970 e 1980, organizadas por mães, movimentos de bairros, sindicatos das grandes cidades e grupos de profissionais e especialistas da educação. Todos tinham a finalidade de lutar e reivindicar mais vagas em instituições de ensino e assegurando o direito de atendimento da criança e do adolescente, se necessário à ampliação do número de vagas e até mesmo a construção de novos prédios para agregar toda a demanda de alunos (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGER, 2006).

Segundo Bach e Peranzoni (2014), surgiram iniciativas isoladas, principalmente de grupos assistencialistas, para garantir uma proteção da infância, pois, nesse período, havia uma alta taxa de mortalidade de crianças e a solução a ser tomada seria a criação de creches para assistir às famílias pobres. Em meio a toda essa efervescência surgiram duas vertentes da Educação Infantil no Brasil: de um lado, o jardim de infância, que defendia essa etapa como forma de desenvolver a crianças em seus mais diversos aspectos: físico, social, afetivo e cognitivo; de outro lado, o assistencialismo com as creches, que diferentemente do jardim de infância, se preocupa com a mera guarda das crianças, cuidado, higiene, comportamento social a alimentação.

Nesse momento, a educação não se preocupava em preparar para um futuro intelectual, sua maior preocupação com as classes pobres era torná-las pessoas fortes, para conviverem em sociedade e, assim, viverem sob a demanda daquelas de classes mais altas para o desenvolvimento do país (FRANCISCO, 2015). Até mesmo a nomenclatura “crianças” era vista de forma diferente; esse termo era utilizado para aqueles de classe média ou alta, brancos que seriam prósperos em seu futuro, e já o termo “menor” era para os pobres, negros, de família desestruturadas, vistos como um risco para a sociedade, marginalizando-os (FRANCISCO, 2015).

O atendimento à infância no Brasil, é divido em períodos, segundo Kramer (1995), de 1500 até 1874, foram poucas as ações realmente realizadas; de 1874 a 1899, foram elaborados muitos projetos de grupos particulares como médicos, mas com pouca realização efetiva; de 1899 a 1930, são fundadas instituições e leis são promulgadas quanto à regulamentação do atendimento à infância; e, finalmente de 1930 até 1980, com mudanças na sociedade brasileira que provocam um novo olhar sobre a infância, época essa que tem como marco a promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988) e, mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (BRASIL, 1990).

Dentre esse período apontado por Kramer, Campos (1999) destaca, que a partir da segunda metade dos anos 1970, há uma grande reivindicação dos movimentos feministas em busca de um espaço para as mães deixarem seus filhos, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação pública:

> Ao contrário do que ocorreu no campo trabalhista, a legislação educacional parece ter estado sempre atrasada em relação à realidade. Os estudos das diversas modalidades de atendimento – creches, jardins de infância, escolas maternais, parques infantis, pré-escolas – mostram as primeiras unidades sendo instaladas no século passado e sua expansão ocorrendo em diversos momentos históricos: os parques infantis implantados por Mário de Andrade quando à frente do Departamento de Cultura do município de São Paulo nos anos trinta; o projeto de creches casulo da Legião Brasileira de Assistência – LBA, sendo desenvolvido nas décadas de setenta e oitenta; os diversos planos federais, estaduais e municipais de expansão da pré-escola, também vicejando a partir dos anos setenta, muitas vezes da forma de soluções de baixo custo e baixa qualidade; e ao longo de todas as décadas a oferta de vagas em estabelecimentos privados suprimindo a demanda crescente por parte das classes médias e alta (CAMPOS, 1999, p. 121).

Nesse período, segundo Kuhlmann Jr. (2000), o Ministério da Educação (MEC) passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-1979 e 1980-1985. Além de solução para os problemas da pobreza, a Educação Infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau:

> Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas

> nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade sofisticados dos países desenvolvidos, distantes da realidade brasileira. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11).

Em 1986, a partir das articulações promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, foi lançado um documento importante, chamado de a "Carta de Princípios Criança: Compromisso Social", que defendeu a creche como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora, portanto, um documento que valoriza e apresenta a criança com direitos.

Segundo Campos (1999), Carta de Princípios explica três significados decorrentes da posição da criança como sujeito de direitos, sendo que o primeiro ressalta que é um direito conquistado e não um ato de benevolência, o segundo defende a creche como uma instituição educativa e não apenas custodial, e o terceiro enfatiza que todas as crianças são detentoras desse direito e não apenas os filhos das mães trabalhadoras. Desde meados do século XX, a oferta de vagas nas creches e asilos era insuficiente, incentivando a competitividade entre a classe trabalhadora, sendo que tais vagas eram destinadas, segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 63), aos "mais subservientes". Morais (2018) aponta que as pessoas que trabalhavam em creches e asilos infantis eram mulheres que precisavam apresentar desejo, bom coração para cuidar das crianças que ali se encontravam e ter noções básicas de higiene. Essas, por sua vez, teriam a oportunidade de desenvolver suas habilidades maternais, que eram consideradas como inatas ao sexo feminino.

Segundo Rosemberg (1999), apesar do Movimento de Mulheres ter participado das mobilizações pelo direto à creche, somente com a Constituição de 1988 que redundou na consolidação do direito da criança à Educação antes dos sete anos de idade. Tal documento, em seu art. 205, salienta que educação é direito de todos, o Estado e a família em ação conjunta com diversos setores sociais têm por obrigatoriedade promover o desenvolvimento integral do indivíduo, instrumentalizando-o para o exercício da cidadania e dando a ele qualificação para inserir-se no mercado de trabalho.

Na Constituição Federal (1988), faz-se importante destacar o art. 206. que determina que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola de todos, e o art. 227, ainda, determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, entre outros direitos acerca da criança e do adolescente (BRASIL, 1988). Foi a partir deste artigo que temos a promulgação do ECA. Por fim, o art. 208, no inciso IV, que cita que o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade ficará como responsabilidade do Estado.

A Constituição de 1988 é um marco na história da construção social de novos sujeitos de direitos, entre elas a criança pequena, conforme aponta Hass (2017). Mas, Oliveira (2005) aponta que apesar de ser uma medida assegurada por lei, o acesso à Educação Infantil e sua permanência ainda estava em segundo plano dentro dos projetos de políticas públicas, entretanto na década de 1990 com a criação ECA permitiu-se a consolidação dos direitos das crianças adquiridos por meio da Constituição. Segundo Vieira (2018), esse documento propõe uma perspectiva de atendimento à criança e ao adolescente, voltada para uma dimensão ampla na garantia de direitos no tocante às áreas: educação, saúde, moradia, trabalho. Assim, o ECA pretende garantir o direito das crianças e adolescentes, possibilidades de convivência familiar e comunitária, além do atendimento às suas necessidades por meio de uma política descentralizada municipal, submetida aos novos mecanismos de controle como os conselhos.

Em 20 de dezembro de 1996, temos a promulgação da LDB, Lei n° 9.394/96, baseando-se nos princípios norteadores da Constituição de 1988, declarando no Título II, Seção II, Art. 29, a finalidade da Educação Infantil:

> A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 12).

A LDB assegura o direito à educação de toda a população, parte do princípio de que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade devendo ser oferecidos em creches para as crianças de zero a três anos e a pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e onze meses. Ou seja, a Educação Infantil passa a ser

considerada como uma das etapas da Educação Básica (que incluem, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), tornando-se parte do sistema regular de ensino.

Os principais aspectos que envolvem a criação das bases curriculares para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos tomam como embasamento os conceitos de educar, aprender por meio da brincadeira e o cuidar, que adquiriu novos princípios mais abrangentes, como, "proteção, saúde, alimentação, (...) afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta" (BRASIL, 1998, p. 17), excluindo a visão assistencialista que tinha acerca do cuidar, que somente zelava pela alimentação adequada e boas condições de sobrevivência da criança pequena:

> O educar está associado às vivências e aprendizagens que o aluno tem acesso, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de relacionar-se e conviver com outras pessoas, aceitando e admitindo as diferenças e singularidades de cada um, favorecendo as crianças aprendizagens de conhecimentos mais complexos e diversificados, voltados para a prática social e cultural das mesmas. Nesse processo educacional se estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, o domínio das habilidades corporais (como por exemplo, a tomada de sua consciência corporal; lateralidade, ambas são elementos da Psicomotricidade), afetivas, éticas e morais, emocionais, objetivando a formação de crianças autônomas, criativas e felizes (BRASIL, 1998).

Para orientar o trabalho realizado com as crianças da Educação Infantil, foi criado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) que tem como objetivos principais oferecer orientações para a elaboração e implementação de propostas pedagógicas na Educação Infantil no Brasil. Eles eram direcionados às professoras, gestores e demais profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos nas instituições de Educação Infantil e visam assegurar uma Educação Infantil de qualidade, respeitando os direitos e necessidades das crianças, valorizando suas culturas e proporcionando experiências educativas que contribuam para o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem.

O documento foi dividido em dois campos de experiência: "Formação Pessoal e Social" que trabalha identidade e autonomia e "Conhecimento do Mundo", que se divide em seis (6) eixos como: movimento, artes visuais, música, natureza e sociedade, linguagem oral e escrita, matemática. Assim, o documento ditava o que deveria ser ensinado na Educação Básica:

> Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 15).

Embora os RCNEI tenham como objetivo oferecer orientações importantes para a Educação Infantil no Brasil, também são alvo de críticas. Alguns pontos criticados incluem a generalização e padronização dos currículos, o distanciamento da prática educacional, a falta de ênfase na participação das crianças na construção do currículo, a rigidez e falta de flexibilidade, além do enfoque excessivo em habilidades cognitivas em detrimento do desenvolvimento integral das crianças. Apesar disso, os RCNEI ainda são uma referência importante, e o debate sobre suas orientações é essencial para aprimorar a qualidade da Educação Infantil e atender melhor às necessidades das crianças e práticas pedagógicas.

O ano de 2009 presenciou a publicação da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DCNEIs (BRASIL, 2009), fixadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. E revogam a Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999 citada anteriormente. Trata-se de um documento orientador e de caráter mandatório para a organização e elaboração das propostas pedagógicas, de modo que se reconheça a criança como sujeito histórico e cultural, que constrói sua identidade no convívio das interações cotidianas individualmente e no coletivo:

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 5)

Vieira (2018), ao discutir sobre esse documento, aponta que o mesmo orienta a estruturação das práticas pedagógicas e serve como base para planejamento e organização das atividades realizadas na educação infantil. Defende que as crianças inseridas nas instituições

estejam envoltas em um espaço de diversidade cultural por excelência, e que os costumes e valores de todos delineiam a pluralidade das práticas pedagógicas.

Nesse tocante, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o decênio 2001/2011, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tinha como meta atender a 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças entre quatro e cinco anos até 2011. Segundo Silva e Strang (2020) essa meta não foi atingida, como comprovado, de forma que o texto do PNE aprovado para o decênio 2014/2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que entrou em vigor com atraso de mais de três anos, contendo exatamente a mesma disposição de atender 50% das crianças com até três anos de idade, prorrogada até 2016, o que certamente não foi atingido, como se deduz pela situação deficitária que afeta toda a estrutura da Educação Infantil no nosso país.

Então, observamos que, para além da garantia do direito a essa etapa da Educação, é preciso que os governos invistam na construção de creches e pré-escolas, além da formação de profissionais para atuarem nessa etapa da Educação. Corroborando Silva e Strang (2020), faltam escolas, faltam recursos para contratação, faltam professoras, o que, não raro, faz boa parte deles exceder sua jornada normal de trabalho, gerando um custo adicional de horas extras. Há, também, dificuldades quanto à estrutura física de muitas escolas públicas, e se torna mais difícil enfrentar o problema na medida em que não se apresentam soluções eficazes diante desse quadro. Destacamos que esse não é foco principal deste trabalho, mas citar a questão das vagas, é também olhar para o processo histórico da construção de concepção de infância do Brasil.

Vivemos nos últimos anos a implementação de um novo documento curricular obrigatório para todas as etapas da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua criação teria o intuito de reforçar a concepção de criança como protagonista, então, em 2017, BNCC foi homologada de forma a criar um currículo que seja comum às instituições de Educação (BRASIL, 2018). A partir daí os currículos escolares vêm sendo atualizados como exigidos pelo MEC, para garantir que as escolas de educação básica, tanto privada como públicas, padronizem sua aprendizagem e que ela tenha o essencial para cada etapa da educação.

A BNCC para a Educação infantil está estruturada em cinco campos de experiências. Esses campos são: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaço, tempo, quantidade, relações e

transformações". Essa divisão está fundamentada nos direitos de desenvolvimento e aprendizagem da Educação Infantil, que compreendem: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se:

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 39).

A BNCC tem sido criticada por apresentar excesso de conteúdo, padronização nacional sem considerar as diversidades regionais e culturais, ênfase excessiva em habilidades técnicas, pouca participação de professoras e comunidade na elaboração e centralização do currículo. Apesar das críticas, esse documento continua sendo uma referência importante para a Educação Básica no Brasil, e o debate sobre suas questões é relevante para aprimorá-lo e torná-lo mais adequado às necessidades das escolas e dos estudantes em todo o país. Para a Educação Infantil, essa base norteadora, afirma haver a "necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual as professoras pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças" (CAMPOS; BARBOSA, 2016, p. 353).

Assim, ao analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, é possível identificar diferentes momentos que refletem a evolução desse setor. Inicialmente, houve uma falta de preocupação total com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, evoluindo para a atual garantia legal do acesso à Educação. Conforme discutido por Hass (2017), a expansão da Educação Infantil no país ocorreu em fases que evidenciam a visão da sociedade em diferentes épocas sobre a criança, sua infância e seu desenvolvimento.

Quando a sociedade começou a perceber a importância da criança pequena, seja preocupada com seu desenvolvimento moral ou diante de questões como índices de mortalidade, abandono e más condições de sobrevivência, surgiram esforços para organizar espaços de cuidado, assistência e educação. Entretanto, essa expansão ocorreu de maneira lenta e descentralizada, sem uma unidade nacional de organização, muitas vezes vinculada aos órgãos

de assistência e bem-estar social. Essa evolução gradual revela a complexidade e a diversidade de abordagens adotadas ao longo do tempo na construção do cenário atual da Educação Infantil no Brasil.

Dentro da garantia a Educação para as crianças, também, faz-se importante destacar o professor, pois esse é um dos sujeitos responsáveis por garantir que as crianças tenham acesso a uma Educação de qualidade, e, para tanto, precisa ter garantida uma formação que contemple todas as necessidades de aprendizagem dessa etapa da Educação Básica. Kishimoto (2001) discute que a formação profissional dos educadores que atuam na Educação Infantil é o que pode desencadear uma ação suficiente capaz de enfrentar os problemas apresentados ao longo de sua história.

> A questão da formação das professoras representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para o profissional da educação infantil favorece e acelera o descompromisso do poder público com o atendimento da criança de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais da educação Infantil (KRAMER et al 2005, p. 137.).

O foco da presente pesquisa se volta para a formação continuada desses profissionais, sendo então, que nos próximos tópicos serão tecidas discussões com relação a concepção de formação continuada e das políticas que regem a mesma.

1.2 As políticas de formação continuada de professoras da Educação Infantil

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e, por isso, é imprescindível que seja oferecida com excelência. Diversos fatores impactam a qualidade da Educação, e a formação das professoras é um deles. É evidente que a formação inicial pode deixar algumas lacunas no trabalho com as crianças, tornando essencial que as educadoras busquem aprimorar seus conhecimentos ao longo da carreira, por meio da formação continuada.

Apresentando uma interessante reflexão sobre a formação continuada em tempos de globalização, Chauí (2003, p. 11) aponta que a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão de obra e gera o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação

e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Na concepção neoliberal, trata-se apenas da aquisição de técnicas por meio de processos de adestramento, treinamento e reciclagem.

No sentido crítico, diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes. Ela significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente. Chaves (2015) discute que se tem como desafio a superação da ideia de formação como simples aprimoramento profissional ou como apoio à prática pedagógica, passando a entendê-la como um direito das professoras e da população, para se ter uma escola pública de qualidade.

Conforme Kramer (2008), no que se refere especificamente à Educação Infantil, há também de se considerar, na formação continuada das professoras, a necessidade de um paradigma norteador que considere tanto os direitos da criança e da professora, como a diversidade de concepções, culturas e saberes. A autora, defende que a formação de professoras é elemento fundamental que deve fazer parte das propostas pedagógicas das instituições educacionais e possibilitar oportunidades para reflexão sobre a prática, considerando a trajetória profissional, visto que “a história e as práticas são a substância viva da formação”. Desse modo, a autora considera a formação continuada numa perspectiva crítica, reflexiva e democrática, de maneira que contribua com a profissionalização docente e ainda com a ascensão nos planos de cargos e carreiras. (KRAMER, 2008, p.18)

Vieira (2018) corrobora com a ideia de que a formação continuada é um aspecto a ser considerado na garantia da qualidade da educação, a autora discute que:

> A formação continuada das professoras é aspecto relevante, ao se pensar em qualidade da educação, pois promove reflexão e organização das ideias, planejamento das práticas e avaliação das mesmas. Para tanto, é necessário oportunizar espaços onde as professoras interajam e busquem os sentidos da profissão, a partir da reflexão sobre os saberes construídos a partir das práticas pedagógicas, bem como sobre os elementos para sua formação (VIEIRA, 2018, p. 59).

Observa-se, pela fala da autora, que a formação continuada é um espaço de troca de experiência entre as professoras da Educação Infantil. Freire (2012) aponta que os profissionais que trabalham com as crianças necessitam estar em processo contínuo de formação, o qual possibilita, ao educador dessa faixa etária, ampliar seus conhecimentos sobre a Educação Infantil e suas singularidades, bem como promover de maneira ampla experiências que contribuam para o desenvolvimento das crianças. Desse modo, a autora acredita na formação do educador relacionada intrinsecamente com a formação do cidadão, seja criança, jovem ou adulto e, assim, almejar uma educação "de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis [...] é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem" (FREIRE, 2012, p. 79).

Segundo Guedes (2011) a realidade brasileira, no que concerne à formação de professoras para a Educação Infantil, é permeada por avanços, retrocessos, ideologias, aspirações e, por que não dizer, utopias. Os marcos legais na área ressaltam que essa formação é necessária e desejada, embora nem sempre o que se prescreve nas leis e outros documentos é o que se efetiva na prática.

Conforme Gatti (2008), em seus estudos aponta que a formação continuada recebeu grande destaque no fim do século XX, considerada como requisito para o trabalho, cujo discurso pautava-se na ideia da atualização constante, na necessidade de renovação em todos os setores profissionais e também educacional. O termo formação continuada utilizado atualmente já recebeu outras denominações, como afirma Kramer (2005, p. 218):

> "Formação permanente" (nome mais antigo), "formação continuada" (consagrado pela lei), "formação em serviço" (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), "capacitação" (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou "reciclagem" (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo).

São diferentes os termos adotadas ao longo dos anos, com relação a formação continuada, mas, o intuito deve ser o mesmo independentemente do termo, a de suprir as dificuldades e anseios das professoras da Educação Infantil. Imbernón (2011) destaca uma

formação continuada permeada pela construção de um conhecimento profissional coletivo, sendo assim:

> A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2011, p. 72)

A formação continuada contribui, então, para o avanço das professoras com relação ao conhecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, pois são diversas as mudanças que a sociedade vivencia, e o professor deve estar atento as mesmas na busca de se adaptar. Assim, Duarte (2013), corrobora e aponta que as constantes e rápidas evoluções dos conhecimentos, nas diferentes áreas do saber, colocam a formação do professor em uma posição de contínuo, por meio de estudos e reflexões constantes. Esse tipo de formação tem por objetivo auxiliar o professor a vencer e ultrapassar as dificuldades oriundas das transformações culturais e sociais, na busca de melhoria do trabalho docente.

Segundo Morais (2018), após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996, surgiu uma preocupação em relação ao profissional que atuaria na Educação Infantil. A formação de professoras para essa etapa se tornou uma discussão recente, sendo um desafio garantir professoras com formação em nível superior, uma vez que ainda é admitida como titulação mínima a formação em nível médio (Magistério) para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o que acontece em muitos municípios do país.

Nessa perspectiva, Santos (2010) articula que houve grande ampliação na formação continuada, sobretudo ao que tange à superação de experiências isoladas e na assunção de um caráter de política pública, de forma que a autora justifica essa ampliação à inserção da formação continuada na LDB, onde esta é compreendida como parte da valorização do Magistério, vista como direito do profissional da Educação. Portanto, a formação continuada aparece como um direito do professor. Segundo a LDB, a formação continuada deve ser

realizada in *loco*, conforme regulamentado pelos artigos 61 a 67, que afirmam que essa formação deveria estar em sintonia com a realidade educacional a fim de gerar êxito no processo ensino e aprendizagem; nos moldes atuais, essa solicitação não tem sido atendida (BRASIL, 1996).

Em 2003, o MEC publicou a Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professoras. Segundo Morais (2018), em seu Artigo 1º, a portaria diz que o sistema por ela apresentada compreende um Exame Nacional de Certificação dos Professoras, prevê uma bolsa de incentivo à Formação Continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) baseou-se na estrutura mencionada no Artigo 1º da Portaria para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada das Professoras da Educação Básica. Esse projeto, como qualquer iniciativa que anuncia uma política pública, resultou de inúmeros estudos, debates e embates para criar um espaço específico para a Formação Continuada. Apesar de apresentar fragilidades e não garantir, inicialmente, o reconhecimento da luta pelo direito à formação das professoras, a Rede Nacional de Formação Continuada representa uma conquista importante para as trabalhadoras da Educação (MORAIS, 2018).

No ano de 2009, com o Ministro da Educação Fernando Haddad, foi publicado o Decreto nº 6.755, 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Segundo Oliveira et al (2016), este decreto, que se tornou uma referência importante no campo das políticas de formação dos profissionais da Educação, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério para as redes públicas de educação básica (Art. 1º). Para tanto, seriam criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do MEC (Art. 4º).

O PNE é um instrumento de planejamento educacional de longo prazo criado para orientar as políticas públicas no campo da Educação no Brasil. O PNE vigente tem o período de 2014 a 2024 e foi sancionado em junho de 2014. Seu principal objetivo é estabelecer metas e estratégias para a melhoria da qualidade da Educação em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, buscando promover a equidade e a inclusão, bem como o desenvolvimento integral dos estudantes.

O PNE 2014-2024 aborda uma série de diretrizes e áreas prioritárias para o desenvolvimento da Educação no país, que incluem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Inclusiva, Formação de Professoras e Financiamento da Educação. Magalhães e Souza (2018), apontam que a formação docente está presente no PNE (2014-2024), um exemplo importante da perspectiva da política educacional em curso no Brasil. Com relação as metas do PNE, Magalhães (2016, p. 12-13) aponta que:

> A meta 11 discorre a respeito da Educação Profissional, afirmando-se que essa deve triplicar as matrículas, na educação profissional técnica de nível médio, em pelo menos 50% e a expansão deve ocorrer no segmento público, entretanto, não apresenta estratégias voltadas à formação de professoras para esse campo de oferta e muito menos sobre os investimentos na educação pública reportada. As metas 15 e 16 dizem respeito à formação e as 17 e 18, às condições de exercício docente. Na meta 15 há referência à formação inicial, o que acaba influenciando na formação continuada. Está estabelecido que os professoras, ao final dos 10 anos do Plano, obtenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua, mas sem estratégias que respondam o que se delibera nessa exigência. A meta 16 faz referência à formação continuada, propõe formar 50% das professoras da Educação Básica em nível de pós-graduação durante o período de vigência do Plano, devendo ser asseguradas a as professoras as oportunidades de formação continuada. Essa meta é amparada em seis estratégias que evidenciam, em suma, um regime de +colaboração entre os entes federativos, ressaltando que essa formação deverá acontecer em instituições públicas

Conforme discutem Magalhães e Souza (2018), o PNE está pautado na epistemologia da prática. A despeito de toda a mobilização política gerenciada pelas entidades docentes voltadas à sua promulgação, o PNE implementa meios de controle das professoras. Com sistemas padronizados de avaliação, busca fortalecer ideias de meritocracia e necessidade de rankings para, de acordo com as pontuações alcançadas, manejar as finalidades educativas e as exigências de formação inicial e continuada de docentes. Assumir o que está sendo posto

para a formação continuada de professoras, significa aceitar que ela deve voltar-se à necessidade de treinamento de habilidades e competências dos professoras, atendendo as exigências do mercado.

Em 2015, a partir das metas 11, 15, 16, 17 e 18 do PNE, temos a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para a formação inicial e continuada com o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015, que apontam:

> A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 15).

O conceito de Formação Continuada expresso pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015, de acordo com Morais (2018) apresenta uma formação continuada que se inicia e desenvolve no cotidiano educacional e chega até as Universidades nos cursos Lato Sensu e Stricto Sensu (cursos de especializações, mestrados e doutorados), uma formação abrangente para educadoras que inclua não apenas o aspecto técnico e pedagógico, mas também o ético e político, uma formação para o humano, para um posicionamento político e social. Salienta ainda a necessidade da efetivação da Formação Continuada por meio de um projeto formativo que seja articulado por processos de reflexão crítica acerca das práticas vivenciadas nos contextos das instituições de ensino, por meio do exercício da profissão de docente, bem como a construção da identidade do profissional do Magistério. As novas DCNs constituem um importante avanço para a formação continuada dos professoras, segundo Dourado (2015, p. 312):

> [...] 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 (DOURADO, 2015, p. 312).

Ainda conforme Dourado (2015, p.312-313):

> [...] as novas DCNs, em consonância com a legislação, define que a formação continuada envolve: I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de vinte horas e máxima de oitenta horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de cento e oitenta horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da CAPES; VII cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da CAPES Dourado (2015, p.312-313).

Caberá à instituição formadora, em articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definir no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (DOURADO, 2015, p. 313). Segundo Morais (2018, p. 52):

> Desse modo, o parecer critica uma Formação Continuada calcada em cursos prontos, como se fossem um "menu". Reafirma a necessidade de se levar em consideração os desafios do cotidiano das instituições e do contexto onde se encontram, chama atenção quanto à valorização do sujeito professor enquanto

> protagonista e a importância de um tempo e espaço específicos para que ele possa de forma crítica ressignificar sua prática, não apenas pelo viés técnico, mas pelo filosófico que ocupa no exercício de sua função social. Reforça a necessidade da garantia do espaço de diálogo entre os sujeitos/profissionais do Magistério de uma mesma instituição e/ou rede, de forma a assegurar maior qualidade no trabalho em sala de aula e na/para a Educação de forma geral, trabalho este que o documento evidencia enquanto "complexo".

Portanto, este é um documento que promove uma nova ideia de formação continuada, em uma perspectiva que realmente vá contribuir com a prática do professor da Educação Infantil. Mais, recentemente temos a promulgação da BNCC, documento curricular obrigatório que implica também na formação inicial e continuada de professoras, incluindo as professoras da Educação Infantil. Segundo Magalhães (2019), na discussão apresentada na BNCC, temos uma concepção de formação centrada em ensinar as professoras a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Há ainda, orientações para mudanças curriculares em cursos de formação inicial, assumindo a mesma proposição de ações à formação continuada.

Segundo ainda aponta Magalhães (2019), a proposta de formação continuada discutida a partir dos pressupostos da BNCC tem se restringido somente à participação em cursos, em palestras, em ações descontínuas, sem relação entre si, o que acaba inviabilizando a transformação de ideias e práticas docentes. Portanto, uma formação com a qual não concordamos, pois essa não valoriza o professor como sujeito responsável por transmitir aos alunos o conhecimento sistematizado pela humanidade, na busca de promover uma educação integral e omnilateral. Esse é então um documento que reforça a formação hegemônica posta há décadas no Brasil, que volta seu olhar para a garantia da continuidade do modo de produção, formando apenas mão de obra para o sistema capitalista.

Assim, apresentamos neste tópico aspectos voltados à concepção de formação continuada e para as políticas que a regem, sendo, então, necessário olhar para como as pesquisas tem contemplado essa formação, dessa forma, apresentamos no tópico a seguir, um levantamento de pesquisas voltadas para o estudo da formação continuada de professoras da Educação Infantil.

1.3 O que dizem as pesquisas sobre formação continuada na Educação Infantil

Dada a importância da formação continuada de professoras da Educação Infantil, faz-se importante destacar as discussões acadêmicas que impulsionaram a realização de estudos na área, visando compreender melhor as concepções legais e teóricas que fundamentam essa temática e estabelecer um diálogo entre estas e a realidade.

Dessa forma, realizamos um levantamento bibliográfico, para o qual foram selecionadas duas plataformas de coleta de dados, a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações em meio eletrônico e possibilita que a comunidade brasileira publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no Brasil e no exterior dando maior visibilidade à produção científica nacional. Também foi realizado o levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, que é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza o que há de melhor na produção científica nacional e internacional para instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

Fonseca (2002, p. 32), discute que o levantamento bibliográfico é feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites, permitindo assim se identificar o que já foi produzido sobre um determinado tema (FERREIRA, 2002; GIL, 2008).

Os descritores utilizados para a realização do levantamento foram, *Formação Continuada*, *Educação Infantil* e *Práticas Pedagógicas.* O levantamento foi realizado para o período de tempo de 10 anos, ou seja, os trabalhos selecionados deveriam ter sido defendidos entre os anos de 2010 e 2020, entendendo que assim, seria possível identificar demandas atuais tais como a formação continuada a partir da implementação da BNCC.

Foram encontrados um total 390 trabalhos, sendo 319 dissertações e 71 teses, estas tiveram seus títulos e resumos lidos, de forma a identificar quais eram os trabalhos que realmente estavam de acordo com o objetivo do levantamento, assim foram incluídas e analisadas 13 dissertações e 1 tese, que são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações e tese que versam sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Título	Autor Ano	Dissertação Tese	Instituição Programa de Pós-Graduação	Objetivo
Contribuição da formação continuada para professoras da Educação Infantil da Instituição Adventista do Paraná: Região Norte	Balbé 2011	Tese	Pontifica Universidade católica de São Paulo	Compreender como o processo de formação continuada que acontece no interior das instituições escolares contribui para a vida pessoal e profissional dos professoras.
Formação Continuada para Professoras de Educação Infantil: Concepções de Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza	Guedes 2011	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	Analisar as concepções de formação continuada e a percepção das formações continuadas vivenciadas no período de 2005 a 2010 de um grupo de profissionais formado por técnicas de educação e de professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará.
Formação continuada de professoras da Educação Infantil: Um estudo a partir do curso "Encontros de Leitura" realizado no Município de Sinop/MT.	Diel 2011	Dissertação	Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo	Analisar as relações das práticas pedagógicas e o conhecimento construído pelas professoras da educação infantil em cursos de formação continuada, a partir do trabalho desenvolvido no curso "Encontros de Leitura", que ocorreu nos anos de 2007 e 2008 no Município de Sinop/MT

Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador	Gastaldi 2012		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Conhecer o processo formativo da formação continuada da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, sua extensão e seus efeitos, na ótica dos profissionais da formação.
Formação Continuada uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica	Bissaco 2012	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Analisar as implicações resultantes da participação do docente da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas dos professoras, visando compreender sua influência para uma prática docente crítica e reflexiva
Formação Continuada: Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Catalão-GO	Duarte 2013	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federa de Goiás/ Campus Catalão	Analisar a formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO disponibilizou aos professoras da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010.
Formação Continuada de professoras na Escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil	Dutra 2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	Compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professoras que trabalham em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de

				São Luís – MA para fins investigativos das práticas docentes que levaram a uma progressiva autonomia pedagógica no próprio espaço escolar, no período de 2009 a 2011.
Práticas Pedagógicas e a Educação Infantil: Desafios e Possibilidades	Morais 2014	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Analisar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no referido curso com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor.
A Relação Entre a Formação Continuada e as Práticas Pedagógicas na Perspectiva de Professoras da Educação Infantil em um Município do Ceará	Chaves 2015	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará	Analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará**.**
Formação Continuada em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas de uma Formação em Contexto na Rede Municipal de Santa Cruz Do Sul/RS	Hass 2017	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional Universidade Federal de Santa Maria	Analisar como a formação continuada dos educadores de uma escola de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS pode contribuir para a qualidade do atendimento às crianças.
Formação de Professoras da	Nascimento 2017	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em	Identificar as principais contribuições de um

Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada			Educação da Universidade Federal do Pará	curso de formação continuada de professoras da educação infantil, a nível de aperfeiçoamento, fundamentado na teoria histórico-cultural, para a efetivação de mudanças a nível de concepções e práticas dos/as professoras/as participantes.
As Políticas Públicas de Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil em Goiânia.	Morais 2018		Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federa de Goiás/ Campus Catalão	Compreender a incidência das Políticas Públicas Nacionais, na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2010 a 2016.
Formação Continuada de Professoras pela Metodologia dos Grupos de Estudo: Uma possibilidade de Formação Descentralizada	Venazzi 2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Analisar a metodologia dos grupos de estudo, como estratégia descentralizada de formação continuada para os professoras da Educação Infantil na rede municipal de Xaxim (SC), buscando identificar suas contribuições para a qualificação desses profissionais de educação.
Formação continuada: conhecendo uma experiência com professoras e coordenadores pedagógicos do	Zan 2020	Dissertação	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho	Analisar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no referido curso com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor

município de São Bernardo do Campo				

Fonte: Produção Autora (2022)

As dissertações analisadas foram publicadas nos anos de 2011 com três trabalhos, nos anos de 2012, 2014 e 2017 com dois trabalhos e 2013, 2015, 2018, 2019 e 2020 com um trabalho. Todas são pesquisas de cunho qualitativo, envolvendo a pesquisa-ação e o estudo de caso, tendo como instrumento de análise de dados, entrevistas, questionários, observação e análise documenta,l principalmente das políticas municipais e federais envolvendo a formação continuada de professoras da Educação Infantil. Apenas dois trabalhos apontam o referencial teórico que se aproxima do adotado para o desenvolvimento dessa pesquisa, são eles: o trabalho de Nascimento (2017), que apresenta como referencial teórica a Psicologia Histórico-Cultural e Morais (2018), que cita o materialismo histórico-dialético.

A maioria dos trabalhos levantados são de programas de Pós-Graduação em Educação, com exceção da pesquisa de Gastaldi (2012), que se realiza em um Programa de Psicologia da Educação. Ainda, a maioria dos trabalhos foram realizados em mestrados acadêmicos, sendo apenas o trabalho de Hass (2017) realizado em um mestrado profissional. A partir dessa apresentação geral dos trabalhos, discutimos a seguir como cada pesquisa contribui para se pensar a formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Conforme Balbé (2011) investigou, o processo de formação continuada, que acontece no interior das instituições de Educação Infantil, contribui para a vida pessoal e profissional das professoras. Apontou em seus resultados que as professoras entrevistadas consideram importante a formação inicial, mas afirmam que é insuficiente para responder às demandas e aos desafios do cotidiano e que a formação continuada é reconhecida, pelas professoras, como um processo importante que ajuda na compreensão da relação entre teoria e prática. Por fim, as professoras afirmaram que a formação em serviço vai além da instrumentalização das práticas docentes, sendo reconhecida como processo fundamental para o desenvolvimento profissional. Portanto, é um trabalho que aponta para a importância da formação continuada para a prática das professoras da Educação Infantil.

Outra dissertação avaliada foi a de Chaves (2015), que teve como objetivo analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de

Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará as respostas vieram por meio do contato com oito professoras de Educação Infantil, além da análise de documentos que norteia a formação continuada. A análise dos dados revelou que o documento que contextualiza o Eixo de Educação Infantil do PAIC (CEARÁ, 2012) apresenta uma visão de Educação Infantil como momento de estímulo às crianças com enfoque nas aprendizagens de leitura e escrita. Destaca-se que o PAIC é uma política de cooperação entre estado e municípios, promovida pelo governo do Ceará. Tem como principal objetivo alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do Estado até os sete anos de idade. Nesse sentido, apoia os municípios na formulação e na implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem, priorizando a alfabetização das crianças. (CEARÁ, 2012).

Mesmo o PAIC sendo uma política pública que orienta a Educação Infantil e consequentemente a formação continuada de professoras, Chaves (2015), observou que, as concepções de criança e de Educação Infantil abordadas nos materiais propostos nas formações têm como base as determinações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Já com relação à realização dos encontros de formação continuada, a autora aponta que são coordenados pelas técnicas/formadoras das SMEs a partir das orientações da equipe de tutoras do Eixo de Educação Infantil do PAIC. Com relação a percepção das professoras sobre a formação oferecida, de modo geral, revelaram que compreendem a formação continuada como um processo contínuo de construção profissional, que acontece por meio das trocas de experiências e também evidenciaram a ideia de formação continuada como suporte para superação de dificuldades ou mesmo de modelos a serem "aplicados" nas ações pedagógicas. Quanto à relevância da formação continuada nas práticas pedagógicas, as professoras declararam que contribuem, em parte, por meio de alguns temas abordados que consideram importantes, das orientações que recebem para elaboração do planejamento, das mudanças de suas posturas na mediação das práticas pedagógicas com as crianças e na ampliação de conhecimentos por meio dos referenciais teóricos propostos nos encontros de formação. Entretanto, elas também evidenciaram descompassos na formação que dificultam o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições em que trabalham, tais como ausência de espaço para trocas de experiências, abordagem de temas que nem sempre

condizem com as necessidades da realidade em que atuam, tempo insuficiente para discussões propostas nos encontros (CHAVES, 2015).

A partir da análise da dissertação de Chaves (2015), é possível observar a necessidade de que as professoras da Educação Infantil sejam escutadas pelas equipes técnicas e demais responsáveis pela formação continuada, no sentido de que possam apreender as reais dificuldades enfrentadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas, possibilitando, assim, uma aproximação com a realidade das instituições. Para que, assim, a formação continuada cumpra com seu objetivo, qual seja, de proporcionar as condições para a reflexão das práticas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, e assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dessa etapa da Educação Básica.

Em seu trabalho Zan (2020), apresenta uma temática atual e que precisa de ser amplamente discutida, qual seja, a formação continuada associada com a nova proposta curricular para a Educação Infantil, presente na BNCC. Seu objetivo de estudo é um o curso de formação continuada e em serviço, intitulado "Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC", que teve como objetivo alinhar as práticas cotidianas, oportunizadas no espaço educativo, à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente. Esse curso foi oferecido às professoras e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo, de forma que a autora objetiva analisar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no referido curso com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor. O curso, foi proposto para ser realizado no período de dois anos, sendo que Zan (2020), apresenta resultados do primeiro ano, discutindo que este contém características importantes que qualificam a formação continuada em serviço do professor, trazendo reflexões a partir dos conteúdos teóricos respaldados nacionalmente, bem como da relação com a prática desenvolvida na escola, configurando-se como um aliado na construção da educação infantil que considere as especificidades da infância. Assim, podemos observar a necessidade de que a formação continuada ofertada às professoras da Educação Infantil seja organizada a partir de temáticas atuais e que se relacionem com a sua atuação tal como a proposta da BNCC.

Ainda, Guedes (2011) realizou uma pesquisa qualitativa com professoras da Educação Infantil, cujo objetivo foi analisar as concepções de formação continuada e a percepção das formações continuadas vivenciadas no período de 2005 a 2010 de um grupo de profissionais

formado por técnicas de educação e de professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará. Com relação a essas concepções de formação continuada, a autora apresenta que a ação continuada das técnicas de educação está relacionada à atualização e ampliação de conhecimentos, e as concepções das professoras ressaltam a necessidade de mudança na prática pedagógica. Com relação às percepções dos impactos nas práticas pedagógicas de professoras, as técnicas de educação ressaltam, principalmente, a mudança das concepções de criança por parte das professoras e estas, por sua vez, ressaltam as oportunidades de trocarem experiências com as colegas de profissão e refletirem sobre suas práticas por meio da relação teoria/prática.

Buscando compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professoras que trabalham em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís – MA para fins investigativos das práticas docentes que levaram a uma progressiva autonomia pedagógica no próprio espaço escolar, no período de 2009 a 2011. Ao longo de suas discussões, Dutra (2014) aponta que:

> Formação continuada, que proporciona a esses profissionais o estudo coletivo, compartilhado, é em sua essência um processo enriquecedor, se apresentando tanto na forma pessoal, de acordo com a necessidade do professor e sua disciplina, ou na coletividade, em que na própria realidade escolar são abertos espaços de discussão. Muitas dificuldades vivenciadas pelo professor podem ser compartilhadas com seus pares nesses espaços, e transformados em momentos de auto formação profissional (DUTRA, 2014, p. 124).

A fala da autora aponta para aspectos importantes da formação continuada, quais sejam, de que esse deve ser um momento de discussão coletiva e de troca de experiências, para que as professoras possam apontar as suas dificuldades e por meio das discussões pensar em formas de saná-las. Portanto, a formação continuada deve ser associada a questões práticas para fazer mais sentido para as professoras que as vivenciam.

Buscando analisar como a formação continuada dos educadores de uma escola de Educação Infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS pode contribuir para a qualidade do atendimento às crianças, Hass (2017), os resultados da pesquisa, demostraram que a formação continuada voltada para as professoras da Educação Infantil tem estreita ligação com a qualidade no atendimento prestado às crianças, pois é mediante o desenvolvimento profissional

dessas professoras, que as interações podem acontecer com um maior ou menor conjunto de significados para a criança, contribuindo, assim, com o seu desenvolvimento. Portanto, a pesquisa realizada por Hass (2017) corrobora com dados evidenciados pelas demais pesquisadoras apresentadas até o momento, de que a formação continuada voltada para professoras da Educação Infantil é de extrema importância para a melhoria de sua prática pedagógica.

Outra pesquisa de relevância é a realizada por Gastaldi (2012), intitulada de "Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador". Ela investigou os processos formativos e a formação de formadores, na ótica dos próprios formadores, em um modelo de formação continuada colaborativo na rede pública de Curitiba-PR. Seu objetivo foi compreender os desafios e as perspectivas desse processo. A autora, considera que a formação continuada deve acontecer de forma coletiva, ou seja, deve contemplar todos os agentes que fazem parte do cotidiano da instituição, tais como professoras, formadores, equipe gestora, coordenador pedagógico, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, que deve considerar o espaço da instituição de Educação Infantil como lócus da formação.

Os resultados da pesquisa de Gastaldi (2012) apontaram que no contexto investigado a formação continuada é reconhecida como espaço de desenvolvimento profissional. Contudo, destacou como desafios da formação: aprender a aprender, aprender a ensinar e ensinar simultaneamente considerando a complexidade desses processos. A autora constatou, ainda, a necessidade de maior investimento na melhoria das estratégias de formação continuada, como também na formação dos formadores, no sentido de uma maior valorização da formação continuada e do próprio desenvolvimento profissional dos formadores.

Segundo Morais (2014), sua pesquisa objetivou compreender a interação que existe entre a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, sua formação continuada e a viabilização de um novo currículo. Em seus resultados a autora aponta que as professoras apresentam dificuldades frente ao currículo, sendo que este sofre mudanças ao longo dos anos, então a formação continuada que promove tais discussões são interessantes pois é uma possibilidade de repensar sua ação mediante o novo currículo. A autora também discute que a prática pedagógica das professoras, dependendo de como são organizadas, oportuniza aprendizagens

interativas e contextualizadas, contribuindo com o processo de desenvolvimento integral das crianças (MORAIS, 2014).

De acordo com Nascimento (2017), em sua pesquisa, buscou identificar as principais contribuições de um curso de formação continuada de professoras da educação infantil, em nível de aperfeiçoamento, fundamentado na teoria histórico-cultural, para a efetivação de mudanças mediante concepções e práticas dos/as professoras/as participantes, a partir da análise de questionário e entrevistas realizadas com as professoras e coordenadoras cursistas. O curso analisado foi intitulado de "Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil", que foi ofertado em caráter de extensão, no ano de 2013, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – IPÊ do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará em convênio com o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica. O curso objetivou elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil em exercício, a partir de subsídios teóricos e metodológicos que permitissem o aprofundamento nos conhecimentos da área, além de contribuir na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Atendendo às demandas de formação de profissionais da educação infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR) apoiou a implantação e desenvolvimento do Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, no estado do Pará (NASCIMENTO, 2017). Os resultados encontrados pela autora evidenciaram que o curso provocou mudanças nas concepções de criança, Educação Infantil e papel da professora, bem como contribuíram para modificações em suas práticas pedagógicas, contemplando-as em suas funções de professoras, coordenadora e diretora (NASCIMENTO, 2017).

Destaca-se, assim, que os trabalhos analisados focam na discussão de currículo, o que nos permite apontar um indício de que o conteúdo curricular é uma temática frequente nos cursos de formação de professoras por ser uma das grandes dificuldades dessa etapa da Educação Básica, bem como a superação da visão de que as crianças são sujeitos inertes no processo de ensino aprendizagem, que marca a história da Educação Infantil brasileira,

Assim, a construção de um currículo a partir da experiência infantil requer a superação da ideia de que as crianças são seres sociais inertes dentro do processo de socialização (JAMES; PROUT, 1997). Desse modo, as crianças são concebidas como sujeitos engajados na

complexidade da dinâmica social e que possuem modos peculiares de produção de sentido sobre a realidade circundante, que, na atualidade, se convencionou conceber como culturas da infância ou cultura de pares (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2009).

Contudo Diel (2011) analisou as relações entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos construídos pelas professoras da Educação Infantil em cursos de formação continuada, a partir da proposta de trabalho desenvolvido no curso "Encontros de Leitura". Ocorrido nos anos de 2007 e 2008, teve como alvo instrumentalizar o professor a incentivar o aluno ao hábito de leitura, formar futuros leitores, estimular e apreciar boas histórias, planejar e elaborar atividades de leituras para os alunos, reelaborar as rotinas de leituras. Ao mesmo tempo, buscou instigar a leitura entre as professoras, para que servissem de referência aos alunos, de todas as idades, e sentissem interesse em ler e em escutar histórias. A autora constatou que, a partir da formação continuada em questão, foi verificada uma mudança significativa na organização das práticas sociais de leitura pelas professoras. Contudo, as professoras ainda não se apropriaram da prática dos registros de acompanhamento das aprendizagens das crianças, aspecto que, conforme a autora sinaliza, há necessidade de mais discussões acerca das práticas de formação das professoras (DIEL, 2011).

De acordo com Venazzi (2019) em sua pesquisa, analisou a formação continuada oferecida no município de Xaxim/SC. Aponta que, ao longo dos anos, buscou fazer com que as professoras percebessem a realidade ao seu redor, pois uma de suas características é que a formação parte da realidade, dos entornos da educação e suas relações, levando o professor a se perceber como parte do processo formativo, como alguém que não apenas repassa conteúdos, mas que tem um envolvimento político, científico, econômico e social que é importante para sua construção enquanto sujeito social. Um aspecto interessante foi com relação ao posicionamento do professor enquanto um sujeito com possibilidades de mudar a realidade da sociedade a partir de sua prática pedagógica, garantindo aos alunos uma formação integral, baseada nos conhecimentos que foram sistematizados pela humanidade. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 118) explica que "[...] a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética" criando, portanto, condições não somente de reproduzir o que somos, mas sobretudo, de reproduzir aquilo que podemos vir a ser.

Analisando a formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO disponibilizou às professoras da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010, Duarte (2013), constatou a importância e necessidade de formação continuada como processo contínuo de negociações e descobertas que proporcionam nova fundamentação e experiências na ação pedagógica educacional. Também, no desenvolvimento da pesquisa, a autora pode perceber o desequilíbrio na relação teoria-prática, visto que, durante a pesquisa, observou que os cursos ofertados foram organizados pelos gestores sem consultar quais eram os anseios e necessidades dos docentes, ou seja, partiam da teoria e não das necessidades diárias das professoras. Esses resultados se fazem presentes em outros trabalhos aqui analisados e demostra a importância que a realidade e os anseios das professoras da Educação Infantil sejam considerados no desenvolvimento da oferta de cursos de formação continuada proposta pelas Instituições de Ensino, principalmente municipais, pois somente assim, esta fará sentido e irá promover diversificação na prática pedagógica e desenvolvimento dos alunos.

Buscando analisar o documento "Política de Formação Continuada para os Profissionais do Município de Goiânia" Morais (2018), sendo este marco legal do processo formativo das professoras da Educação Infantil em Goiânia, de forma complementar também analisou as Políticas Nacionais para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Com resultados, a autora percebeu que o documento que orienta a formação continuada no município de Goiânia, embora apresente uma oscilação entre epistemologia da prática e epistemologia da práxis e evidencia-se em alguns momentos a presença da cultura da certificação, o referido documento marca historicamente um avanço significativo no sentido demarcar e garantir a formação continuada em rede (Rede Municipal de Educação de Goiânia – RME – Goiânia), enquanto política pública municipal de formação continuada.

A pesquisa de Bissaco (2012) investigou as implicações resultantes da participação das docentes da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores da prática docente crítica e reflexiva a partir da formação. Nos resultados de seu estudo, a autora constatou que há necessidade de uma ressignificação da formação continuada de professoras a fim de que possa atender melhor aos desafios encontrados pelas professoras no cotidiano das práticas pedagógicas. A autora ainda destacou, a necessidade de reformulação da proposta de formação existente, como também da reorganização e

reestruturação dos espaços destinados à formação das professoras de modo que as docentes possam ser reconhecidas como sujeitos críticos e reflexivos no seu processo formativo.

De forma geral, todas as pesquisas deixam claro a relevância da formação continuada de professoras da Educação Infantil, sendo que esta vai contribuir com a prática pedagógica e com o desenvolvimento dos alunos. É também comum aos trabalhos a discussão de que as dificuldades e anseios das professoras precisam ser considerados na oferta da formação principalmente quando ela é ofertada pela rede municipal de Educação, ou seja, seria necessário um levantamento prévio com as professoras sobre as suas necessidades para assim promover uma formação que contemple a sua realidade e possa realmente promover uma transformação.

Também se observou que uma das temáticas, mais comuns nos cursos analisados pelos pesquisadores(as) é a questão do currículo dessa etapa da Educação Básica, sendo que nos últimos anos vem ocorrendo mudanças, como a implementação da BNCC, denotando que os professoras não conseguem ter clareza sobre a nova forma de organização do currículo. Dessa forma, apontamos para a necessidade da ampliação dessa discussão com as professoras desde a formação inicial.

A BNCC trouxe algumas mudanças significativas para o currículo da Educação Infantil no brasil. As principais alterações são a organização por campos de experiências, a valorização do brincar e das interações, a atenção à diversidade e à inclusão, o desenvolvimento de competências e habilidades e a integração entre as etapas da Educação Básica.

Os trabalhos analisados pouco discutem sobre a base teórica que orientou a pesquisa ou que deveria orientar a formação inicial e continuada de professoras, dessa forma, faz-se necessário apontar que a presente pesquisa defende que a formação continuada de professoras deve estar associada a um referencial teórico. Uma possibilidade para tanto seria a implementação de uma formação de professoras baseada nas ideias do Materialismo Histórico-Dialético como método de estudo e compreensão de mundo, de homem e de sociedade e educação, e das concepções de desenvolvimento e aprendizagem pautadas na Psicologia Histórico-Cultural, onde Marx e Vygotsky aparecem como autores fundamentais. Assim, no tópico a seguir apresenta-se alguns desses fundamentos.

1.4 A Formação de professoras a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

Pensar a formação de professoras na atualidade se mostra como um desafio a partir grandes mudanças vividas pela sociedade. Na passagem do século XX para o XXI, um dos fatos mais importantes que presenciamos foi a globalização ou a mundialização da economia. Tal fenômeno está diretamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, estratificada em classes sociais, e produz mudanças nas relações e no consumo (ADAMS, 2018). Nesse contexto, o mercado de trabalho está exigindo e valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas e sociais. Todas essas transformações intervêm em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbitos social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão docente (FACCI, 2004).

Nesse sentido, Adams (2018), discute que a profissão professor deve ser valorizada na direção de propiciar a constituição de sujeitos ativos na sociedade, e para isso acredita-se que a Psicologia Histórico-Cultural possa contribuir para uma compreensão nessa perspectiva. Facci (2004) afirma que a abordagem Vigotskiana admite uma posição de valorização do trabalho do professor entendido como ato de ensinar, como processo de transmissão da cultura ou usando as palavras de Saviani (1991, p. 21), como "ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Pasqualini (2010) aponta que o educador não pode ser entendido como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, pois o professor deve ser entendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizadas nos objetos da cultura, mediando sua apropriação, e organizando a atividade da criança, de forma a promover a aprendizagem e seu desenvolvimento psíquico.

Corroborando com a discussão, Nascimento (2017) argumenta que a perspectiva de uma formação emancipatória, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta-se como uma possibilidade de contribuição à formação dos professoras, não só da Educação Infantil, mas das outras etapas educacionais, ao passo que traz a possibilidade de agregar a educação elementos que possibilitam pensar e fazer educação para além dos muros e das amarras do capital, pois concebe o homem como sujeito de sua história e não um mero resultado do seu contexto social.

Ainda, a autora apresenta uma posição com a qual concordamos, de que a adoção dessa ou de outra teoria não solucionaria os entraves e limites colocados diante dos professoras de Educação Infantil, mas, certamente, podem contribuir com suas formações, o que representaria avanços importantes para o processo de formação humana desses indivíduos, implementando-se, assim, uma educação para além das limitações impostos.

Garantir uma formação de professoras/as a partir dessa teoria vai permitir que esses/as compreendam a realidade a partir do que está posto, já que a cada dia as políticas públicas apontam para um desmonte da Educação, mediante as novas propostas curriculares e de formação de professoras. Para o esvaziamento do conteúdo científico discutido na escola e, consequentemente, na formação de professoras, citamos a BNCC e a Base Nacional de Formação de Professoras (BNFP), que, na atualidade, são expressão desse cenário. Nesse sentido, Adams, Siqueira e Moradillo (2022, p. 1) destacam que:

> A necessidade de no processo formativo os professoras vivenciarem uma formação de qualidade e que promova a discussão a respeito de uma educação transformadora, vinculada a um projeto histórico de sociedade. Defendemos um processo formativo que vá além do domínio dos conhecimentos específicos da área de formação do professor e que explicite as relações histórico-sociais estabelecidas entre a história e a filosofia do ser social, da ciência e da educação com a sociedade, tendo a categoria trabalho como fio condutor, com o objetivo maior de garantir a reprodução humana. A isto temos denominado de formação integral, Omnilateral.

Os autores indicam que a formação de professoras deve ser pautada na discussão dos conteúdos sistematizados pela humanidade, pautadas na categoria trabalho, buscando, assim, preparar os professoras para a promoção de uma formação integral e omnilateral dos alunos. Complementando, Siqueira (2019, p. 55) ressalta que:

> O trabalho do professor deve ser direcionado para a mediação da relação teoria-prática, de forma dialética, na prática social global, de forma à transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade para os indivíduos, seres sociais, por meio do ensino, direto e intencional, de tal conjunto de elementos conceituais, com vista ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas de cada indivíduo.

Portanto, apenas uma formação de professoras pautada na Psicologia Histórico-Cultural permite que isso ocorra. Para tanto, apresentaremos alguns elementos dessa teoria que contribuem com a esperada formação de professoras. Começaremos pela categoria central da teoria, qual seja, o trabalho.

Na visão de Marx (1844), é pelo trabalho que o homem se afirma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nesse processo. O trabalho compõe a essência, a cultura, o mundo do homem, enfim constituí-lo. Na teoria marxista, o processo de humanização resulta do surgimento do trabalho, da organização da vida em sociedade e da linguagem, sob a influência predominante de leis sócio-históricas, desde o aparecimento do Homo Sapiens. Ou, melhor explicando, nessa teoria, o homem faz parte da natureza e evolui na relação com essa mesma natureza, por meio da atividade vital, como organismo vivo pertencente a uma espécie animal com estrutura biológica específica, inicialmente num movimento adaptativo, respondendo às necessidades, aos estímulos e às condições exteriores objetivadas e, posteriormente, num estágio superior de hominização, adquirindo hábitos ou comportamentos preparatórios da vida social (LEONTIEV, 1978; DUARTE, 1993, 2004, 2007).

Isto posto, há uma radical diferença no modo de produção de existência entre o animal e o homem. Para Leontiev (1978 apud DUARTE, 2004, 2007), os animais realizam atividades para satisfazerem necessidades biológicas, fazendo uso das capacidades herdadas da espécie, podendo diversificar comportamentos e hábitos no esforço de se adaptarem ou sobreviverem no meio ambiente. Essas atividades podem apresentar níveis de complexidade, incluindo relações gregárias, mas haverá sempre uma relação direta entre o conteúdo da atividade ou objeto (o que faz) e motivo (o que leva a agir), havendo uma fusão na mente entre necessidade e satisfação orgânica (ADAMS, 2018).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, apropriando-se da concepção de Marx (1989, p. 22), a atividade humana significa a categoria trabalho, ou seja:

> O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza

> externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Portanto, o homem não nasce homem, mas se transforma a partir do trabalho. Vigotsky (2003, p. 43) enfatiza que, desde que se tornou possível o trabalho, entendido enquanto "intervenção planejada e racional do homem nos processos naturais com o fim de reagir e controlar os processos vitais do homem e a natureza", a humanidade avançou um novo degrau que diferencia o ser humano dos animais. O desenvolvimento das formas superiores de comportamento está sujeito à evolução da cultura humana e muda em função das transformações histórico-sociais. Portanto, o ser humano aprende na interseção entre [ele] o homem e o seu meio sócio-cultural, formando as características humanas. E ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender às suas necessidades, transforma-se a si mesmo. Assim quando o homem modifica o ambiente por meio do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro, o próprio comportamento e dos outros ao seu redor (VIGOTSKI, 2003).

Segundo Leontiev (1978), o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Para este autor, ele (o homem) se apropria delas no decurso da sua vida ao adquirir as propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Assim a apropriação é um processo essencial que ocorre no desenvolvimento do ser humano, ao longo de sua história social, pelas relações com o mundo e com os homens em um processo ativo de aprendizado. Por meio da linguagem, os objetos são apropriados e produzidos pelos homens, adquirindo uma existência objetiva. O que na Psicologia Histórico-Cultural define-se como "objetivação":

> A atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer "corporificadas" no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2004, p.33)

Dito de outra forma, tudo quanto o homem produz e reproduz na sociedade tem relação intrínseca com a sua prática social, com sua realidade, ou melhor, com o significado socialmente dado ao que foi produzido, ou seja, à sua função social. Mas, nesse processo de formação do

homem, a Educação tem papel importante, sendo por meio dela que os alunos terão acesso a grande parte do conhecimento sistematizado pela humanidade, sendo essa a função da escola.

Nesse sentido, Nascimento (2017) afiança que a educação implica diretamente no processo de formação humana. O foco desse processo encontra-se pautado no desenvolvimento do psiquismo, ou seja, na formação das funções psicológicas superiores, de modo que cada pessoa desenvolva o máximo de suas qualidades tipicamente humanas. Com relação ao psiquismo, apresentamos uma definição, segundo Martins (2011, p. 45) "o psiquismo humano se institui como imagem subjetiva da realidade objetiva, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza". Sendo, então, produto da evolução humana. Corroborando, Leontiev (1978) aponta que não se trata de prescindir da materialidade da imagem (ideia) muito menos contrapor uma à outra (matéria e ideia). Trata-se de situá-las no mundo material da atividade humana, pela qual o psiquismo se desenvolve e se manifesta como imagem subjetiva, ou, nas palavras do autor, como reflexo psíquico da realidade:

> A escola favorece o desenvolvimento do psiquismo à medida que age sobre as funções psicológicas superiores, ou seja, sobre aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem – atenção voluntária, percepção, a memória, pensamento verbal, linguagem oral, os afetos, linguagem escrita, inteligência, imaginação, entre outras (NASCIMENTO, 2017, p. 58)

Vygotski (1995) discorre sobre as funções psíquicas superiores, que surgem a partir das características biológicas, asseguradas pela evolução da espécie, na qual são transformadas, potencializadas, superadas, por meio da cultura produzida historicamente pela humanidade. Dessa forma, as funções psicológicas superiores vão se desenvolvendo em cada indivíduo singular, a partir da sua base biológica, de acordo com a sua história de vida, imersa em uma realidade objetiva e histórico-social, por decorrência da internalização dos signos, que são formas de mediação destas funções. Assim, observamos que os signos são de grande importância para o desenvolvimento do psiquismo humano, que como já discutido, se identifica com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, imagem essa que vai orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta (MARTINS, 2013).

Conforme mostra Pino (2000), a educação geral e formal são componentes do desenvolvimento cultural. Desse modo, a formação do indivíduo está relacionada às condições

concretas de existência próprias do seu meio histórico-cultural, havendo o entrelace da história do indivíduo com a história desse meio. Como uma das consequências, as pessoas são todas diferentes. Cada uma é uma história, que deve ser levada em conta

Ao considerar a Psicologia Histórico-Cultural, queremos analisar os produtos da atividade social do professor, isto é, sua docência, suas necessidades pessoais e profissionais. Como salienta Duarte (2005. p. 34), não podemos separar o que constitui a natureza humana, "[...] a atividade humana se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo".

Acreditamos que a atividade docente vai constituindo-se, transformando-se ao longo de sua trajetória. Então, não há como dissociar o professor de sua ação/formação. Por isso consideramos o contexto da prática social do professor, suas trocas de experiências e como este estabelece entre seus pares e a realidade social uma prática formativa, o que pensam de sua própria formação docente e como enxergam novas formas de aprimoramento pessoal e profissional no decorrer de sua atividade.

Na opinião de Kuenzer (1999) a função do educador é ensinar, transmitir o saber sistematizado e para isso é preciso que haja intencionalidade no trabalho do professor/a. Em relação a intencionalidade do trabalho do professor/a, Adams (2018, p. 34), discute que:

> Para garantir essa intencionalidade no trabalho do professor é preciso garantir que o mesmo, tenha uma sólida formação proporcionando ao mesmo tanto o conhecimento cientifico quanto o saber pedagógico. Discutir a formação de professoras perpassa pela reflexão sobre como o homem se constituiu e como a educação tem papel fundamental nesse processo. Observa-se que com o decorrer do processo de evolução e mudança da sociedade as necessidades vão mudando e, consequentemente, muda-se o homem, os processos de educação e a formação de professoras.

Intencionalidade essa que deve fazer parte da formação e das práticas dos/as professoras/as da Educação Infantil. No que tange à formação de professoras da Educação Infantil, faz-se necessário que os processos formativos possibilitem às professoras uma compreensão científica do processo de desenvolvimento infantil, para que possam contribuir, por meio de suas atividades contribuir de uma forma positiva para o processo de formação humana das crianças (NASCIMENTO, 2017).

Além disso, é importante que os profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica, compreendam que essa etapa se configura como um momento importantíssimo para o desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva a Psicologia Histórico-Cultural, enfatiza que a infância é um momento privilegiado para a educação do ser humano, por ser o momento em que se dá o início do processo de humanização, e dessa maneira a Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação sistematizada, reveste-se de fundamental importância para a concretização desse processo.

Partindo dessa perspectiva, Teixeira (2009), discute que cabe aos/as professoras/as da Educação Infantil possibilitarem às crianças não somente o acesso à cultura, mas o convívio com outras crianças e adultos, oportunizando-as a construção de significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, pois é por meio das interações sociais que o desenvolvimento ocorre, e essa interação se constituir as crianças, como sujeitas participantes da cultura. Portanto, o professor, deve ter uma ação mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Braga (2010), o professor promoverá relação com o mundo mediante o conhecimento sistematizado, com as outras pessoas, por meio das práticas pedagógicas e com nós mesmos através da apropriação do conhecimento, isto é, o professor/a é mediador/a do processo de ensino e aprendizagem do aluno. É, pela mediação pedagógica, que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescente novas determinações que enriquecem as anteriores. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas, por meio das quais se podem expressar próprios conteúdo do saber popular (SAVIANI, 2003).

Nesse sentindo, Nascimento (2017) aponta para a importância de os/as professoras/as compreenderem que em cada período do processo de desenvolvimento humano há uma determinada atividade dominante que guiará e contribuirá para o desenvolvimento do psiquismo de forma mais importantes, as chamadas “atividades guias”. Destaca-se que atividade-guia, segundo Leontiev (2001) é a principal no desenvolvimento da criança em determinado período do desenvolvimento. Principal no sentido que dela depende as principais mudanças na formação da personalidade e dela depende o surgimento das demais atividades no

processo de desenvolvimento. Portanto, esse conceito se relacionado a periodização do desenvolvimento[3].

Para Elkonin (1987), a compreensão da periodização do desenvolvimento é uma forma de elucidar as forças motrizes do psiquismo. O estudo da periodização auxilia na formulação de estratégias pedagógicas, pois facilita o planejamento de atividades que visam ao desenvolvimento adequado e esperado para cada faixa etária. Nesse sentido,

> É justamente a mudança de atividade dominante ou atividade-guia que marca a transição a um novo período do desenvolvimento. No interior de um determinado período, assistimos à reconstrução das ações e operações da criança ("mudanças microscópicas"), que cria condições para a mudança de atividade-guia (salto qualitativo) que caracteriza a transição a um novo estágio (PASQUALINI, 2006, p.77).

Entender o conceito de "atividade guia" é de fundamental importância para os/as professoras/as da Educação Infantil, uma vez que essa compreensão possibilitará um planejamento que as considere, de forma a serem organizadas situações de aprendizagem que realmente façam diferença para a criança. Nascimento (2017), aponta que a partir da apropriação desta informação, o/a professor/a enquanto intelectual de sua prática encontrará respaldo para pensar na organização do meio social educativo, de modo a selecionar atividades mais adequadas a serem trabalhadas para que possam se tornar vivências significativas para as crianças.

Desse modo, a experiência pessoal da criança poderá se transformar na principal base do trabalho pedagógico, uma vez que são as vivencias por ela experienciadas que poderão favorecer as mudanças importantes em seu processo de formação humana. Para que isso ocorra, Nascimento (2017) discute que é importante que o professor tenha clareza de que o ato educativo é um ato dialético que, por conseguinte, exige um nível de diálogo entre os elementos que o compõem: o professor, o aluno e o meio social educativo. Além disso, precisa ter clareza que o ambiente social educativo não se restringe apenas ao espaço da sala referência (sala de aula), mas que se configura como um espaço de desenvolvimento, no qual o aluno é sujeito de

[3] Para aprofundamento sobre a periodização do desenvolvimento que não é objetivo desse trabalho, sugere-se a leitura de Elkonin (1987), Leontiev (2001), Pasqualini (2006; 2010; 2013; 2016), Magalhães (2016), Martins, Abrantes e Facci (2016).

direitos e ativo em seu processo de formação. Portanto, o professor desempenha um papel fundamental ao intervir de maneira consciente em suas práticas pedagógicas, buscando não apenas transmitir conhecimentos, mas também criar um ambiente propício para que a criança desenvolva suas mais nobres qualidades humanas por meio da educação. As experiências advindas das discussões sobre o desenvolvimento infantil, fundamentadas na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, tornam-se instrumentos valiosos para capacitar as professoras. Essa perspectiva proporciona uma compreensão mais profunda do impacto do contexto sociocultural no processo de formações das crianças, permitindo adaptações significativas nas práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento integral dos educandos.

CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS DA PESQUISA: EM FOCO O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo visa apresentar os caminhos que direcionaram a pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa, qual seja, qualitativa, seu lócus de realização, os participantes, os instrumentos de construção de dados, bem como, a abordagem de análise. Para alcançar os objetivos fez-se necessário o contato com seres humanos. Dessa forma, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), via Plataforma Brasil, sendo este aprovado com o Parecer nº: 5.574.670 (ANEXO A).

2.1 O começo do caminho: a pesquisa qualitativa

Gatti (2007), afirma que pesquisar não é a simples busca pelo conhecimento sobre um assunto determinado a priori pelo pesquisador. A pesquisa precisa apresentar características específicas de forma a alcançar um conhecimento que vá além do entendimento imediato adquirido pela explicação ou pela compreensão superficial dos fatos. A pesquisa precisa desvendar processos, aferindo-lhes explicações consistentes quanto ao objeto de pesquisa, segundo um referencial. A autora enfatiza a necessidade de estabelecimento de critérios para interpretar os dados, chamando sempre a atenção do pesquisador (a) para que essa interpretação dialogue com o referencial teórico estabelecido pelo mesmo (a), e salienta que, "[…] A pesquisa

não é, de modo algum na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico". (GATTI, 2007, p.11).

Podemos afirmar que o ato de produzir uma pesquisa é o movimento de compreensão de um determinado objeto escolhido para estudo que, em um primeiro momento não se apresenta de forma clara e objetiva. Assim, o início do trabalho de pesquisa inicia-se assentado num princípio problemático extremamente necessário para que ela se desenvolva. Para Santos (2010), no trabalho de pesquisa o pesquisador (a) centraliza seus esforços na construção de um saber rigoroso e científico acerca de uma determinada realidade. Diante do exposto, a autora, assim como Gatti (2007), afirma que o ato de pesquisar não é de caráter espontâneo e sim intencional. Que o sujeito pesquisador precisa se apropriar de teorias e um determinado método que o auxilie na construção do percurso.

> [...] Decorre daí a compreensão de que o ato de pesquisar é uma atividade intencional, que pressupõe a apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem o desenvolvimento de um trabalho artístico e criativo, cuja finalidade é desvelar o real e produzir novos conhecimentos a partir dos dados coletados da realidade (SANTOS, 2010, p.145).

Esta investigação se associa a uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual se levantam questionamentos sobre a formação continuada de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Ribeiro (2008) defende que o estudo qualitativo é rico em dados significativos e se desenvolve numa situação natural, desse modo, retrata a perspectiva dos participantes, de modo que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Para o autor, a pesquisa de campo está intrinsecamente vinculada à pesquisa qualitativa, pois o "[...] investigador atua no meio onde o objeto de estudo desenvolve-se, bem diferente das dimensões e características de um laboratório" (RIBEIRO, 2008, p. 134).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". Nesse processo:

> O investigador é o elemento principal sendo o ambiente natural, a fonte de dados para a pesquisa; trata-se de uma abordagem descritiva; os investigadores se interessam pelo processo e não pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; o significado é de importância vital para a pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com os referidos autores, os dados vão sendo construídos a partir da mediação e relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado (s), elementos cruciais para que o significado da pesquisa não se resuma em simples averiguação de resultados ou produtos, mas na construção de um processo.

A reflexão de crenças e atitudes profissionais da educação objetiva superar as fragilidades apresentadas na formação inicial ou continuada, ocorridas ao longo da carreira profissional, tendo em vista priorizar as mudanças paradigmáticas e contribuir para o desenvolvimento profissional.

De acordo com Godoy (1995), quando o objetivo é compreender um fenômeno em sua complexidade, a abordagem qualitativa é indicada. Bicudo (2021) acrescenta que a pesquisa qualitativa trabalha com a visão da realidade como uma totalidade orgânica de forças em constante movimento, onde a subjetividade e a linguagem desempenham papéis importantes.

A autora, ainda destaca que a pesquisa qualitativa considera a diversidade de modos de compreender a realidade, que é influenciada por aspectos históricos e intersubjetivos. Bogdan e Biklen (1994) complementam que a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como um instrumento essencial. Além disso, a pesquisa qualitativa é descritiva e foca na compreensão dos significados atribuídos pelas pessoas aos fenômenos estudados, utilizando uma abordagem indutiva na análise de dados.

Destaca-se que o objeto do presente estudo são os Cursos de formação continuada ofertados CEMEPE aos/as professoras/as de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, no período de 2020 à 2022. Por sua vez, Martins (2004) afirma que a pesquisa qualitativa é importante porque permite construir evidências a respeito do tema abordado de maneira criadora e intuitiva, visto que há uma proximidade entre pesquisador e pesquisado possibilitando o compreender de crenças, tradições, em um máximo entrelaçar com o objeto em estudo.

2.2 O caminhar em direção aos professoras da Educação Infantil.

2.2.1 Rede Municipal de Educação de Uberlândia

A História da cidade de Uberlândia está ligada ao ciclo do ouro no Brasil. Quando Minas Gerais passou a sofrer com a escassez mineral, especialmente de ouro, depois de toda a exploração, foi inevitável a dispersão da população para outras áreas do estado em 1530, uma vez que foi expedida lei Imperial de número 514 naquele ano, que autorizava a concessão de terras devolutas para a colonização. Assim, foram iniciadas as expedições desbravadoras rumo à região do Triângulo Mineiro, em busca de novas oportunidades. Segundo dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os primeiros posseamentos tiveram início em 1817 (IBGE, 2023).

Já os registros referentes a primeira escola fundada na cidade de Uberlândia datam do ano de 1915, quando funcionava de forma provisória o "Ginásio de Uberabinha", dirigida por Antônio Luiz da Silveira. O foco da escola, era preparar os estudantes para irem à Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo (SP), para prestar exames educacionais, porém, devido à precariedade do estabelecimento, algumas pessoas influentes de Uberlândia se empenharam na construção de uma nova edificação para abrigar uma escola, que iniciou seus trabalhos em 1921, de forma particular. Em 1929 o prédio da escola foi doado ao estado de Minas Gerais que inaugurou o "Gymnasio Mineiro de Uberabinha", sob Decreto estadual nº 8.958 que oferecia internato para 120 alunos e alguns alunos externos. Passados diversos acontecimentos, inclusive a transformação do colégio em quartel general durante a Revolução Constitucionalista, hoje, é tombada pelo patrimônio histórico municipal e é denominada "Escola Estadual de Uberlândia."

Segundo atualização do IBGE, Uberlândia, cidade localizada na região conhecida como Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, apresentou, de acordo com pesquisas da instituição, em 2021, população estimada de 706.597 pessoas, sendo que, a escolarização no que tange as idades entre 6 a 14 anos atingia 98% do total, no censo realizado em 2010 (os dados do censo 2022 ainda não foram atualizados no site do IBGE). Ainda, realizando buscas sobre escolas localizadas em Uberlândia no site do IBGE, verificou-se que em 2021, a Educação Infantil apontava que ocorreram naquele período 28.850 matrículas, sendo que destas, 13.764 eram para

creche e 15.086 eram para crianças da pré-escola. Já sobre a educação nos anos do Ensino Fundamental como um todo, ocorreram 82.697 matrículas em 2021 também.

A Rede Municipal de Educação de Uberlândia, conta em 2023 com 96 escolas municipais de Educação Infantil, 55 escolas municipais de Ensino Fundamental, 46 Organização sociedade civil (Osc's) de Educação Infantil, duas Osc's de Ensino Fundamental, uma Escola de Música e Cursos Livres e 1 Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, totalizando 201 espaços educacionais regidos pela Secretaria Municipal de Educação do referido município.

A SME de Uberlândia, conta hoje com 1085 professoras(as) de Educação Infantil e 1º ao 5º ano sendo 75 contratados e 1010 efetivos. Quanto aos Profissionais de Apoio Escolar, a SME conta com 1664 profissionais, sendo 593 e 1071, possui também 449 Educadores Infantis (cargo antigo, que foi substituído pelos Profissionais de Apoio Escolar), ambos efetivos. Na estrutura de Educação Infantil, conta ainda com professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Professoras Regentes I conforme quadro explicativo representado abaixo (quadro 2).

Esse quadro foi disponibilizado pela Secretaria de Educação através da Diretoria de Desenvolvimento Humano, após a pesquisadora apresentar a carta de anuência emitida pelo CEMEPE para autorização da pesquisa.

Abaixo, segue quadro de quantitativo de Professoras e Profissionais de Apoio Escolar atuando nas lotações de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia no ano de 2023.

Quadro 2 – Quantitativo de professoras, profissionais de apoio escolar e educadores infantis atuando em lotações de Ensino Infantil na SME no ano de 2023.

QUANTITATIVO DE PROFESSORES, PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR E ED. INFANTIL I ATUANDO EM LOTAÇÕES DE ENSINO INFANTIL NA SME - 2023.			
CARGO	STATUS FUNCIONAL		TOTAL POR CARGO
	CONTRATO TEMPORÁRIO	EFETIVOS	
EDUCADOR INFANTIL I	0	449	**449**
PROFESSOR DE ARTE	0	39	**39**
PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	26	36	**62**
PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	0	0	**0**
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2	44	**46**
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º AO 5º ANO	75	1010	**1085**
PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO	0	0	**0**
PROFESSOR DE GEOGRAFIA	0	0	**0**
PROFESSOR DE HISTÓRIA	0	0	**0**
PROFESSOR DE INGLÊS	0	0	**0**
PROFESSOR DE LÍBRAS	0	0	**0**
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	0	0	**0**
PROFESSOR DE MATEMÁTICA	0	0	**0**
PROFESSOR I	0	205	**205**
PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	593	1071	**1664**
TOTAL POR STATUS FUNCIONAL	**696**	**2854**	**3550**

Ref.: Relatório gerado pelo sistema GRH, módulo Educação em 13/09/2023, considerando servidores efetivos e contratados atuando em unidades escolares de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG no ano de 2023.

Fonte: SME de Uberlândia (2023).

2.2.2 Os(as) professoras(as) da Rede Municipal de Educação de Uberlândia.

Participaram da pesquisa professoras(as) de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, efetivos há três anos, que já tenham passado pelo período de estágio probatório. Que tenham sido participantes dos cursos de formação oferecidos pelo CEMEPE e também os coordenadores(as) e formadores(as) do CEMEPE. Não participaram da pesquisa os profissionais que não se enquadram nos critérios de inclusão mencionados.

2.3 O andar em passos largos: a construção e análise de dados

O processo de construção dos dados na abordagem qualitativa de uma pesquisa éum momento de suma importância, pois a partir da reflexão a problemática será refletida. Bons dados são construídos a partir de clareza no referencial teórico e seriedade na escolha e

construção dos instrumentos a serem utilizados. Segundo Zago (2003) os instrumentos adotados na construção de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo.

Com relação aos instrumentos de construção de dados, Rey (2010) afirma que estes representam apenas o meio pelo qual se provocará a expressão do participante da pesquisa, ou seja, o instrumento permite que o participante se expresse no contexto em que se realiza a pesquisa. Nesta pesquisa, como instrumentos de construção de dados, fez-se uso da análise da entrevista semiestruturada. Optou-se por este instrumento, pois acreditamos que por meio destes será possível responder ao problema de pesquisa.

2.3.1 A chegada aos participantes: a realização da entrevista

Como instrumento de coleta de dados, fez-se uso de questionário e entrevistas ambos aplicados as professoras e as formadoras.

O questionário possuía questões fechadas (APEÊNDICE A), este tinha o objetivo de traçar o perfil das participantes, assim foram realizadas perguntas como idade, sexo, situação funcional na Prefeitura Municipal de Uberlândia, formação, experiência profissional, tempo de serviço na rede municipal de ensino de Uberlândia, etc. Segundo Bastos *et al.,* (2023), um questionário pode ser definido como um conjunto de perguntas, que obedecem a uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever. Para Gil (2021), os questionários como uma técnica de investigação visam "o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.".

A entrevista é um instrumento que enriquece a construção de dados, pois permite responder ao problema de pesquisa a partir da análise da fala/opinião/experiência dos participantes sobre a temática estudada, pois trata-se de uma conversa com objetivos pré-estabelecidos (ADAMS, 2018).

Dessa forma, optou-se por este instrumento por se acreditar que permitiria um maior aprofundamento na temática de estudo. As entrevistas realizadas foram semiestruturadas; para tanto, foram elaboradas questões norteadoras relacionadas com os objetivos da pesquisa, questões estas que poderiam sofrer alterações durante a realização da entrevista (APÊNDICE B e C).

Segundo Zago (2003) a escolha pelo tipo da entrevista não é neutra; assim a escolha se deu devido à liberdade de poder acrescentar questões ao longo da realização das entrevistas. Em relação à entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p. 146) afirma que é:

> Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para iniciar a coleta de dados, a pesquisadora participou de formações presenciais no CEMEPE com o objetivo de apresentar sua pesquisa e convidar as professoras e formadores, para participarem. Nesse momento, foi distribuída uma carta convite as possíveis participantes, além de realizar a solicitação as interessadas que preenchessem uma lista com nome completo, e-mail e telefone, destaca-se que se obteve um total de 116 assinaturas.

A disponibilidade de participação das professoras das formadoras do CEMEPE chamou a atenção da pesquisadora, visto que estas demostraram interação com seus pares e com a pesquisadora, o domínio e maturidade que encararam um espaço de pesquisa. Quando lançada a proposta da pesquisa e a proposta inicial de levantamento de dados, o grupo respondeu como e de que forma gostaria que procedesse a coleta de dados:

> Excerto: “A gente andou conversando, quem sabe você faz assim: participa de algumas formações para entender como se dá o processo e depois nos contacta via WhatsApp e repassa as perguntas via formulário para que possamos responder no momento que melhor nos convier.” (Participantes da pesquisa),

Buscou-se atender a proposta das participantes. Posteriormente, a pesquisadora entrou em contato com as possíveis participantes por e-mail, assim que se recebeu o aceitei encaminhou para assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXOS B e C). Aceitaram participar da pesquisa 15 professoras e cinco formadoras, um número abaixo no esperado visto as 116 assinaturas de interesse. Destaca-se que o e-mail foi encaminhado individualmente, garantindo assim os aspectos éticos.

O questionário foi encaminhado as participantes também via e-mail. O perfil das professoras e das formadoras são apresentados nos quadros 3 e 4. Nos quadros apresenta-se as informações, quais sejam, idade, formação, anos de experiência na Educação Infantil e tempo de atuação na Prefeitura Municipal de Uberlândia. No quadro 3 traça-se o perfil das professoras, para garantir o anonimato estas são identificadas por letras. No quadro 4, apresentam-se o perfil das formadoras do CEMEPE, que são identificadas por números.

Quadro 3 – Professoras participantes das Formações Continuadas no CEMEPE

Nome	Idade	Formação	Cargo que ocupa	Tempo de Atuação na Prefeitura Municipal de Uberlândia	Anos de Experiência na Educação Infantil
A	45	Pedagoga com pós em gestão escolar	Professora Educação Infantil (2° período)	6 anos	23 anos
B	55	Pedagoga com pós em psicopedagogia	Professora Educação Infantil (GI)	20 anos	26 anos
C	34	Pedagoga com especialização em Neuropsicopedagogia	Professora Educação Infantil (GI)	12 anos	13 anos
D	55	Pedagogia com pós em psicopedagogia	Professora Educação Infantil (1° período)	20 anos	23 anos
E	60	Pedagogia com pós em gestão escolar	Professora Educação Infantil (Berçário)	19 anos	19 anos
F	53	Pedagogia	Professora Educação Infantil (GIII)	22 anos	25 anos
G	42	Pedagogia com pós em Educação Infantil	Professora Educação Infantil (GII)	10 anos	10 anos
H	35	Pedagogia com pós em Supervisão e Inspeção Escolar. Cursando mestrado em Educação.	Professora Educação Infantil (GII)	11 anos	13 anos
I	39	Pedagogia	Professora Educação Infantil (1° período)	03 anos	06 anos
J	50	Pedagogia	Professora Educação Infantil (GIII)	03 anos	06 anos
K	48	Pedagogia	Professora Educação Infantil (GIII)	Mais de 20 anos	04 anos
L	30	Pedagogia com pós em Educação Infantil	Professora Educação Infantil (GII)	08 anos	04 anos
M	36	Pedagogia	Professora Educação Infantil (GI)	05 anos	05 anos
N	37	Pedagogia com pós em Educação Especial	Professora Educação Infantil (GII)	04 anos	02 anos
O	38	Pedagogia	Professora Educação Infantil (GII)	02 anos	05 anos

Fonte: autora (2023)

Mediante a análise do quadro 3, observa-se que as professoras possuem idades entre 30 a 60 anos, todas formadas em Pedagogia, sendo que a maioria possui pós-graduação em áreas diversas como, gestão escola, Educação Especial, psicopedagogia, neuropsicopedagogia,

Educação Infantil, supervisão e inspeção escolar e uma estava cursando o mestrado em Educação. Com relação ao tempo atuando na Educação Infantil este vai de dois a 26 anos, sendo que a maioria possui mais de 10 anos de atuação, e sobre o tempo de atuação na SME de Uberlândia, o tempo vai de dois a mais de 20 anos, todas sendo professoras efetivas. Portanto, são professoras experientes.

Quadro 4 – Formadoras das Formações Continuadas oferecidas no CEMEPE.

Nome	Idade	Formação	Cargo que ocupa	Tempo de Atuação na Prefeitura Municipal de Uberlândia	Anos de Experiência na Educação Infantil
1	45	Graduada em Letras. Magistério. Especialização em Linguística e em Gestão, Supervisão e Inspeção. Mestrado profissional em Letras.	Professora Educação Infantil, Analista Pedagógica e atualmente Coordenadora da Educação Infantil no CEMEPE.	20 anos	20 anos
2	35	Graduada em Pedagogia com habilitação em Magistério e Supervisão Escolar e Pós Graduada em Psicopedagogia.	Professora de Educação Infantil. Atualmente Formadora de Professoras da Educação Infantil no CEMEPE.	13 anos	18 anos
3	44	Graduada em Pedagogia e Pós Graduada em Educação Especial na perspectiva inclusiva, psicopedagogia e alfabetização.	Professora de Educação Infantil. Atualmente Formadora de Professoras da Educação Infantil no CEMEPE.	14 anos	20 anos
4	40	Graduada em Pedagogia e Pós Graduada em Gestão Escolar e Educação Especial.	Professora de Educação Infantil. Atualmente Formadora de Professoras da Educação Infantil no CEMEPE.	08 anos	11 anos
5	36	Graduada em Pedagogia e Pós Graduada em Psicopedagogia e Educação Especial.	Professora de Educação Infantil. Atualmente Formadora de Professoras da Educação Infantil no CEMEPE.	06 anos	07 anos

Fonte: autora (2023)

As cinco formadoras participantes possuem idades entre 35 e 45 anos, são efetivas da rede municipal, designadas para o CEMEPE (afastadas de suas posições originais) para desempenhar o papel de Professoras Formadoras. Com relação, a formação observa-se que quatro possuem graduação em Pedagogia e uma em Letras com Magistério. Todas possuem pós-graduação, em áreas como Educação especial, psicopedagogia, gestão escola e uma com mestrado profissional em letras. Todas têm uma experiência profissional superior a cinco anos, sendo que três delas possuem uma trajetória profissional com mais de uma década. Esse

acúmulo de experiência oferece uma perspectiva sólida e enriquecedora, evidenciando-se em suas atuações no CEMEPE.

Com relação a realização das entrevistas, destaca-se que com as professoras estas foram realizadas individualmente, em horário e local previamente agendado com elas, já com as formadoras ocorreu em uma conversa em grupo, sendo essa uma proposição delas, devido a isso os seus relatos apresentados no capítulo 3, não ocorre a sua identificação, visto que as respostas foram acordadas pelo grupo.

As entrevistas foram estruturadas em torno de quatro eixos, visando captar as percepções individuais de cada profissional em relação à formação continuada oferecida pela rede. A seguir, apresentamos a organização desses eixos:

1. **Trajetória Pessoal e Acadêmica:**
    a. Comente sua trajetória acadêmica
    b. Comente sua trajetória profissional

2. **Carreira docente:**
    a. Início da carreira docente.
    b. Desafios e dificuldades de ser professora da Educação Infantil

3. **Formação Continuada:**
    a. Fale um pouco sobre a formação continuada oferecida pela rede.
    b. As professoras precisam vivenciar a formação continuada oferecida pela rede?
    c. A formação continuada oferecida contribuiu para sua prática docente?

4. **Conversando com as professoras formadoras**
    a. Há quanto tempo atua com formação continuada de professoras?
    b. Comente sobre a organização da formação continuada ofertada pelo CEMEPE.
    c. Como são as políticas de formação continuada no município de Uberlândia?
    d. Como são as participações das professoras nas formações oferecidas?
    e. Qual a importância da formação continuada para a atuação das professoras da Educação Infantil?

f. Como são escolhidos ou pensados os temas das formações que são ofertadas?

Considerando o contexto histórico da pesquisa acadêmica em Educação, que muitas vezes retrata as professoras como sujeitos "investigados e não investigadores" (LÜDKE, 2001, p. 28), neste texto, busca-se apresentar as expressões das participantes como parte integrante da construção do cenário vivenciado, colocando-as no papel de protagonistas do processo. Reconhecemos que as narrativas, ao serem transcritas, podem perder a riqueza da verdade e do sentimento original.

Assim, faz-se a opção por preservar as falas das participantes quase integralmente. Ao compartilharem suas narrativas, as professoras demonstram uma postura crítica, realizam ponderações e refletem sobre suas próprias colocações, evidenciando uma atitude investigativa em relação ao seu trabalho. Importante ressaltar que os relatos das professoras serão apresentados entre aspas, visando organizar e diferenciar essas falas de outras citações no texto.

Se faz relevante apontar que se obteve cerca de 20 horas de entrevistas, o que demostra que momento da pesquisa foi aguardado com ansiedade como um espaço de poder, no amplo sentido das palavras. As participantes puderam falar, lembrar, pensar novamente sobre algo ou situação, sentir-se pertencente àquele lugar, refletir sobre este lugar.

Nosso objetivo foi entender as concepções de formação continuada dessas profissionais e suas percepções sobre como os cursos de formação continuada influenciaram suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa análise é uma oportunidade importante para repensar as formações continuadas oferecidas pela SME às profissionais que trabalham com crianças pequenas em Uberlândia. Além disso, permite a escuta de informações inéditas sobre esse processo, trazendo elementos que devem ser considerados no planejamento das futuras formações continuadas.

Dentro dessa perspectiva, destacamos a importância fundamental de promover momentos nos quais as professoras possam expressar suas opiniões. No entanto, dar voz não se resume simplesmente a realizar consultas; é imperativo que as professoras tenham as condições necessárias para se expressarem e serem ouvidas. Para isso, é preciso criar um contexto propício para uma comunicação articulada, uma fala que revele a dimensão do trabalho pedagógico e explicitamente aborde as reais necessidades dessas educadoras. Com base nessas necessidades,

é possível planejar formações continuadas significativas que atendam às demandas do trabalho diário das professoras em salas de aula.

2.4 O fim do caminho: a análise de dados

A análise dos dados está presente em vários momentos da investigação e se torna mais sistemática após o encerramento da construção dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 2013). O dado é uma evidencia incontestável da realidade que existe, no entanto, seu significado é sempre uma produção humana. Dessa forma, a análise é a etapa de sistematizar e refletir. Sendo assim, este não pode ser um fim em si mesmo; pois o mesmo produz significado a partir do momento em que o pesquisado lhe atribui sentido. A reflexão sobre o que foi construído é de extrema importância durante a análise de dados (ADAMS, 2018).

Portanto, essa etapa da pesquisa deve buscar superar a descrição das informações, que se pauta em sua aparência, mas sim deve buscar a essência. Com relação a isso, Vigotski (2007, p. 66) afirma:

> [...] são necessários meios especiais de análise cientifica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. Nesse sentido, a análise cientifica real difere radicalmente da análise introspectiva subjetiva, que pela sua natureza não pode esperar ir além da pura descrição. O topo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis.

A partir do que foi descrito pelo autor procurou-se relacionar as informações obtidas com o referencial teórico, a partir de indícios do materialismo histórico e dialético. Assim, as falas das participantes foram organizadas em duas categorias, quais sejam, “Trajetória Pessoal e Acadêmica: em foco o caminhar das professoras da Educação Infantil” e “A Formação Continuada no munícipio de Uberlândia: com a palavra as professoras formadoras”, que são apresentadas no capítulo III.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DE PROFESSORAS E FORMADORAS

Neste capítulo, se apresenta as reflexões sobre a formação continuada no município de Uberlândia, obtidas mediante a fala das professoras e das formadoras.

3.1 A Formação Continuada no munícipio de Uberlândia: com a palavra as professoras formadoras.

Após compreendermos a perspectiva das professoras em relação às formações continuadas proporcionadas pela rede, procedemos a ouvir as professoras formadoras e a sua perspectiva com relação à formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG.

Destaca-se que formação continuada é um momento de apropriação de conhecimento e que pode contribuir para melhorar no aprendizado do aluno, para tanto essa deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica (CHIMENTÃO, 2009; ADAMS, 2022).

Portanto, essa deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são "dois lados da mesma moeda", que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, consequentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se (CHIMENTÃO, 2009; ADAMS, 2022).

Na busca de compreender a formação continuada oferecida, uma das questões dirigidas às professoras formadoras foi a respeito da organização da formação continuada oferecida pelo CEMEPE, estas afirmaram que, "*o CEMEPE conta com uma equipe dedicada que oferece formações uma vez por mês aos participantes ao longo do ano. Em 2023, as formações totalizarão 32 horas, distribuídas de março a outubro, envolvendo encontros presenciais, virtuais e atividades assíncronas com estudos dirigidos".*

Observa-se que as formações são frequentes e diversas, além de serem desenvolvidas de forma presencial e virtual, o que pode facilitar a participação das professoras, considerando questões como o deslocamento, por exemplo. Nascimento (2017) considera que as formações continuadas ofertadas as professoras devem considerar as suas necessidades.

Ainda, sobre as formações continuadas no formato virtual, outra formadora, "*em 2020, devido ao enfrentamento à pandemia, o CEMEPE ofereceu formação continuada virtual a todos os profissionais da rede, com foco nas tecnologias digitais. Além disso, em 2020 e 2021, também em decorrência da pandemia, a SME implantou o programa Escola em Casa, no qual a oferta de videoaulas compuseram as ações pedagógicas das escolas junto aos estudantes. O CEMEPE, por meio de suas formadoras, investiu na capacitação direta das professoras das videoaulas, primando pela qualidade dessas aulas. Desse modo, essas professoras eram como modelos para os demais da rede, apresentando estratégias diversificadas e maneiras diversas de trabalhar os objetivos de aprendizagem, conciliando o brincar e o aprender. Assim sendo, as formações das professoras da rede ocorreram de maneira indireta. E para os analistas da Educação Infantil, em 2021, teve o oferecimento de um curso totalmente virtual, com encontros mensais e módulos ministrados por analistas da própria rede, compartilhando seus conhecimentos sobre assuntos diversos concernentes com o cotidiano escolar e com a realidade vivida naquele contexto de pandemia. Em 2022, com o retorno às aulas presenciais, o CEMEPE reiniciou suas formações para todas as etapas e modalidades da Educação, mesclando encontros presenciais e virtuais".*

Observa-se que a formação oferecida de rede municipal de Educação de Uberlândia-Mg, visando as tecnologias digitais durante a pandemia, foi de relevância frente as necessidades de grande parte das professoras com o uso da tecnologia. Souza (2023) ao realizar uma revisão sistemática da literatura de trabalhos envolvendo a formação de professoras entre os anos de 2020 e 2021 aponta que os trabalhos analisados demostram as dificuldades dos professoras de todas as etapas da Educação Básica, incluído a Educação Infantil no uso desses recursos, além de discutir a necessidade de ampliação da temática nos cursos de formação continuada mesmo após a pandemia, visto que as tecnologias fazem parte do cotidiano e têm grande potencialidade para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (PAIVA, 2021).

As formadoras, apontaram também como é feito o mapeamento para identificar as necessidades de estudo: *"é realizado um levantamento das necessidades de estudo, por meio*

de avaliações realizadas pelas professoras, diálogos com as equipes gestoras e documentos oficiais do município. O número de vagas oferecido, é pensado de maneira que tenha representantes de todas as escolas que oferecem Educação Infantil (público da nossa formação) e que, preferencialmente, haja a representatividade de todos os grupamentos (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Além das professoras, existe uma estrutura pensada para formação de analistas pedagógicos e reuniões de alinhamento com os diretores escolares. A equipe de formadoras, o CEMEPE também realiza parcerias com outros profissionais a fim de oferecer formações diversificadas para a rede municipal de Uberlândia".

Considera-se esse mapeamento de grande importância para se desenvolver a formação continuada, uma vez que considera a necessidade das professoras, público dos cursos oferecidos e precisam ser ouvidas nesse processo, assim elas se sentem incluídas e motivadas a realizarem os cursos propostos, Nascimento (2017) coaduna com essa forma de organizar as formações. Ainda, podemos observar nesse processo de mapeamento o processo de reconhecimento das professoras, que passam a refletir sua prática e suas necessidades. Campos e Melo (2017, p. 4433-4434), mostram que:

> O processo de desenvolvimento profissional refere-se à maneira como as professoras identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. No entanto, depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros.

Ou seja, esse é um processo de Desenvolvimento de autonomia das professoras da Educação Infantil da rede municipal de Educação de Uberlândia-MG. Ao serem questionadas sobre como são as políticas de formação continuada no município de Uberlândia, as formadoras responderam que "*seguimos a Normativa da SME n.º 001/2014 que estabelece critérios para o cumprimento do módulo II destinada à formação continuada no CEMEPE*". Observa-se que o município possui legislações que orientam a oferta da formação continuada.

A instrução normativa 001/2014 foi criada para estabelecer critérios de cumprimento do módulo II que é de quatro horas semanais para estudo para as professoras, chamado de Onde Melhor Convier (OMC) e do Dia de Formação Continuada (DFC) com seis horas de estudo

mensal para os analistas pedagógicos, ambos cumprindo a carga horária de estudos preferencialmente no CEMEPE (UBERLÂNDIA, 2014).

Diante disso, as formações são organizadas a partir do dia estipulados pela secretaria, para o cumprimento dos módulos de cada grupamento (professoras de Berçário e GI, GII e GIII, 1º e 2º Período). Os analistas pedagógicos têm direito a um DFC por mês e as formações desse grupo são organizadas considerando esta carga horária. Para os educadores e Profissional de Apoio Escolar (PAE), é dialogado com as escolas para que estes profissionais possam ser liberados para o dia de formação, considerando que não possuem módulos destinados ao estudo. Assim, em Uberlândia há o espaço e tempo para que os profissionais tenham acesso à formação continuada de maneira sistemática.

O CEMEPE emite certificação de seus cursos com carga horária mínima de 30 horas, conforme instrução normativa 005 de 2020 (UBERLÂNDIA, 2020). De acordo com essa mesma normativa, as unidades escolares podem organizar cursos de formação in loco, que após aprovação dos planos de curso pelo CEMEPE, os cursistas receberão a certificação.

"Os cursos oferecidos durante as formações têm um eixo comum para todos os grupos de formação, contudo, há algumas diferenciações em alguns módulos de estudo, considerando as especificidades dos diferentes grupamentos de estudantes atendidos na Educação Infantil: Bebês (turmas de berçário e G1), Crianças Bem Pequenas (turmas de G2 e G3) e Crianças Pequenas (turmas de 1º e 2º períodos). Estas particularidades visam atender melhor aos diferentes grupos de professoras, abordando discussões concernentes às suas realidades, conforme o grupamento de estudantes em que atuam".

"*Desse modo, o título do curso ganha especificações de acordo com cada grupo de formação. São organizados cinco grupos de formação conforme o grupamento de atuação das professoras e sob a responsabilidade de duas professoras formadoras da equipe de coordenação da Educação Infantil do CEMEPE. A formação continuada de professoras que atuam em creche e pré-escola da Rede Municipal e unidades escolares parceiras é proporcionada por meio de reflexões teóricas e orientações práticas referentes ao cotidiano escolar desta etapa de ensino. Além de estudos de textos e documentos norteadores que sustentam o trabalho da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, "oportunizando a troca de experiências diversificadas e o compartilhamento de boas práticas entre as profissionais*", finaliza a formadora.

Mediante a fala das formadoras, observa-se que as formações são planejadas, o que demostra organização e preocupação da rede municipal com a formação das professoras da Educação Infantil.

Quando perguntadas sobre como é a participação das professoras nas formações, as formadoras responderam que em relação à Educação infantil, o número de vagas garante a representatividade de todas as escolas que atendem essa faixa etária. "*Em 2022 tínhamos condições de oferecer mil vagas para a formação da Educação Infantil. Chegamos a 760 inscritos e finalizamos o ano com aproximadamente 500 cursistas. Para 2023 foram realizadas 842 inscrições nos cursos oferecidos que vão até novembro e os cursistas participam nas modalidades presencial e virtual, onde a participação é facultativa e tem a participação média de aproximadamente 550 cursistas".*

A formadora pontua que "*na Educação Infantil, as participações nas formações são bastante significativas, contudo, tem uma porcentagem inferior ao que o CEMEPE consegue atender. O número de inscritos que não vieram em nenhum encontro é significativamente maior que o número de participantes que abandonam o curso durante o ano, uma vez que ao final de todo encontro os cursistas fazem a avaliação e essa é considerada pelos formadores para o (re)planejamento dos próximos encontros. A participação das professoras acontece por meio de inscrição nos grupos formativos. Cada gestor indica um profissional conforme o seu grupamento que participará de toda a formação*".

Considera-se efetiva a participação das professoras nas formações, visto as dificuldades que elas citam com relação à prática, por exemplo, as professoras A, B, D e E que comentam a sobrecarga do trabalho docente, o que se pode apontar com algo comum as demais professoras e como sendo um fator que desmotiva a participação em cursos de formação, como cita Nascimento (2017).

A próxima pergunta feita as formados, foi sobre a importância da formação continuada para a atuação das professoras na Educação Infantil, estas relataram que: "é *necessária para que as professoras se mantenham atualizadas e aprimorem constantemente suas práticas pedagógicas. O professor/educador que atua na Educação Infantil deve ter uma visão integrada da realidade e condições de pensar sua prática com propriedade e autonomia para ampliar seus conhecimentos e promover reflexões sobre suas ações desenvolvidas junto às crianças. Com tantas inovações, informações, tecnologias e*

metodologias que surgem em um ritmo dinâmico, se torna prioritário investir em formação continuada de professoras para que eles permaneçam atualizados e possam aprofundar o conhecimento teórico e aprimorar suas práticas pedagógicas para que elas sejam compatíveis com as necessidades e demandas dos estudantes e dos novos tempos".

"A rede possui 96 escolas que atendem Educação Infantil, mais 46 Osc's que recebem subvenção da prefeitura para também prestar atendimento às crianças de 0 a 5 anos, somando um total de 142 escolas. Elas possuem diferentes realidades, histórias e grupos de profissionais. Cada profissional traz consigo suas concepções teóricas, de sujeito e de mundo. Os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico na educação infantil, trazem aspectos importantes com relação à concepção de infância, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, aos campos de experiências e objetivos de aprendizagem, entre outros. Busca respeitar as diferentes realidades e, ao mesmo tempo, trazer pontos em comum, importantes para a organização do trabalho em rede".

"Para que o professor da educação infantil possa exercer com qualidade o seu trabalho, garantir que os estudantes recebam o que têm por direito, buscar melhorias para si enquanto profissionais e para poderem contribuir com a melhoria destes documentos oficiais, é fundamental um aprofundamento teórico e metodológico. É essencial ocorrer reflexões sobre nossa prática, que reconheçamos de onde partimos teoricamente e de quanto é necessário aprofundar nos estudos. Diante disso, a formação continuada faz-se essencial para o fazer pedagógico de qualidade para as professoras da Educação Infantil".

A Educação Infantil é a etapa mais importante da Educação Básica, uma vez que atende à primeira infância, fase singular da vida humana. Assim, a formação continuada sistemática dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino é indubitavelmente necessária. Essa etapa, somente vai contribuir com o desenvolvimento da criança, se o professor promover o planejamento intencional de sua prática pedagógica, o que pode ser favorecido pela vivência em formação continuada.

A atividade do professor é assim fator preponderante para o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, a formação contínua assume ascendência nas mudanças que se busca atingir no âmbito educativo e os profissionais da educação infantil podem ser instigados a romper com ideias reducionistas que levam professoras a insistir na reprodução de práticas irrefletidas em detrimento de estudos que privilegiam o estudo e a reflexão. A

atuação profissional docente pode considerar que "para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziram, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura" (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 99)

No documento "*Orientações para as ações pedagógicas das escolas em 2023", encaminhado à todas as escolas, a equipe de Coordenação da Educação infantil CEMEPE faz esse destaque e ressalta a importância do fortalecimento da cultura de estudos na Educação Infantil.* A formadora finaliza esse tópico concluindo que "*a formação continuada para professoras é importante para promover o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, proporcionando oportunidades de aprendizado e atualização em áreas relevantes para a prática pedagógica. Essa formação visa aprimorar as habilidades e conhecimentos das professoras, fornecendo-lhes ferramentas para melhorar sua prática de ensino, promover o engajamento dos alunos e alcançar melhores resultados educacionais. Além disso, a formação continuada também pode fornecer às professoras um espaço para refletir sobre sua prática, trocar experiências com outros educadores, receber feedback construtivo e explorar novas abordagens pedagógicas. Isso contribui para o crescimento profissional, o aumento da motivação e a melhoria da qualidade do ensino*".

Por meio das falas das formadoras, mais uma vez é possível apontar para a preocupação do município de Uberlândia com a formação continuada das professoras de Educação Infantil.

Por fim, perguntamos como são escolhidos ou pensados os temas das formações que são oferecidas, as formadoras responderam *que "antes da pandemia foi feito um questionário consultando as servidoras sobre temáticas que lhe eram interessantes. Após a pandemia, sentiu-se a necessidade de se fazer as formações embasadas nas Diretrizes Curriculares do Município. Temos um planejamento prévio com as temáticas dos encontros das formações, porém ele pode sofrer alterações de acordo com avaliações feitas pelos participantes ao final de cada encontro e de acordo com a necessidade da rede. Com a necessidade de conhecer os documentos oficiais da rede Diretrizes Curriculares Municipais, que ficaram prontos em 2020, oferecemos formações que possibilitem o entendimento e a aplicação dos conhecimentos apresentados em tais documentos. Outro meio pensado para os temas das formações é através dos formulários de avaliações respondidos pelos cursistas, que de*

acordo com as sugestões e necessidades apresentadas elaboramos as formações subsequentes. Para 2023, as formações foram oferecidas ainda considerando as Diretrizes curriculares e também consideramos um levantamento de sugestões de temáticas feito com os cursistas no fim do ano de 2022".

As formadoras finalizam dizendo que "*o CEMEPE busca caminhos de estar próximo das profissionais e de conhecer seus anseios e necessidades formativas". "Em 2017 foi feita uma ampla pesquisa de temáticas junto aos profissionais da Rede. Todos tiveram a oportunidade de responder a um formulário específico. As formações desse ano se pautaram nos principais temas levantados nessa pesquisa".*

"*Em 2018 e 2019, com a necessidade de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2011) e adequação à BNCC, as formações se concentraram na construção das novas DCN, num movimento coletivo de consulta às escolas e a atuação efetiva de grupos de articuladores representantes de todas as escolas municipais".*

A coordenadora das formações explica que "*em 2020 as DCN foram publicadas e era necessário iniciar ampla formação continuada sobre esse documento para torná-lo conhecido por todos de modo a garantir sua aplicação efetiva no cotidiano escolar e, também, a fim de identificar pontos frágeis que necessitassem de reajuste em um próximo movimento de revisão. No entanto, nesse mesmo ano iniciou a pandemia e as formações tiveram que ser voltadas para as exigências do contexto e o foco foram as ferramentas digitais. Em 2020 e 2021, as DCM nortearam a produção das videoaulas e essas serviram de formação indireta dos profissionais da educação infantil, uma vez que as escolas partiam das videoaulas e suas temáticas para organizar as vivências propostas aos estudantes no ensino remoto*".

Observa-se que nos últimos anos ad formações oferecidas pelo CEMEPE, tiveram foco nas reformas educacionais e nos documentos que as regem, como as DCN's e a BNCC. Mediante a fala das formadas não é possível identificar como essas formações ocorreram e quais as concepções frente as reformas foram discutidas com as professoras da Educação Infantil.

"Diante desse histórico, em 2022, com o retorno das atividades escolares presenciais, o CEMEPE retomou suas formações e o foco foi fortalecer o estudo das DCN, com compartilhamento de saberes e práticas. Ao final desse ano, foi realizado junto aos

cursistas, a avaliação do curso Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil – 2022 e o levantamento de sugestões de temáticas e estratégias para o ano de 2023. Desse modo, no Ciranda de Saberes e Práticas 2023, o intuito permaneceu em ampliar os estudos sobre as DCM, sendo acrescidas as sugestões advindas dos cursistas no ano anterior. Além disso, as formadoras do CEMEPE, em suas atividades junto à coordenação da Educação infantil, realizaram visitas técnicas às escolas".

Nessas visitas, elas ouvem profissionais e detectam pontos que merecem ser abordados nas formações. Desse modo, o plano de curso para as formações 2023 possuem um fio condutor, contudo, o contato com as escolas e as avaliações de todos os encontros formativos são considerados no (re)planejamento dos módulos.

Concluindo, os temas das formações continuadas de professoras são escolhidos ou pensados com base nas necessidades identificadas pelas professoras, gestores, por meio de pesquisas, estimativas ou consultas. Essa abordagem envolve ouvir as professoras para entender as áreas em que desejam aprimorar seus conhecimentos e habilidades, tendo como norteadores os documentos oficiais do município.

Silva (2021) ao desenvolver um curso de formação continuada com professoras da rede municipal de Uberlândia a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, apontam que os encontros foram organizados a partir do apontamento das professoras, e que isso promoveu maior engajamento das mesmas nas atividades, que foram para além da reflexão da prática sobre a prática, oferecendo às professoras acesso ao conhecimento científico no interior de seu contexto de trabalho. Os dados apresentados pela autora reforçam o desenvolvido pelas formadoras ao plangerem as formações a serem oferecidas as professoras da Educação Infantil, elas incluem estas no processo visando a participação efetiva e que as temáticas, possam ser amplamente utilizadas em sua prática pedagógica.

Também se ressalta que essa necessidade de ouvir as professoras, foi observada ao analisar as dissertações que compõem o levantamento realizado no início da pesquisa, o que demostra que a organização dos cursos de formação oferecidos pela instituição pesquisada está de acordo com o que propõem a literatura.

Portanto, o relato das formadoras contribui para avaliar a formação continuada oferecida pela rede municipal de Uberlândia como positiva e com contribuições para a prática pedagógica das professoras.

3.2 Trajetória Pessoal e Acadêmica: em foco o caminhar das professoras da Educação Infantil

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e sociocultural, por meio de experiências de aprendizagem que envolvam as brincadeiras e as interações as quais constituem os modos como as crianças aprendem e atribuem significado ao vivido (BRASIL, 2013; 2017). Historicamente foi preciso lutar para superar a visão assistencialista destinada a essa etapa da Educação Básica, sendo que hoje, ela vai para além de cuidar, busca ensinar, ou seja, promover o desenvolvimento da criança.

Vigotski (1995) postula que o desenvolvimento infantil constitui uma unidade dialética entre duas linhas genéticas, o desenvolvimento biológico e o cultural. Trata-se, portanto, de um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança, mas não de uma simples "mistura" entre o plano biológico e o social. No homem, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento e maturação orgânica, pois enquanto o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, ele converte-se em um processo biológico sócio historicamente condicionado (PASQUALINI, 2010). Nesse sentido,

> O desenvolvimento infantil não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social, o que aponta para a impossibilidade de se estabelecer estágios do desenvolvimento psicológico que se sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo (PASQUALINI, 2010, p.168).

A partir do exposto, observa que o desenvolvimento da criança não é espontâneo, passa pelo biológico e pelo cultural, sendo que nesse processo o professor tem papel importante, por ser o sujeito que vai promover a mediação pedagógica, ou seja, a ação intencional de promover o desenvolvimento da criança.

Destaca-se que essa ação intencional, passa pelo seu processo de formação inicial e continuada que deve o preparar o professor da Educação Infantil, para reconhecer a atividade-guia de cada faixa etária e promover um planejamento a considerando.

Nesse trabalho, busca-se identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professoras de Educação Infantil na rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG, mas para entender a formação continuada em sua totalidade, é preciso antes conhecer a formação inicial e sua trajetória acadêmica. Também ao longo desse relato as professoras apontam seu olhar para a formação continuada. Marcelo Garcia (2010) enfatiza que tornar-se professor é um longo processo, no qual as professoras passam por diferentes etapas em seu aprendizado da docência ao longo da carreira, desde a formação inicial, o período de inserção profissional e a formação continuada.

Dessa forma, iniciamos as entrevistas solicitando que as profissionais compartilhassem breves reflexões sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais, enfocando especialmente o início de suas carreiras docentes na Educação Infantil. Solicitou-se que as professoras abordassem os desafios e dificuldades que enfrentaram nessa fase inicial. A seguir, seguem os relatos das professoras entrevistadas.

A professora A iniciou seu relato dizendo que *"não foi fácil, afinal de contas era uma época onde o acesso às informações era mais limitado*". Destaca-se que a professora A, possui 23 anos de atuação na Educação Infantil, portanto, vivenciou o processo de mudança dessa etapa da Educação Básica. A professora, continua seu relato afirmando que:

"Mas, (Pedagogia) foi o curso que sempre quis fazer. Procuro ao longo dos anos estar sempre atualizada. Estudo muito e sou extremamente apaixonada pela educação. Sou apaixonada pela Pedagogia Franciscana[4]*"*. Observa-se pelo trecho do relato, que a Professora A demostra que busca pela continuidade da sua formação, se atualizando, o que corrobora com o discutido por Hass (2017) em sua pesquisa envolvendo professoras da Educação Infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS, de que grande parte das professoras que atuam nessa etapa buscam se manter atualizadas mediante cursos de formação.

"No início da minha carreira acadêmica, eu morava em Brasília e atuava em escolas particulares, partindo depois para as escolas públicas onde atuei com Ensino Fundamental Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil, a minha paixão, foi nela que me encontrei. Amo trabalhar com crianças. O início foi tenso, trabalhava longe de

[4] A Pedagogia Franciscana consiste, antes de tudo, em boas escolhas diárias que estão ao alcance de todas as pessoas: "Se você almeja realizar o seu sonho, vá devagar, passo a passo, dispondo da melhor maneira do seu tempo, fazendo poucas coisas, mas as fazendo bem, pois o melhor de um sonho é o que ao longo do caminho já se vai aprendendo e alcançando", nessa pedagogia São Francisco é o modelo a ser seguido (RODRIGUES, 2019).

casa, na zona rural e as dificuldades de locomoção às vezes me desanimavam..., mas hoje eu percebo que os desafios fazem parte do crescimento, do processo para me tornar uma profissional melhor...a aprendizagem é diária. Ensinar é um aprender constante. Mas a maior dificuldade que encontro hoje como professora da Educação Infantil são as famílias. Temos que abraçá-las e encarar os desafios que elas trazem para a escola...que são vários! Principalmente no que diz respeito a perceberem que a criança não é responsabilidade somente da escola".

Observa-se pela narrativa a vasta experiência da professora A, com diferentes etapas da Educação e suas modalidades, experiência essa que consideramos enriquecedora para o processo da sua ação intencional visando o desenvolvimento das crianças.

Ela conclui seu relato, dizendo que participou de muitas formações oferecidas pela rede municipal de Educação do município de Uberlândia, e as avalia como ótimas, porém pontua que *"o município carece de se pautar mais na questão emocional das professoras que se sentem sobrecarregadas e desmotivadas a continuarem exercendo a profissão*".

Destaca-se essa fala da professora, que se relaciona a realidade da maioria dos profissionais da Educação, que apresentam grande crescimento nos problemas de saúde física emocional. Não se pode deixar de apontar que essa situação se associa ao aumento na precarização do trabalho do professor nos últimos anos associado ao neoliberalismo, que propõem políticas educacionais voltadas para atender as necessidades do capital.

Nesse contexto, se faz relevante citar as mudanças originadas pela reestruturação produtiva e a flexibilização do trabalho, as quais, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, têm acarretado crescente aumento de docentes trabalhando em contratos precários (JACOMINI; PENNA, 2016; VIEGAS, 2022) amparados em reformas trabalhistas (KUENZER, 2021), ou mesmo sem contratos, "uberizados" (SILVA, 2019; VIEGAS, 2022), os impactos do gerencialismo e da meritocracia (HYPÓLITO, 2020; VIEGAS, 2022) e a crescente implementação de mecanismos de avaliação de desempenho (ZATTI; MINHOTO, 2019; VIEGAS, 2022) tudo isso se concretizando em elevadas jornadas de trabalho (ALVES; PINTO, 2011; VIEGAS, 2022).

Sobre o aumento da carga de trabalho das professoras, a intensidade abrange aspectos quantitativos e qualitativos. Souza, Fernandes e Filgueira (2015) consideram os seguintes elementos como determinantes da intensidade do trabalho docente: duração da jornada, número

de escolas, número de alunos por turma e número total de alunos. Já Piovezan e Del Ri (2019, p. 2) definem o processo de intensificação como "a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam". E, ainda no caso na Educação Infantil, podemos citar que muitas vezes as professoras se encarregam de educar para além do conhecimento científico, visto que em sua maioria os pais dos alunos possuem altas jornadas de trabalho.

Ela ainda afirma que "*as professoras precisam vivenciar a formação continuada na prática, para desenvolver um olhar mais crítico em relação ao seu próprio trabalho, para perceber que há a necessidade de melhorar cada vez mais".* Ela finaliza pontuando que *"os momentos de formação são uma troca muito importante e que aprender é sempre muito necessário. Depois que comecei a participar das formações mudei e aprimorei as minhas práticas e percebi que tenho uma equipe enorme à minha disposição para me ajudar e me auxiliar a me tornar uma profissional melhor".*

Observa-se que a fala da professora corrobora com o apontado pelos autores Bissaco (2012), Duarte (2013), Venazzi (2019) de que a formação continuada contribui com a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil.

A professora B também formada em Pedagogia e com especialização em neuropsicopedagogia relatou que durante a graduação ela não trabalhava na área, era bem jovem e imatura, o que a fez perceber que prejudicou um pouco o seu melhor aproveitamento do curso.

"Trabalho na rede há 12 anos, sempre na Educação Infantil. Tive muitas dificuldades no início da carreira docente (planejamento de aulas, liderança de equipe, organização de instrumentos avaliativos, resolução de conflitos entre as crianças) o que atribuo à minha falta de maturidade e experiência. Essas dificuldades foram sendo superadas principalmente por meio da troca entre as colegas da escola, mas também, participando das formações continuadas oferecidas pela rede e estudando e pesquisando autonomamente. Queria ter mais tempo para planejar e preparar as aulas, as atividades e os materiais pedagógicos e também para estudar mais sobre o desenvolvimento infantil. Essa hoje, é a minha maior dificuldade em ser professora: a falta de tempo".

Viegas (2022, p. 7), discute sobre o "planejamento, a organização e a preparação das aulas constituem um dos mais exigentes aspectos da carga de trabalho docente, envolvendo uma série de atividades a serem organizadas de modo a contemplar o curto, médio e o longo prazo.

É necessário fazer a adaptação aos interesses e à diversidade de características pessoais dos alunos". Portanto, se observa pela fala da professora B e também do autor que seria importante um tempo de trabalho destinado ao planejamento das aulas, principalmente para aquelas professoras menos inexperientes, que podem ser na troca de experiência com as professoras experientes uma contribuição para refletir a sua ação intencional.

Observa-se que esse processo de transição de graduando a professor ainda é pouco explorado e discutido em pesquisas, conforme aponta André (2015), que destaca a importância de investigar e acompanhar o desenvolvimento de políticas de apoio às professoras iniciantes e observa que, no Brasil, essas pesquisas são ainda em número reduzido. Coelho e Ambrosetti (2022, p. 2) também discutem a temática é apontam que "pesar do reconhecimento da importância desse período na constituição do conhecimento profissional das professoras, capaz de orientar toda a trajetória de atuação ao longo da carreira, ainda são escassas as políticas de apoio aos iniciantes em nosso país".

A professora B, acredita que a vivência da formação continuada oferecida pela SME, auxiliam muito na reflexão sobre a prática, pois *"é um momento que partilhamos e compartilhamos conhecimentos e dicas. Trazendo mais clareza para o desenvolvimento do trabalho enquanto rede. Acredito que as formações estão melhorando a cada novo encontro, pois as formadoras levam em consideração nossas avaliações e adaptam os encontros e cursos a cada ano. Os encontros para eu tem sido interessante e enriquecedor"*.

Afirmação que vai em concordância dom os dizeres de Dutra (2014) de que as formações vivenciadas pelas professoras atuantes na Educação Infantil, possibilitam que estas refletiam sobre sua ação e incluam novas atividades em suas aulas visando a aprendizagem das crianças. A professora B, também destaca o processo de avaliação realizado pelas professoras formadoras da formação e como essa tem gerado melhoras, assim observa-se que nesse processo as professoras se sentem incluídas e contempladas.

A professora C, formou-se na UFU e trabalha na rede municipal desde 1991, portanto, possui ampla experiência na atuação docente. Ela relata que teve bons professoras e aproveitou bem os anos em que lá esteve. "*Trabalho com crianças pequenas, gosto muito do que faço. Sempre li muito e busquei me preparar para ser uma boa profissional. Trabalhar na educação não é tarefa fácil, pois envolve muitas outras habilidades. No início, minha maior dificuldade foi a formação. Não tínhamos as oportunidades que temos hoje. Precisávamos nos esforçar*

muito para aprender a lidar com todo tipo de criança. Após a pandemia, estamos reaprendendo a ser professoras. As crianças mudaram e nós também. Embora seja preciso compreender que tudo mudou, o desafio hoje é buscar o ponto de equilíbrio para termos o melhor desempenho, diante dos novos alunos que temos. Em relação às formações oferecidas, acredito que as teorias são excelentes, mas devemos investir mais na prática".

No seu relato a professora C, aponta que no início da carreira não existiam tantas oportunidades de vivência da formação continuada como na atualidade, o que demostra o avanço na oferta dessas formações assim como nas políticas públicas, conforme aponta Morais (2018).

A professora D, começou o curso de Pedagogia no ano de 2009 e relata que começou a lecionar enquanto cursava a graduação. Iniciou na rede particular e após graduada, começou a trabalhar na rede municipal. Atualmente, trabalha somente na rede pública. Se faz importante apontar que essa é a realidade da maioria dos licenciandos que começam a lecionar ainda na graduação, devido as necessidades de trabalhar para garantir o seu sustento.

Relatando sobre sua trajetória como professora da Educação Infantil, a professora D relembra *"quando comecei a lecionar, lá atrás...eu achava bem mais fácil que atualmente. Pois, hoje a realidade das escolas mudou muito. Muita indisciplina, famílias omissas, alunos desinteressados. A Educação Infantil é muito difícil. Geralmente salas lotadas e famílias que não colaboram ou não participam das demandas das escolas. Na verdade, estou quase aposentando, talvez eu esteja deixando meu cansaço falar por mim, mas não vejo a hora de deixar a escola e dar lugar à profissionais mais novas e com mais fôlego e vontade de trabalhar que eu!"*

O seu relato demostra cansaço e sobrecarga de trabalho, assim como a desvalorização e a precarização do trabalho docente. Segundo os autores Barroso (2004) e Adams (2022) o estatuto social do professor foi precarizado, a sua identidade diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho foi colocada em dúvida e até seus métodos de ensino foram criticados. Em síntese, as professoras tornaram-se bodes expiatórios de todos os questionamentos que vêm sendo feitos às escolas, sendo responsabilizados porque não asseguram a promoção social ou porque não tornam pessoas competentes e conscientes (OLIVEIRA; FERREIRA; PASCHOALINO, 2019; ADAMS, 2022).

A professora E é graduada em Pedagogia com especialização em Inspeção Escolar. Já participou de diversos cursos de capacitação ao longo da carreira profissional e acadêmica e relata que "*iniciei minha carreira profissional trabalhando em uma escola particular por quase dois anos e nessa época eu ministrava aula para crianças de quatro anos. Logo após, atuei na prefeitura como Educadora Infantil por oito meses e depois fui efetivada como Professora de Educação Infantil na Prefeitura de Uberlândia, posição em que atuo até os tempos atuais. O início da minha carreira foi muito desafiador e difícil. Os desafios foram diários e a demanda de trabalho era muito grande. Mesmo sendo em escola particular, minha turma era muito grande e a quantidade de alunos na sala era a minha maior dificuldade. As atitudes agressivas de algumas crianças para com as outras também demandava bastante atenção e me assustava um pouco. Mesmo com a formação na graduação em andamento e o conhecimento teórico que eu adquiria, encontrava dificuldades em transpor esse conhecimento, na prática. Procurei focar nos planejamentos de aula buscando soluções pensadas previamente, pautando em ações concretas para minimizar a agressividade em sala de aula e conseguir ministrar uma aula de qualidade. Sempre busquei conhecimento para melhorar diariamente as práticas pedagógicas e o meu trabalho como professora. Na verdade, a profissão de professora é um exercício de superação diária, pois nos deparamos com situações e desafios que fazem parte da carreira e todos os dias aprendemos algo novo".*

No trecho apresentado, observa-se que a professora E também iniciou a sua atuação ainda na graduação, e relata dificuldades como salas cheias e muitas demandas de trabalho, mas uma vez observa-se a questão da sobrecarga de trabalho como uma das dificuldades, como apontado por Viegas (2022). Mas, em seu relato, a professora também demostra a busca pelo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, o que demostra preocupação com o desenvolvimento das crianças.

As crianças atualmente estão a cada dia mais espertas e ativas. Necessitam se movimentas. É como se elas ficassem muito "presas" à tecnologia e no uso de telas em seus lares, e toda a necessidade inerente à idade de se movimentarem fosse reprimida. Assim sendo, chegam à escola com essa necessidade de se expressarem e se movimentarem. Muitas vezes, nas professoras, podemos pensar que são problemas de comportamento ou até mesmo falta de limites, ainda mais quando essas necessidades são exprimidas de forma exacerbada e na correria do dia a dia, muitas vezes pensamos que é essa questão. Contudo, muitas vezes, são

crianças que querem a atenção, o diálogo, quem se expressar. No entanto, também tem crianças com atitudes bastante agressivas em relação aos colegas, já trazem esse comportamento de casa. E isso, eu considero um grande desafio, a relação com as famílias deixa muito a desejar.

Observa-se que a professora aponta o comportamento das crianças, onde os pais acabam deixando a função de cuidado para a escola. Importante salientar que o trabalho das professoras tem muito das características do cuidado, especialmente na Educação Infantil, carregando as propriedades de naturalização e desvalorização dos trabalhos femininos. Assim, é um trabalho onde o cuidado sai da esfera doméstica (CONTATORE; MALFITANO; BARROS, 2019), levando consigo sua desvalorização social.

As salas super lotadas e a falta de estrutura física adequada nas escolas, também são dificuldades enfrentadas no dia a dia da rotina de uma professora de Educação Infantil. Os instrumentais para preenchimento (diário escolar, por exemplo) poderiam ser mais práticos e menos burocráticos. Sem contar as questões macro, que dizem respeito à (des)valorização das professoras, cumprimento do piso salarial, condições mais adequadas de trabalho com acesso aos recursos pedagógicos para a construção e desenvolvimento de Projetos Pedagógicos. Novamente, observa-se a professora apontando a desvalorização do professor frente a sociedade e ao poder público, principalmente no que diz respeito a financiamento para o desenvolvimento da prática pedagógica e também com relação ao pagamento do piso salarial.

Moreira, Ieffi e Carneiro (2021) apontam dados que demostram que 827 municípios do Brasil, ou 15,8% do total de municípios do país, não paga salários médios superiores ao valor mínimo estipulado pelo piso salarial para 2014, que é de R$ 1.697,39. Logo, as professoras brasileiras em sua maioria recebem salários abaixo do determinado pela legislação, aspecto esse que demostra o processo de valorização que os professoras brasileiros sofrem. Britto (2012) aponta que o salário das professoras se relaciona com a qualidade da Educação, portanto, este precisa ser garantido.

À vista disso, Adams (2022) discute que se faz necessário a efetivação das políticas públicas educacionais, principalmente as relacionadas ao pagamento do piso salarial das professoras, sendo que estas têm a possibilidade de garantir melhorias salariais e condições apropriadas de trabalho dos profissionais da Educação, sendo que estas terão como consequência um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Também se destaca,

políticas públicas de financiamento que considerem estas condições, pois de acordo com Nascimento (2011, p. 17) "o financiamento da educação é elemento fundamental para a garantia de uma educação pública de qualidade social para todos".

Com relação ao pagamento das professoras observam-se alguns avanços, citamos o art. 22 da Lei n.º 11.494/07 que determinação a criação do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), onde, 60% do recurso deve ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício da Educação Básica (BRASIL, 2007). Destaca-se, que com as atualizações de 2021, mediante a lei 14.276/2021, essa porcentagem passa a 70% (BRASIL, 2021).

Ainda, temos a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), que foi aprovada em substitutivo ao Projeto de Lei n.º 7.431/06, transformada na Lei Ordinária 11738/2008, a PL n.º 619/07 que regulamenta o Art. 60, inciso III, alínea "e" que trata das disposições constitucionais referentes ao Piso Salarial Nacional dos Docentes da Educação Básica, o Art. 2 do Projeto de Lei n.º 7.431/06 aponta que o objetivo do piso é propiciar maior isonomia profissional no país. Portanto, valores mínimos são determinados de serem pagos às professoras (Brasil, 2006).

Promover a garantia do piso salarial é fundamental, pois se observa que profissionais com salários melhores terão mais tempo de dedicação à sua atividade de ensino, o que deve provocar melhora na qualidade da educação oferecida as escolas, ou seja, níveis salariais adequados são condições fundamentais para a valorização docente, tendo impacto imediato sobre o desempenho pela maior motivação dos profissionais, bem como efeitos de longo prazo associados à melhora da atratividade da carreira que elevaria a qualidade dos profissionais que optam pelo magistério (BRITTO;WATENBERG, 2014). Mas se observa que este ainda não vem sendo cumprindo em todo o território nacional, como ressaltado por Silva (2019).

"Considero a formação continuada oferecida pela rede necessária e importante para adquirirmos conhecimentos que auxiliarão a prática pedagógica na escola. Já participei de várias formações e no ano passado participei da formação denominada "Cirande de Saberes e Práticas na Educação Infantil para Professoras Regentes II". Essa formação foi de grande relevância para a prática docente junto às crianças. Aprendemos um pouco mais sobre planejamento, avaliação, brincadeiras e produção de recursos pedagógicos. O número de

formações disponibilizadas é suficiente para o tempo que dispomos e geralmente todo ano temos essas formações. Elas nos auxiliam a refletir e repensar as práticas pedagógicas realizadas na escola, buscando soluções em relação às demandas de aprendizado das crianças. Em todos os campos da vida precisamos nos transformar e aprender sempre. Necessitamos refletir sobre nossas ações e nossas práticas pedagógicas e também sobre o trabalho que desenvolvemos junto às crianças constantemente. Nas formações continuadas nos são propiciados momentos de reflexão e busca constante pelo aprimoramento do nosso fazer pedagógico".

Com relação à formação continuada oferecida pela SME a professora se mostra satisfeita, apontado que as formações são condizentes com o tempo disponível para a sua realização, o que nos leva a apontar que muitas professoras acabam não dando continuidade aos seus estudos devido à falta de tempo, visto que trabalham com carga horária máxima, mesmo contando com os horários de módulo que são ou deveriam ser reservados para os estudos.

A professora F, iniciou como docente em uma escola particular por alguns anos, sendo posteriormente contratada para atuar na Rede Municipal de Uberlândia por aproximadamente dez anos. Atualmente é professora efetiva na rede e relata que "*os maiores desafios que encontrei no início da minha carreira era elaborar aulas que realmente trabalhassem com as questões específicas das faixas etárias que eu atendia sem serem apenas propostas práticas. Consegui compreender esse universo participando das formações continuadas que o CEMEPE ofertava e continuando meus estudos na área por conta própria, pois ao contrário de muitos relatos de colegas da área, eu não consegui muita ajuda no chão da escola. Então esse meu processo de aprendizado ocorreu na prática e foi muito solitário no início. As formações continuadas são momentos de muito enriquecimento e sempre aprendi muito nesses momentos. as professoras deveriam participar desse momento tão especial de troca de saberes. Acho a participação importantíssima, pois todos os encontros são muito elaborados e repletos de muito conhecimento. Vale muito a pena"*!

A professora G, relata as contribuições da vivência da formação continuada, principalmente com relação a adequar o planejamento a faixa etária da criança. As pesquisas analisadas ao longo desse trabalho, como as de Diel (2011), Dutra (2014), Chaves (2015) e Zan (2020) também ressalta a importância da formação continuada na colaboração do desenvolvimento do planejamento das aulas.

A professora G trabalha há mais de oito anos na área e começa seus relatos agradecendo a oportunidade de participar dos estudos dessa pesquisadora e pontua que "*é muito importante esse espaço de escuta para as profissionais da Educação Infantil, que nem sempre tem esse espaço de fala. Considero muito gratificando quando você e seu trabalho são reconhecidos. Minha maior alegria é quando vejo o resultado do meu trabalho sendo transmitido pelas crianças. Quando elas veem os pais e saem falando o que aprenderam no dia, quando saem cantando alguma musiquinha e replicando os gestos aprendidos, isso é muito significante para mim. Minha maior alegria como professora, tendo em vista que minha trajetória profissional e acadêmica foi de muitos estudos e aprendizados. Comecei como auxiliar de desenvolvimento infantil e não tive nenhuma dificuldade e nem enfrentei desafios na época. Quando fui promovida achei um pouco diferente e tive um pouco de dificuldade para aplicar atividades para o berçário. Foram atividades novas para mim, mas com a ajuda das minhas colegas de trabalho consegui superar. Ao participar das formações continuadas, percebi que nesses espaços, as trocas de saberes se tornam fundamentais para o aprimoramento contínuo do nosso trabalho pedagógico".*

A professora demostra satisfação ao realizar a sua atividade intencional e poder observar o desenvolvimento das crianças e ressalta a relevância da formação continuada e da troca de experiências para a sua atuação, como as demais professoras que tiveram seus relatos até aqui apresentados.

A professora H começou a trajetória acadêmica cursando magistério, depois graduou-se em Pedagogia e está finalizando a especialização em Gestão Escolar. Ela relata que iniciou a trajetória profissional como educadora monitora e atualmente atua como professora de Educação Infantil da rede.

"*Com muita alegria comecei a participar das formações continuadas do CEMEPE desde o meu primeiro ano como professora da rede municipal. Essas formações me ajudaram e ainda ajudam muito. Principalmente no desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas. No início da minha carreira, eu tinha muita dificuldade, principalmente ao perceber que a prática é muito diferente da teoria. Foi nas formações que fui aprendendo como desenvolver um bom trabalho com as minhas crianças. Meu maior desafio como professora, hoje, é mostrar às famílias que a parceria escola e família é fundamental para contribuir com o desenvolvimento integral das crianças. Nos últimos tempos, tenho percebido as crianças muito*

mais ansiosas, essa tem sido a minha maior dificuldade esse ano. Ao participar das formações continuadas visualizei que elas nos proporcionam uma visão mais ampla do que podemos incorporam em nossa prática docente. A troca constante de informações entre as professoras e as formadoras enriquece nosso ensino e nos ajuda a trabalhar de maneira mais eficaz com as crianças".

A professora I trabalhou muitos anos como professora auxiliar e diz que foi por ter se encontrado nessa área que resolveu "virar pedagoga". Na graduação, se identificou muito com a Educação Infantil e foi participando de uma formação continuada que se apaixonou pela Educação Especial e optou pela especialização nessa área.

"Eu estava participando de uma formação e assisti a uma palestra de uma professora de Educação Especial, vi no brilho do olhar dela o quanto ela era apaixonada pela profissão e fiquei encantada. Cresceu dentro de mim a vontade de me especializar e trabalhar com afinco para que eu pudesse fazer a diferença na vida dos meus alunos. Ser professora é um trabalho que realizo com muito amor, me encontrei nesse trabalho. O início foi muito difícil e tive muito medo de não dar conta. Mas a cada turma, a cada novo aprendizado, foi uma superação. Vibrava com cada resultado obtido. A Educação Infantil é desafiadora. Cada dia uma criança traz com ela desafios e momentos de descobertas. Ocupam espaços diferentes e se reconhecem neles. E o meu maior desafio é fazer as minhas crianças terem um papel mais ativo no desenvolvimento e crescimento delas. Participo de todas as formações que tenho a oportunidade, pois acredito que elas oferecem uma quantidade significativa de conhecimento, contribuindo para a melhoria das minhas práticas em sala de aula. Essa troca constante entre colegas e formadoras é essencial para o desenvolvimento do nosso trabalho".

As professoras H e I, também demostram que a Educação Infantil é desafiadora, mas que a formação continuada contribuiu para que esses desafios sejam superados visando a aprendizagem das crianças, ponto destacado por Chaves (2015), em sua pesquisa que teve o intuito de "Analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará"

A professora J é formada em Pedagogia e possui especialização em Educação Especial e Inclusiva, Gestão Escolar e Educação Infantil. E, relata que: "*comecei trabalhando numa*

escola municipal na cidade de Buritizeiro-MG. Logo após a colação, vi que teria dificuldade em conseguir atuar na minha cidade, visto que raramente tem concurso e os contratos aconteciam por indicação, foi então que decidi me mudar para Uberlândia, pois já tinha algumas amigas morando aqui. Logo que cheguei, visando de adquirir mais experiência, participei do "PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO," contratada em uma escola estadual e logo após me efetivei na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Eu tinha muitos medos no início da minha carreira e ainda os tenho. Trabalhar com crianças é uma missão de muita responsabilidade, mas tive a graça de contar com uma equipe maravilhosa que me ajudou e a ajuda ainda a superar os meus medos e a dar o meu melhor sempre.

"O contexto de uma sala de aula de Educação Infantil é permeado de grandes desafios, mas o maior desafio, na minha opinião, é o diálogo enfraquecido entre escola e família. No contexto atual, muitas famílias tem delegado às escolas responsabilidades que são delas e não nossas. Outro desafio, é as famílias entenderem que as aprendizagens nessa faixa etária acontecem não somente na escola, mas em todos os lugares que a criança frequenta. Nas formações continuadas que participei percebi que elas trazem um conhecimento valioso para aprimorar minhas práticas e me manter atualizada diante das constantes transformações".

Em seu relato, a professora J, destaca a importância da equipe pedagógica no processo de superação dos desafios da atuação docente, sendo que está também deve ser preparada para contribuir no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas. E, ainda, destaca a importância da formação continuada nesse processo.

A professora K relata que *"trabalhar na Educação Infantil demanda muito esforço das profissionais. São muitos anos de estudo e dedicação, compartilhamento de informações com colegas, troca de ideias, práticas, formações. Mas o maior desafio da profissão para mim é fazer a sociedade reconhecer a importância da Educação Infantil e tirar a visão de que professoras da Educação Infantil são cuidadoras, "mães postiças" e que as escolas de educação infantil são depósitos de crianças para as mães irem trabalhar. Percebi durante as formações que o professor é um eterno aprendiz e deve se atualizar continuamente para evitar a estagnação. A formação continuada é essencial para refletir sobre nossa prática pedagógica e renovar constantemente nossos conhecimentos".*

A professora L começa seu relato com um desabafo *"nossa profissão não é tão reconhecida com a importância que deveria ser. Passamos mais tempo com as crianças do que*

a própria família delas. Os pais deveriam reconhecer a importância da participação ativa deles na vida escolar de seus filhos".

Como as professoras A, B, D e E, a professora L ressalta a desvalorização vivenciada pela sociedade, e principalmente pelos pais das crianças que em sua maioria não são participativos no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Observa-se nos relatos que são diversos os fatores levantados pelas professoras que apontam para a desvalorização do seu trabalho, sendo necessário e urgente que a profissão professor seja ressignificada pela sociedade, visando que esse profissional seja reconhecimento socialmente e também financeiramente.

Os autores, Freire (1996), Shulman (2005) e Adams (2022) apontam que valorização da carreira docente, que inclui aumento dos salários, diminuição da carga horária, elaboração de um plano de carreira nacional, melhor formação, além de fornecimento de condições decentes de trabalho, como salas de aula com um número reduzido de alunos, tempo para a realização de planejamento e formação continuada. Também, é preciso engajar na luta em prol do respeito à Educação e por condições de infraestrutura, para o desenvolvimento da prática pedagógica.

A professora L, continua seu relato: *"o início da minha carreira foi muito conturbado, pois eu não me conformava com o descaso que algumas famílias tinham com a escola e por muito tempo eu vivi um embate com as famílias. Foi com o apoio de colegas mais experientes que consegui entender que, na maioria das vezes, as famílias não participavam muito da vida escolar dos filhos por ignorância, por não entenderem a importância de caminharem juntamente com a escola no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos filhos".*

A professora M revelou que sua maior dificuldade no início da profissão foi a falta de confiança em si própria. "*Me senti muito pouco confiante no início devido a minha falta de experiência prática na sala de aula. A teoria que aprendi na minha formação inicial não me deu base para a prática. Foi muito desafiador para mim entender que quando terminei minha graduação, não tinha terminado meus estudos e que a profissão que escolhi para mim, exigia um esforço constante e uma atitude protagonista em relação aos meus estudos que deveriam ser diários e crescentes. Outra dificuldade que encontrei foi manter a ordem e a atenção das crianças pequenas em sala de aula. Foi estudando muito e conversando muito com outras colegas que percebi que somente com o tempo e com muito estudo que eu conseguiria recuperar a minha confiança. Hoje, me sinto mais forte e um pouco mais confiante. Considero continuo*

"engatinhando", mas que com muito foco, esforço e dedicação, terei um dia minha confiança de volta. Quanto às formações continuadas oferecidas pela rede, são maravilhosas. Aprendo bastante participando delas. As formadoras são bastante atentas aos mínimos detalhes e nos auxiliar sempre que buscamos por ajuda. Essa participação é fundamental para o nosso crescimento profissional".

A professora demostra que seus desafios foram principalmente no início de sua carreira como professora da Educação Infantil. Sobre os primeiros anos da carreira docente, Hubeman (1995) reforçado por Coelho e Ambrosetti (2022) identificou os três primeiros anos da carreira como marco temporal que delimita a fase do professor iniciante na carreira, entendido como um período de exploração inicial da profissão. Neste período, o autor destaca dois aspectos que podem ser vivenciados simultaneamente, quais sejam, a sobrevivência e a descoberta.

Sobre o período determinado de sobrevivência, Hubeman (1995) e Coelho e Ambrosetti (2022), discutem que esse traduz as indagações que as professoras fazem a si ao se defrontarem com a complexidade da situação profissional e as dificuldades do cotidiano escola é quando percebem a distância entre a idealização da profissão e a realidade vivenciada, configurando o que tem sido chamado de "choque do real". Ao mesmo tempo, o aspecto da descoberta, traduzido pelo entusiasmo inicial com a experimentação da docência, as primeiras conquistas; a realização por fazer parte de um determinado corpo profissional, assumindo responsabilidades e compromissos com a sua sala de aula, seus alunos e o programa educacional. Observa-se as características citadas pelos autores, na fala da professora quando essas afirmam que não tinha confiança em si, ou ainda quando tinha dificuldades de manter a ordem na sala de aula.

Sobre a descoberta, Huberman (1995) e Coelho e Ambrosetti (2022), discutem esse como um contraponto para que o professor possa aguentar o aspecto da sobrevivência e superar os desafios do início profissional. Ao viver uma experiência positiva de exploração, o professor passa para uma fase de estabilização, um período de satisfação profissional, quando assume um compromisso com a profissão e reconhece a identidade profissional, passando, efetivamente, a "ser professor". Observa-se que isso foi possível a professora M, a partir do apoio dos profissionais mais experientes, de forma que hoje se sente mais segura em sua atuação.

Importante salientar que Huberman (1995) e Coelho e Ambrosetti (2022), não entende essas fases como um percurso linear, mas como um processo que pode passar por sequências

diferentes, dependendo das experiências profissionais vividas pelos docentes. Nesse sentido, pode-se concluir como as professoras vivenciam o período inicial da docência e as condições encontradas por eles nesse percurso afetam diretamente a continuidade de sua vida profissional. De forma, geral, se observa que todas as professoras acabam citando dificuldade no início de sua atuação, que são superadas a partir do aprofundamento em sua prática e apoio dos colegas de trabalho,

Nesse sentido, Tardif (2014) ressalta que a estabilização não ocorre naturalmente, apenas em decorrência do tempo na carreira. Para haver a consolidação na profissão, são necessárias algumas condições favoráveis, como o apoio da direção, o estabelecimento de vínculo com a instituição, a colaboração dos colegas de trabalho, a atribuição de turmas mais fáceis aos menos experientes.

A professora N é formada em Administração de Empresas e Pedagogia com especialização em Gestão Escolar. Iniciou na prefeitura há quatro anos e há apenas dois anos, atua na Educação Infantil. Ela pontua que "*embora a minha experiência na Educação Infantil seja pouca em relação à quantidade de anos, eu acredito que tive muito aprendizado nesse pouco tempo. Todos os dias são aprendizados novos e diferentes para mim. Aprendo com meus alunos, com minhas colegas de profissão e com toda a sociedade em geral. Entender a mente humana e o seu desenvolvimento é o que motiva meus estudos e meu melhoramento como ser humano. Minhas maiores dificuldades como professora da Educação Infantil é lidar com o comportamento desafiador das crianças e encontrar o equilíbrio entre a minha vida pessoal e profissional, pois dedico muito tempo fora da escola para o desenvolvimento das minhas atividades"*.

A professora O tem apenas dois anos de trabalho efetivo na rede e por não concluir o estágio probatório, não atende aos critérios de inclusão de participação na pesquisa. Mas está presente no quadro de professoras entrevistadas, pois fez importante apontamento aos nossos estudos ao destacar que a Prefeitura Municipal de Uberlândia foi "*pioneira e visionária em construir um centro de estudos especializado em formação continuada de professoras. Esse é um claro sinal da importância que o município dá para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos profissionais da rede"*.

Observa-se que as professoras apontam que tiveram dificuldades ao iniciar a sua atuação docente. As professoras de Educação Infantil, no início de suas carreiras, enfrentam uma série

de desafios que podem influenciar significativamente sua adaptação ao ambiente escolar. Um dos principais obstáculos é a falta de experiência prática na sala de aula. Embora a formação inicial forneça uma base teórica, a aplicação dessa teoria em um contexto real pode ser desafiadora e requer um período de ajuste. Lidar com a diversidade é outro desafio comum. As salas de aula de Educação Infantil frequentemente abrigam crianças com habilidades, personalidades e necessidades diferentes. A adaptação do ensino para atender a essa diversidade pode ser um processo complexo e exigir estratégias pedagógicas flexíveis.

Outro desafio relevante é a comunicação eficaz com os pais. Estabelecer uma conexão sólida com as famílias é vital para o progresso educacional das crianças, mas professoras iniciantes podem encontrar dificuldades comunicar o progresso, as atividades e as necessidades individuais das crianças de maneira clara e eficaz. Além disso, lidar com situações comportamentais pode ser emocionalmente desafiador. Professoras iniciantes muitas vezes se veem confrontadas com comportamentos complexos e precisam desenvolver estratégias eficazes para lidar com essas situações de maneira construtiva.

Sobre a relação família e escola. Carvalho (2018, p. 2) afirma que:

> [...] tanto a família como a escola, se constituem como dois contextos que se fazem presentes em essência na vida do indivíduo, e cada um detém um papel de fundamental importância e influência. Assim, espera-se que estes dois âmbitos andem paralelamente e construam parcerias, possibilitando cada vez mais o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, principalmente no que concerne à vida estudantil.

Portanto, se observa pela fala do autor que tanto a família quanto a escola são essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo preciso que estas trabalhem em colaboração visando que esse seja integral.

Em resumo, as professoras de Educação Infantil no início de suas carreiras enfrentam um conjunto multifacetado de desafios que abrangem desde a prática em sala de aula até a gestão emocional e a comunicação eficaz com pais e colegas. O apoio adequado, a formação contínua e a construção de uma rede de suporte podem ser fundamentais para enfrentar esses desafios e promover um desenvolvimento profissional bem-sucedido.

Quanto à contribuição da formação continuada para a prática docente, as respostas indicam uma clara valorização. As professoras relatam mudanças positivas em suas práticas,

reflexões aprimoradas, ampliação de conhecimentos e abertura de mentes para desenvolver um trabalho mais eficiente e inclusivo.

Portanto, todas destacam que a formação oferecida pela rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG foi satisfatória e contribuiu com a sua atuação. Estes depoimentos destacam a importância fundamental da formação continuada no aprimoramento profissional das professoras, contribuindo para a constante melhoria da qualidade do ensino oferecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se organizou em busca de identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professoras de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia e a relação com as políticas públicas vigentes na formação continuada, a partir do ponto de vista das docentes e do grupo de formadoras do CEMEPE. Participaram da pesquisa 15 professoras da Educação Infantil e cinco formadoras do CEMEPE, que permitiram traçar um olhar amplo sobre o objetivo de pesquisa.

A formação continuada é de grande relevância para os profissionais, sendo uma oportunidade desses terem o contato com temáticas atuais, com a teoria a partir do seu contexto de trabalho, portanto, uma possibilidade de ressignificação e ampliação da identidade docente, para isso se faz importante que a rede municipal oferte aos seus professoras cursos de formação continuada.

A partir da relevância da formação continuada às professoras, um levantamento de dissertações e teses que versam sobre a temática foi realizado, onde se encontrou 13 dissertações que versam sobre a temática. Em linhas gerais, todas as pesquisas evidenciam a importância crucial da formação continuada para as professoras da Educação Infantil, destacando sua contribuição tanto para a prática pedagógica quanto para o desenvolvimento dos alunos. Uma constante nos estudos é a consideração das dificuldades e anseios das professoras na oferta de formação, especialmente quando conduzida pela rede municipal de Educação.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de realizar um levantamento prévio das necessidades das professoras, possibilitando a oferta de uma formação mais alinhada à sua realidade e capaz de efetivamente promover transformações. Aspecto esse observado na fala das formadoras, sobre como as formações continuadas promovidas pela rede municipal de Educação são consideradas, o que demostra que essa organização vai de encontro com o que é proposto na literatura.

Além disso, nota-se que uma das temáticas recorrentes nos cursos analisados pelos pesquisadores é a abordagem do currículo na Educação Infantil. Nos últimos anos, esse currículo passou por mudanças significativas, como a implementação BNCC. Contudo, observa-se uma lacuna na clareza das professoras sobre a nova organização curricular.

Diante disso, destaca-se a necessidade premente de ampliar a discussão sobre o currículo da Educação Infantil, envolvendo as professoras desde a formação inicial e contemplando a formação continuada, apresentando a elas as teorias do curricular para que essas possam ter clareza do que deve ser ensinado as crianças.

Com relação à fala das professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa, observa-se que estas apontam para diversas dificuldades vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional, tal como, dificuldade no processo de transição de graduada a professora, a sobrecarga de trabalho, salas de aulas cheias, falta de infraestrutura, falta de apoio da família, desvalorização social e salarial.

Dentre as dificuldades ressaltadas pelas professoras, aponta-se o processo de transição de graduada a professora, e se observa a necessidade de ampliação dessa discussão. Principalmente da importância do professor mais experiente no processo de adaptação das professoras recém formados. Assim, considera-se essa uma temática relevante para pesquisas futuras

Mas, observa-se que nenhuma das professoras citou a falta de formação inicial ou continuada, como um desafio, o que se considera um ganho frente a oferta de formação continuada pelo CEMEPE. Assim, todas apontam contribuição da formação continuada vivenciada para sua prática docente, as respostas indicam uma clara valorização.

As professoras relatam mudanças positivas em suas práticas, reflexões aprimoradas, ampliação de conhecimentos e abertura de mentes para desenvolver um trabalho mais eficiente e inclusivo. Estes depoimentos destacam a importância fundamental da formação continuada no aprimoramento profissional das professoras, contribuindo para a constante melhoria da qualidade do ensino oferecido as crianças da Educação Infantil.

As formadoras relatam sobre como ocorre a escolha das temáticas das formações, que consideram as necessidades das professoras, ponto de grande relevância para a instituição e para o engajamento na participação dos cursos oferecidos.

Nesse sentido, observa-se que nos últimos anos de 2020 a 2023, as formações oferecidas pelo CEMEPE, tiveram foco nas reformas educacionais e nos documentos que as regem, como as DCN’s e a BNCC. Destaca-se que não é possível identificar qual a concepção do documento foi discutida com as professoras, mas espera-se que seja uma visão crítica e que demostra que

a BNCC organizada em direitos de aprendizagem, competências e habilidades não contribui com o desenvolvimento das crianças.

Assim, apontamos como uma lacuna dessa pesquisa a análise das formações oferecidas pelo CEMEPE. Essa análise poderia oferecer uma visão da concepção de infância e de Educação da rede municipal de Uberlândia e também das professoras, e como essa concepção influência a prática pedagógica. A partir dessa lacuna, apontamos que essa análise pode estar presente em pesquisas futuras. Ainda, se faz relevante afirmar que se acredita que a formação, tanto inicial quanto continuada de professoras da Educação Infantil, deveria estar ancorada em uma forte discussão prática e teórica, sendo a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica a teoria que se acredita melhor contribuir com a formação de professoras dessa e de todas as etapas da Educação Básica.

As formadoras também apontam que a organização das formações é pautada em normativas da rede municipal, destacamos que a análise dessas também seria relevante para uma melhor compreensão das formações, o que se mostra como uma lacuna da pesquisa, mas que também pode compor próximas pesquisas voltadas para a discussão da formação continuada ofertada rede municipal de Uberlândia-MG.

Portanto, o relato das formadoras contribui para avaliar a formação continuada oferecida pela rede municipal de Uberlândia-Mg como positiva e com contribuições para a prática pedagógica das professoras.

Assim, podemos concluir que a formação continuada de professoras da Educação Infantil que vem sendo desenvolvida na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, atende as necessidades e demandas das professoras que atuam na Educação Infantil e apresentam consonância com a legislação vigente.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. Docência, Formação de Professoras e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza. 264 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

ADAMS, F. W. A desvalorização e desprofissionalização docente: o olhar de coordenadores de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza. Revista Cocar, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5065. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

ADAMS, F. W.; SIQUEIRA, R. M.; MORADILLO, E. F. de. Base Nacional Comum Curricular na Formação Inicial de Professoras de Química: o que pensam os licenciandos. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–26, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20410.065. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20410. Acesso em: 13 mar. 2023.

ALVES, T.; PINTO, J. M de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011. https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, jan.-abr., 2015, p. 34-44. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03. Acesso em: 30 abr. 2023.

ARÌES, P. **História Social da criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003.

BACH, E. L.; PERANZON, V. C. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. EFDeportes- Revista Digital. Buenos Aires - Año 19 - Nº 192 - Mayo de 2014. Disponível em: https://efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm. Acesso em 21 de ago. de 2022.

BALBÉ, M. M. G. A contribuição da formação continuada para os professoras da Educação infantil da Instituição Adventista do Paraná: regional norte. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

BARRETO, Â. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: Brasil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p. 11-15.

BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/304. Acesso em: 25 nov. 2023.

BICUDO, M. A. V. Lógica Da Pesquisa Qualitativa e os modos de Procedimentos nela Fundados. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.9, n.22, p. 540-552, dez. 2021. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/507/291/1648. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

BISSACO, N. G. A formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. **Revista Educação - Lev Vigotski.** Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Projeto de lei 7431/2006**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Piso Salarial Profissional dos Educadores Públicos, na forma prevista no art. 206, V, e 212 da Constituição Federal, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Projeto de lei 619/2007**. Regulamenta o art. 60, inciso III, alínea "e", do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para

os profissionais do magistério público da educação básica, 2007b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=34674. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Confederação dos Trabalhadores em Educação**. Piso Profissional Nacional do Magistério: comentários ao projeto de Lei do PSPN, aprovado em caráter conclusivo pelo Senado Federal, em 2 de julho de 2008a. CNTE. Disponível em <www.google.com.br>. Acesso em: Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014.

BRITTO, A. M. Salários de professoras e qualidade da educação no Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Economia, Universidade Federal Fluminense, 2012.

BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, 2014.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAMPOS, M. M. A Mulher, a Criança e seus Direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CAMPO, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: hrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

CAMPOS, R. BARBOSA, M. C. S. BNCC e Educação Infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, 2016.

CAMPOS, V. T. B.; MELO, G. F. Formação de professoras universitários: compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente. XIII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, **Anais...** Curitiba, p. 4432-4446, ago. 2017.

CONTATORE, O. A.; MALFITANO, A. P. S; BARROS, N. F de. Por uma sociologia do cuidado: reflexões para além do campo da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tes/v17n1/0102-6909-tes17-1-e0017507.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

CHAVES, E. de F. A Relação Entre a Formação Continuada e as Práticas Pedagógicas na Perspectiva de Professoras da Educação Infantil em um Município do Ceará; 167f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. Congresso Norte Paranaense De Educação Física Escolar. Londrina, **Anais...**Londrina, 2009.

COELHO, E. de O.; AMBROSETTI, N. B. Desafios de professoras iniciantes na educação infantil. Revista Cocar, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4294. Acesso em: 11 dez. 2023.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A (ed.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças:** Diálogos com William Corsaro (p. 31–50). São Paulo: Cortez. 2009.

CRAIDY, M.; KAERCHER, G. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIEL, J. S. Formação continuada de professoras da Educação Infantil: Um estudo a partir do curso "Encontros de Leitura" realizado no Município de Sinop/MT. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós – Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios ao direito à educação básica. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004

DUARTE, L. C. Formação Continuada: Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal De Catalão-Go. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, Catalão, 2013.

DUTRA, R. de M. Formação Continuada De Professoras Na Escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.) La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana. Marília, 2003, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FACCI, M. G. D **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana. Campinas, SP`: Autores Associados, 2004.
FERRONATTO, S. R. B. Psicomotricidade e Formação de Professoras: uma proposta de atuação. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

FRANCISCO, R. P. Pequenos Desvalidos: a infância pobre, abandonada e operária de Juiz de Fora (1888- 1930). 343. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

FREIRE. A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. et al. (Org.) **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Prática Pedagógica).

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GASTALI, M. V. Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador. 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação,) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr., 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2021.

GUEDES, E. M Formação Continuada para Professoras de Educação Infantil: Concepções de Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

HASS, B. I. Formação Continuada Em Educação Infantil: Desafios E Perspectivas De Uma Formação Em Contexto Na Rede Municipal De Santa Cruz Do Sul/RS. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HUBERMAN, M**. O ciclo de vida profissional dos professoras**. In: NÓVOA, Ao. (Org.). Vidas de professoras.2.ed. Porto: Porto, 1995.

HYPÓLITO, Á. V. Post-scriptum: trabalho docente, currículo e gestão. In: HYPOLITO, Á. M.

Trabalho docente, classe social e relações de gênero. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 140-162.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JACOMINI, M. G. de O.; PENNA, M. A. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento. **Pro-Posições,** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood:** Contemporany Issues in the Sociological Study of Childhood. London 1997 (second edition). The Falmer Press. p. 7-34

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: Desafios E Perspectivas. **Rev. paul. Educ. Fís.,** São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, p. 163183, dez. 1999.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, J. et al. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2021.
p. 235-250

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. mai./jun./jul./ago. 2000.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTISKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone editora, 2001.

MAGALHÃES, G. M. Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de

instituições de ensino. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2016.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professoras**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professoras. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9702.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. G. (orgs.) Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice, 2016.

MORAIS, P. F. de. Práticas pedagógicas e a Educação Infantil: desafios e possibilidades. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAIS, L. da S. As Políticas Públicas de Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil em Goiânia. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, 2018.

MOREIRA, G. P.; IRFFI, G.; CARNEIRO, D. R. F. Qual A Relação Entre Salário Dos Docentes E Os Resultados Da Educação Básica? **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 57, 2021. DOI: 10.38116/ppp57art8. Disponível em: //www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/1195. Acesso em: 27 out. 2023.

NASCIMENTO, J. B do. O financiamento da Educação Básica e a política de fundos em Goiás (1998 a 2011): municipalização, redistribuição dos recursos e (des)valorização do magistério. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

NASCIMENTO, F. C. do. Formação de professoras da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

NÓVOA, A. **Os professoras e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. de**. Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, M. A. M. de; FEREIRA, A. C.; PASCHOALINO, J. B de Queiroz. Proletarização, intensificação e controle do trabalho docente, na atualidade: seus impactos sobre os corpos dos professoras **Revista Cocar** v.13, n. 27, 2019. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2860. Acesso em: 25 de mar de 2023.

PAIVA, A. R. G. As tecnologias digitais de informação e comunicação auxiliando o ensino e a aprendizagem de matemática. 2021.98 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2021.

PASQUALINI, J. C. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP campus de Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. G. (orgs.) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice, 2016.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski / Angel Pino. – São Paulo: Cortez, 2005.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n2/2175-6236-edreal-44-02-e81355.pdf. Acesso: em 16 mai. 2019.

RODRIGUES, F. B. Da Educação em escritos dos Freis Agostinho Piccolo e Orlando Bernardi: Leituras E Apropriações Das Fontes Franciscanas. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ROSEMBERG, F. A Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítico**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B (Coords.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, nº 91, p. 361–378. 2005.

SILVA, C. C. J. da. História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947 1963). 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.27.

SILVA, A. M. da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. Trabalho necessário, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053/21780. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

SILVA, P. A. A (Des)Valorização dos Professoras e a Relação Com a Aplicação dos Recursos em Educação: Um Estudo do Financiamento da Educação Básica em Goiás. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, T. C de S. O papel docente na educação infantil: impactos da formação contínua no repensar profissional de professoras que trabalham com crianças menores de seis anos. UFU, 2021. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, L. H. G. da.; STRANG, B. de L. S. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições,** Campinas, São Paulo, v 31, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/NpjwHbVvNSTpp4LGXQD4y5m/?lang=pt. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

SIQUEIRA, R. M. Currículo e Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina Química no Brasil: uma análise na perspectiva histórico-crítica. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SOUZA, D. de O. e. Ensino Remoto, Formação de Professoras e TDIC: Revisão Sistemática da Literatura dos anos 2020 e 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-

Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, 2023.

SOUZA, D. C. C. de; FERNANDES, B. P.; FILGUEIRA, V. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 123-141, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9456/6749. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

VENAZZI, L. C. R. Formação continuada de professoras pela metodologia dos grupos de estudo: uma possibilidade de formação descentralizada. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

VIEIRA, L. Formação Continuada de Professoras de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade. 202 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2018.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 48, e244193, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAN, A. M. de F. B. Formação continuada: conhecendo uma experiência do município de São Bernardo do Campo. 234 f. (Dissertação de mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2022.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-21, fev. 2019. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA DE UBERLÂNDIA
CEMEPE
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619 de 17/01/2017, autoriza a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, **Noélia Alves Pereira da Costa**, brasileira, inscrita no CPF: 062.764.686-73, a realizar pesquisa no **Centro Municipal de Estudos e Projetos Juleta Diniz - Cemepe,** para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado ***"Prática Pedagógica e a Formação Continuada na Educação Infantil: Na Rede Municipal de Educação de Uberlândia"*.**

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento da pesquisadora em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, 23 de agosto de 2021.

[redacted]

Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da Autorização acima:

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLANDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE
AV. PROF JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1958 B. BRASIL
UBERLANDIA-MG 38400.732

ANEXO B – MODELO DE TCLE A SER ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS - PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre a pesquisa intitulada "PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NFANTIL: EM FOCO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG" que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo que acontecerá de forma online, destacamos a importância de você guardar em seus arquivos uma cópia desse documento.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. O responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). **Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.** O participante terá o direito de não responder as questões que por ventura lhe causem algum constrangimento

Meu nome é Noélia Alves Pereira da Costa sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvidas *sobre a pesquisa,* você poderá entrar em contato via e-mail noeliaalvesp@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(34) 9 8841-9553**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Catalão, pelo telefone (64)3441-7609.

A pesquisa, da qual você fará parte, caso aceite participar, visa analisar a formação continuada de professoras da educação infantil, tendo como problemática: A formação continuada de professoras da Educação Infantil que vem sendo desenvolvida na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia-MG, de forma a atender as necessidades e demandas dos/as

professoras/as e se apresentam consonância com a legislação vigente? O problema surge da experiência da pesquisadora, como professora da educação infantil. O objetivo desta pesquisa é identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professoras de Educação Infantil na rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG e a relação com as políticas públicas vigentes de formação continuada, a partir do ponto de vista dos/as professoras e do grupo de formadores/as do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

Como instrumentos de coleta de dados faremos uso de questionário e entrevista nessa ordem. O questionário foi o primeiro critério de inclusão utilizado a fim de definir os sujeitos dessa pesquisa. Por conseguinte, a participação no questionário, já continha ali uma pergunta se teria interesse em participar de uma entrevista com o pesquisador, sendo este um dos critérios de inclusão como sujeito de pesquisa, seguido pela vivência da formação continuada nos anos de 2020 ou 2021. Você foi recrutado para participar da entrevista. Caso aceitar o convite você deverá conceder permissão, através de sua assinatura/rubrica em espaço próprio no box ao final deste documento, e devolver para o e-mail noeliaalvesp@gmail.com. Deixamos claro que durante a entrevista serão obtidos registros sonoros e/ou audiovisuais da conversa, dessa forma é preciso que você conceda *o uso de sua voz e opinião*, através do preenchimento do *formulário online (Google Forms*) que será encaminhado a você via e-mail. Caso queira continuar a entrevista favor informe seu número de celular (no questionário anterior) e a pesquisadora entrará em contato via *Whats App* com você, novamente será esclarecido sobre a pesquisa e dará novamente sua ciência e autorização para continuarmos a entrevista pelo *Google Meet* e/ou *Zoom*. Ressaltamos que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos e, se desejar desistir da pesquisa de forma total e/ou parcial. Todo material bruto, resultante das entrevistas, será mantido em sigilo, e somente terá acesso a pesquisadora. Assim, contribuirá para acrescentar dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em marcar, remarcar a entrevista ou desistir de responder aos questionamentos, ao iniciar a entrevista sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento. No entanto, mesmo com essas medidas para minimizar danos ou riscos de ordem emocional ou psicológica a você, devido ao acesso a algum

momento doloroso de sua vida pretérita ou atual, nos responsabilizamos pelo seu encaminhamento para acompanhamento médico e/ou psicológico em unidade de saúde pública. Mesmo com a garantia de riscos remotos, se esse(s) vir (em) a acontecer você poderá pleitear indenização pelos danos imediatos ou futuros causados a você ou aos demais participantes.

Todas as informações obtidas são sigilosas. O material com as suas informações (áudios transcritos), ficarão guardados, em local seguro, sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade por cinco anos, findados o período os documentos serão incinerados, e os dados virtuais apagados.

Destacamos que toda pesquisa com os dados que foram coletados por meio da autorização dos participantes, foi submetida à aprovação do CEP institucional. Assim, visando a execução de investigações futuras, os dados coletados serão armazenados pela pesquisadora: uma vez que estes podem ser usados no futuro devido a relevância da pesquisa, estes serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; através participação em eventos e publicação de artigos em revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

Box para consentimento de liberação de uso das respostas e opiniões da entrevista para divulgação nos resultados publicados da pesquisa
Você participante (s) deve rubricar dentro do parêntese:
( ) Permito a divulgação das minhas respostas e opiniões nos resultados publicados da pesquisa.
Assinatura e rubrica _____
( ) Não permito a divulgação das minhas respostas e opiniões nos resultados publicados da pesquisa.
Assinatura e rubrica _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **"PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NFANTIL: EM FOCO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG"** como participante fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Noélia Alves Pereira da Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____, _____ de _____ de 2022.

_____
Nome Assinatura Pesquisadora

ANEXO C – MODELO DE TCLE A SER ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS – PROFESSORAS FORMADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre a pesquisa intitulada "PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NFANTIL: EM FOCO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG" que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo que acontecerá de forma online, destacamos a importância de você guardar em seus arquivos uma cópia desse documento.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. O responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). **Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.** O participante terá o direito de não responder as questões que por ventura lhe causem algum constrangimento

Meu nome é Noélia Alves Pereira da Costa sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvidas *sobre a pesquisa,* você poderá entrar em contato via e-mail noeliaalvesp@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(34) 9 8841-9553**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Catalão, pelo telefone (64)3441-7609.

A pesquisa, da qual você fará parte, caso aceite participar, visa analisar a formação continuada de professoras da educação infantil, tendo como problemática: A formação continuada de professoras da Educação Infantil que vem sendo desenvolvida na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia-MG, de forma a atender as necessidades e demandas dos/as professoras/as e se apresentam consonância com a legislação vigente? O problema surge da

experiência da pesquisadora, como professora da educação infantil. O objetivo desta pesquisa é identificar, caracterizar e analisar a formação continuada de professoras de Educação Infantil na rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG e a relação com as políticas públicas vigentes de formação continuada, a partir do ponto de vista dos/as professoras e do grupo de formadores/as do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

Como instrumentos de coleta de dados faremos uso de questionário e entrevista nessa ordem. O questionário foi o primeiro critério de inclusão utilizado a fim de definir os sujeitos dessa pesquisa. Por conseguinte, a participação no questionário, já continha ali uma pergunta se teria interesse em participar de uma entrevista com o pesquisador, sendo este um dos critérios de inclusão como sujeito de pesquisa, seguido pela vivência da formação continuada nos anos de 2020 ou 2021. Você foi recrutado para participar da entrevista. Caso aceitar o convite você deverá conceder permissão, através de sua assinatura/rubrica em espaço próprio no box ao final deste documento, e devolver para o e-mail noeliaalvesp@gmail.com. Deixamos claro que durante a entrevista serão obtidos registros sonoros e/ou audiovisuais da conversa, dessa forma é preciso que você conceda *o uso de sua voz e opinião*, através do preenchimento do *formulário online (Google Forms*) que será encaminhado a você via e-mail. Caso queira continuar a entrevista favor informe seu número de celular (no questionário anterior) e a pesquisadora entrará em contato via *Whats App* com você, novamente será esclarecido sobre a pesquisa e dará novamente sua ciência e autorização para continuarmos a entrevista pelo *Google Meet* e/ou *Zoom*. Ressaltamos que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos e, se desejar desistir da pesquisa de forma total e/ou parcial. Todo material bruto, resultante das entrevistas, será mantido em sigilo, e somente terá acesso a pesquisadora. Assim, contribuirá para acrescentar dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em marcar, remarcar a entrevista ou desistir de responder aos questionamentos, ao iniciar a entrevista sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento. No entanto, mesmo com essas medidas para minimizar danos ou riscos de ordem emocional ou psicológica a você, devido ao acesso a algum momento doloroso de sua vida pretérita ou atual, nos responsabilizamos pelo seu

encaminhamento para acompanhamento médico e/ou psicológico em unidade de saúde pública. Mesmo com a garantia de riscos remotos, se esse(s) vir (em) a acontecer você poderá pleitear indenização pelos danos imediatos ou futuros causados a você ou aos demais participantes.

Todas as informações obtidas são sigilosas. O material com as suas informações (áudios transcritos), ficarão guardados, em local seguro, sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade por cinco anos, findados o período os documentos serão incinerados, e os dados virtuais apagados.

Destacamos que toda pesquisa com os dados que foram coletados por meio da autorização dos participantes, foi submetida à aprovação do CEP institucional. Assim, visando a execução de investigações futuras, os dados coletados serão armazenados pela pesquisadora: uma vez que estes podem ser usados no futuro devido a relevância da pesquisa, estes serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; através participação em eventos e publicação de artigos em revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

Box para consentimento de liberação de uso das respostas e opiniões da entrevista para divulgação nos resultados publicados da pesquisa
Você participante (s) deve rubricar dentro do parêntese:
( ) Permito a divulgação das minhas respostas e opiniões nos resultados publicados da pesquisa.
Assinatura e rubrica _____
( ) Não permito a divulgação das minhas respostas e opiniões nos resultados publicados da pesquisa.
Assinatura e rubrica _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **"PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NFANTIL: EM FOCO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG"** como participante fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Noélia Alves Pereira da Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____, _____ de _____ de 2022.

_____
Nome Assinatura Pesquisadora

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DAS ENTREVISTADAS

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NFANTIL: EM FOCO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG

Responsável pela pesquisa: Noélia Alves Pereira da Costa

Pesquisadores: Noélia Alves Pereira da Costa e Altina Abadia da Silva e Altina Abadia da Silva

Universidade Federal de Catalão - UFCAT

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Posso entrar em contato com você via WhatsApp? Se sim, qual seu número?
2. Qual seu nome? Como gostaria de ser chamada?
3. Qual sua idade?
4. Sexo?
5. Estado civil?
6. Tem filhos? Se sim, quantos?
7. Qual a sua formação?
8. Em que ano ocorreu a sua formação inicial?
9. Possui pós graduação? (Especialização, pós, mestrado, doutorado, etc...)
10. Há quanto tempo você é docente na rede municipal de Uberlândia?
11. Qual a sua carga horária de trabalho?
12. Qual turma você ministra aula?
13. Você já participou de alguma formação continuada oferecida pela rede nos anos de 2020, 2021 e 2022? Se sim, quais?
14. Você acha que as formações oferecidas pela rede contribuem com a sua prática pedagógica?
15. Você acha que essas formações deveriam ser fornecidas com mais frequência?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORAS

ENTREVISTA

Pesquisadores: Noélia Alves Pereira da Costa e Altina Abadia da Silva

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NFANTIL: EM FOCO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG

Responsável pela pesquisa: Noélia Alves Pereira da Costa
Pesquisadores: Noélia Alves Pereira da Costa e Altina Abadia da Silva
Universidade Federal de Catalão - UFCAT

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Comente sobre a sua trajetória acadêmica (graduação e pós-graduação).
2. Comente sobre a sua trajetória profissional tanto aqui na rede quanto em outras instituições em que você trabalha ou já trabalhou.
3. Como foi o ínicio de sua carreira docentes? Quais eram os desafios, dicifuldades? E como você os superou?
4. E na atualidade quais são seu desafios e dificuldades em ser professor da educação infantil?
5. Fale um pouco sobre a formação continuada oferecida pela rede? Quais cursos você já realizou, temáticas, etc
6. Você acredita que os professoras precisam vivenciar formação continuada?
7. Qual sua opinião sobre a formação continuada oferecida pela rede?
8. Você acredita que a formação continuada oferecida contribuiu com a sua prática docente? Como?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FORMADORES

ENTREVISTA

Pesquisadores: Noélia Alves Pereira da Costa e Altina Abadia da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FORMADORES

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NFANTIL: EM FOCO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG

Responsável pela pesquisa: Noélia Alves Pereira da Costa

Pesquisadores: Noélia Alves Pereira da Costa e Altina Abadia da Silva e Altina Abadia da Silva

Universidade Federal de Catalão - UFCAT

QUESTÕES NORTEADORAS

16. Qual sua idade?
17. Comente sobre a sua trajetória acadêmica (graduação e pós-graduação).
18. Comente sobre a sua trajetória profissional tanto aqui na rede quanto em outras instituições em que você trabalha ou já trabalhou.
19. Há quanto tempo você atua com formação continuada de professoras?
20. Fale um pouco sobre a organziação da formação continuada oferecida pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).
21. Como são as políticas de formação continuada no munícipio de Uberlândia?
22. Como é a participação dos professoras nas formações oferecidas?
23. Qual a importância da formação continuada para a atuação de professoras da educação infantil?