

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

FERNANDA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA SPIRANDELI

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE UBERABA - MG

Uberaba-MG

2022

FERNANDA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA SPIRANDELI

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE UBERABA – MG

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Fundamentos Educacionais e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Maria Rovigati Simões

Uberaba-MG

2022

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

S743p Spirandeli, Fernanda de Fátima de Oliveira  
Os processos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG / Fernanda de Fátima de Oliveira Spirandeli. -- 2022.  
229 p. : il., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022  
Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões

1. Professores - Formação. 2. Professores de educação infantil. 3. Escolas municipais. 4. Prática de ensino. I. Simões, Regina Maria Rovigati. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

FERNANDA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA SPIRANDELI

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE UBERABA – MG

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Fundamentos Educacionais e Formação de Professores.

27 de abril de 2022

Banca Examinadora:



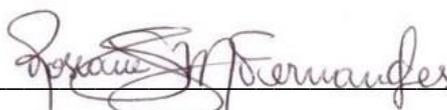
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Maria Rovigati Simões – Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Maria Prata-Linhares  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseane do Socorro da Silva Matos Fernandes  
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho à minha mãe **Madalena**, que, mesmo estando apenas na memória, faz-se tão presente, inspirando meus caminhos e exercendo forte influência na minha construção como ser.

## AGRADECIMENTOS

Por me dar o sopro de vida e pela oportunidade de experienciar as belezas do universo, **a Deus**.

Por me acompanhar nesta jornada desafiadora e por vezes angustiante, não só por sempre me tranquilizar e confortar com palavras de carinho, mas também por acreditar e sonhar junto com meus sonhos, **ao meu marido Carlos Humberto**.

Por terem participado da minha construção como ser, sempre me apoiando e me estimulando para me tornar a pessoa que sou hoje, **à minha mãe Madalena (*in memorian*) e ao meu pai Benedito**.

Pelo convívio, pelas conversas e pelas experiências compartilhadas, **às minhas irmãs Bruna e Thalia**.

Por acreditar que esta pesquisa seria possível, pela dedicação do seu escasso tempo para sanar meus questionamentos, sempre me tratando com respeito e humanismo, **à minha orientadora Regina**.

Por compartilharem valiosas considerações, contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho, **às professoras da banca examinadora, Martha e Roseane**.

Por enriquecer meu conhecimento e pelo trabalho desenvolvido nesses tempos tão difíceis de pandemia, **aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM**.

Pela amizade construída e por compartilhar momentos de alegrias e aflições no decorrer do curso, **aos mestrandos da Turma de 2020 do Programa de Pós-Graduação em Educação**.

Pelas palavras de conforto, pela força e pela paciência de sempre me escutar, **à minha amiga Brenda**.

Por me ajudar a socializar minha pesquisa e por estar sempre a postos para sanar minhas dúvidas, **à Comissão do Departamento de Formação Continuada da Casa do Educador Professora Dedê Prais**.

Por valorizar não apenas minha carreira profissional, mas a de todos os profissionais da educação, incentivando a constante formação do profissional e promovendo a melhoria do ensino, **à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Uberaba-MG**.

“Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente”.

Paulo Freire

## RESUMO

Este estudo objetivou compreender os processos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, tanto nas Unidades de Ensino, quanto na Casa do Educador. Para tanto, foram estruturadas reflexões sobre os conceitos de formação profissional, formação docente, formação continuada de professores, Educação Infantil e formação do professor da Educação Infantil. A investigação compreendeu uma abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e delineamento de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, realizada com 95 professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG por meio de um questionário *online* do aplicativo *Google Forms*. Os dados foram interpretados pela técnica de elaboração e análise de unidades e significado com base em Moreira, Simões e Porto (2005). Os resultados mostram que, nas formações das Unidades de Ensino, a maioria dos professores avaliou o processo de formação continuada de bom a excelente, afirmando que as temáticas estudadas contribuem para a realidade vivenciada em sala de aula, tendo impactos positivos no seu fazer pedagógico, mesmo que necessite de adequações. Já nas formações continuadas ofertadas pela Casa do Educador, os resultados mostram dados parecidos com os da Unidade de Ensino, porém com mais assertividade em todas as questões analisadas e com menos ressalvas. Conclui-se, a partir da avaliação dos professores de Educação Infantil, que os processos de formações continuadas ofertados pela Rede Municipal, mesmo com algumas ponderações de modo geral, impactam positivamente no fazer pedagógico do professor, contribuindo tanto para a melhoria da educação, quanto para a aprendizagem do aluno, quanto para a formação profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professor da Educação Infantil. Unidades de Ensino. Prática Pedagógica.

## **ABSTRACT**

This study aimed to understand the continuing education processes offered by the Municipal School System Education of Uberaba-MG, both in the Teaching Units and in the Casa do Educador. Therefore, reflections on the concepts of professional training, teacher training, continuing teacher training, Early Childhood Education and Early Childhood Education teacher training were structured. The investigation comprised a qualitative approach, with a descriptive objective and design of bibliographic, documentary and field research, carried out with 95 Early Childhood teachers from the Municipal School System Education of Uberaba - MG through an online questionnaire using the Google Forms application. Data were interpreted using the technique of elaboration and analysis of units and meaning based on Moreira, Simões and Porto (2005). The results show that, in the training of the Teaching Units, most teachers evaluated the process of continuing education from good to excellent, stating that the themes studied contribute to the reality experienced in the classroom, having positive impacts on their pedagogical practice, even if you need adjustments. As for the continuing education offered by Casa do Educador, the results show similar data to those of the Teaching Unit, but with more assertiveness in all the issues analyzed and with fewer reservations. It is concluded, from the evaluation of Early Childhood Education teachers, that the continuing education processes offered by the Municipal System, even with some considerations in general, positively impact the teacher's pedagogical practice, contributing both to the improvement of education, to student learning, and to the professional training.

**Keywords:** Continuing Education. Teacher Child Education. Teaching Units. Pedagogical Practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do tempo.....	60
Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes.....	69
Gráfico 2 - Formação acadêmica dos participantes.....	71
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos participantes na área da Educação.....	75
Gráfico 4 - Tempo de atuação dos participantes como professor de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG.....	76
Gráfico 5 - Compreensão sobre Formação Continuada de Professores.....	77
Gráfico 6 - Avaliação da Formação Continuada de Professores para a prática pedagógica.....	83
Gráfico 7 - Participação em modalidades de Formação Continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba – MG.....	88
Gráfico 8 - Avaliação da Formação Continuada realizada na Unidade de Ensino.....	93
Gráfico 9 - Temas da Formação Continuada realizada na Unidade de Ensino.....	98
Gráfico 10 - Contribuição dos temas da Formação Continuada na Unidade de Ensino para a realidade vivenciada em sala de aula.....	107
Gráfico 11 - Falta de contribuição dos temas da Formação Continuada na Unidade de Ensino para a realidade vivenciada em sala de aula.....	112
Gráfico 12 - Mudança da prática pedagógica após a participação da Formação Continuada na Unidade de Ensino.....	114
Gráfico 13 - Falta de mudança na prática pedagógica após a participação da Formação Continuada na Unidade de Ensino.....	119
Gráfico 14 - Sugestões para a melhoria da Formação Continuada na Unidade de Ensino.....	122
Gráfico 15 - Avaliação da Formação Continuada realizada na Casa do Educador.....	133
Gráfico 16 - Temas da Formação Continuada realizada na Casa do Educador.....	138
Gráfico 17 - Contribuição dos temas da Formação Continuada da Casa do Educador para a realidade vivenciada em sala de aula.....	144
Gráfico 18 - Falta de contribuição dos temas da Formação Continuada da Casa do Educador para a realidade vivenciada em sala de aula.....	147

Gráfico 19 - Mudança da prática pedagógica após a participação da Formação Continuada na Casa do Educador.....	149
Gráfico 20 - Falta de mudança na prática pedagógica após a participação da Formação Continuada na Casa do Educador.....	152
Gráfico 21 - Sugestões para a melhoria da Formação Continuada da Casa do Educador.....	154
Quadro 1 - Períodos da trajetória história da Formação Docente no Brasil (Século XIX – Século XXI).....	25

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ART – Artigo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFOR – Centro de Formação Permanente de Professores

CEMEI's – Centros Municipais de Educação Infantil

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019

DNCr – Departamento Nacional da Criança

EAD – Educação a Distância

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCD – Formação Continuada a Distância

FPFC – Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior  
INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde  
PEI – Professor de Educação Infantil  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PMU – Prefeitura Municipal de Uberaba  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PROF.<sup>a</sup> – Professora  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*  
SEDS – Secretaria de Desenvolvimento Social  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância  
UNIUBE – Universidade de Uberaba  
US – Unidade de Significado

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	21
2.1	CONCEITUANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	21
2.2	A FORMAÇÃO DOCENTE .....	24
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITO, PERCURSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES</b> .....	35
3.1	CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	35
3.2	PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL ....	39
3.3	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	42
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	47
4.1	PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
4.2	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	54
<b>5</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG</b> .....	59
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	64
6.1	TIPO DE ESTUDO .....	64
6.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	65
6.3	COLETA DE DADOS.....	66
6.4	PROCEDIMENTOS .....	66
6.5	INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	66
6.6	TÉCNICA PARA A ANÁLISE DE DADOS .....	67
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	69
7.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	69
7.2	EIXO I – COMPREENSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	777
7.3	EIXO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES OFERTADA PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG.....	87
7.4	EIXO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIDADE DE ENSINO (EM SERVIÇO) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA – MG.....	92
7.5	EIXO IV – A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA CASA DO EDUCADOR PROFESSORA DEDÊ PRAIS.....	133
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	160
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
	<b>APÊNDICE A – Questionário</b> .....	179

<b>APÊNDICE B</b>	– Quadro 2: Indicadores da pergunta A - EIXO I.....	187
<b>APÊNDICE C</b>	– Quadro 3: Indicadores da pergunta B - EIXO I.....	190
<b>APÊNDICE D</b>	– Quadro 4: Indicadores da pergunta A - EIXO II.....	192
<b>APÊNDICE E</b>	– Quadro 5: Indicadores da pergunta A - EIXO III.....	201
<b>APÊNDICE F</b>	– Quadro 6: Indicadores da pergunta B - EIXO III.....	203
<b>APÊNDICE G</b>	– Quadro 7: Indicadores da pergunta C - EIXO III.....	206
<b>APÊNDICE H</b>	– Quadro 8: Indicadores da pergunta D - EIXO III.....	208
<b>APÊNDICE I</b>	– Quadro 9: Indicadores da pergunta E - EIXO III.....	210
<b>APÊNDICE J</b>	– Quadro 10: Indicadores da pergunta A - EIXO IV.....	212
<b>APÊNDICE K</b>	– Quadro 11: Indicadores da pergunta B - EIXO IV.....	214
<b>APÊNDICE L</b>	– Quadro 12: Indicadores da pergunta C - EIXO IV.....	217
<b>APÊNDICE M</b>	– Quadro 13: Indicadores da pergunta D - EIXO IV.....	219
<b>APÊNDICE N</b>	– Quadro 14: Indicadores da pergunta E - EIXO IV.....	221
<b>ANEXO A</b>	– Declaração de Coparticipação em pesquisa.....	223
<b>ANEXO B</b>	– Pedido de autorização.....	224
<b>ANEXO C</b>	– Parecer Consubstanciado do CEP.....	225

## 1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a educação brasileira perpassa por diversos entraves, frente a uma sociedade política que está inclinada a atender demandas neoliberais que priorizam o mercado de trabalho com ênfase na educação técnica e individualista (ARELARO; CABRAL, 2019). Diante disso, formam-se cada vez mais indivíduos com competências e habilidades técnicas, com estímulos para a competição, distanciando-se da formação para a vida humana e da preparação do homem para a convivência social, cultural e ética.

“Embora pareça desnecessário, convém reiterar que a função precípua da escola básica é a construção da personalidade, que inclui a cidadania, e não a formação de especialistas em qualquer das disciplinas” (PERRENOUD; THURLER; 2002, p. 146). Assim, as escolas devem desenvolver nos alunos competências mínimas como interpretar, construir, compreender, desmiuçar e solucionar (PERRENOUD; THURLER, 2002), uma vez que uma educação ineficaz na preparação do aluno como sujeito pensante e reflexivo torna-o incapaz para a tomada de decisões, para a resolução de problemas e para o pensamento crítico.

Diante do exposto, comungamos da teoria epistemológica crítica e emancipatória de Freire (2015), pois acreditamos que o ato educativo deva ser uma prática de liberdade, priorizando as relações horizontais entre aluno e professor para um ambiente dialógico, propiciando, assim, a autonomia necessária para o aluno ser agente de conhecimento e de transformação no meio (FREIRE, 2015).

Nesse contexto, talvez um dos temas mais discutidos e polemizados da educação seja a formação docente, sendo o professor sujeito fundamental para uma educação emancipatória. O docente é o profissional agente de formação e de transformação social, responsável por ensinar os saberes necessários para a vida e por promover a consciência crítica do aluno, preparando-o para sua formação como homem dentro de uma sociedade.

Contudo, acreditamos que a carreira de professor no Brasil carece ser analisada a partir de vários entraves políticos, sociais, éticos e culturais, os quais perpassam nossa história desde o final do Império. Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), ela ainda enfrenta contratempos. Uma das propostas para tentar amenizar as lacunas na formação docente e, conseqüentemente, dos impactos na educação brasileira é a

formação continuada de professores, sobre a qual foram travadas discussões de diversos setores, tendo como um dos motivos a baixa qualidade do ensino protagonizado nas escolas. A proposta de melhoria da formação docente, por meio da formação continuada, vem como promessa de estancar os problemas educacionais e como decorrência da preocupação com a prática do professor para atender as exigências pedagógicas atuais (GATTI, 2008).

Precisamos lembrar, ainda, que vivemos em um mundo com instantâneas mudanças sociais; desta forma, é relevante que o professor esteja em constante aprendizado (MIZUKAMI, 2008). A atualização permanente tornou-se indispensável ao profissional da educação, a fim de ampliar sua formação e de adquirir não apenas competências técnicas, mas também sociopolíticas e com consciência de suas funções. Acreditamos que seja essencial a formação continuada do professor após a formação inicial<sup>1</sup>, tanto para a melhoria do ensino, quanto para a sua construção como profissional, capaz de auxiliar o aluno a construir seus próprios conceitos, valorizando as diversas formas de pensar e os diferentes saberes socioculturais.

Em face do exposto, destacamos a importância da formação continuada, independentemente dos anos de profissão e do conhecimento adquirido pelo docente. O permanente estudo torna-se estratégia para a melhoria da prática pedagógica, como também para ampliação do conhecimento adquirido na formação inicial. O aprendizado profissional deve evoluir, expandir, aprimorar e reconstruir, devendo o professor estar sempre pesquisando novos conceitos, novas estratégias e novas táticas, para, assim, aprimorar sua prática e desmistificar a ideia da formação continuada no Brasil de ser apenas elemento complementar à formação inicial e permitir acesso em níveis mais elevados da carreira docente. Isso significa dizer que os profissionais da educação precisam compreender o real papel da formação continuada para a transformação educacional (ROMANOWSKI, 2007).

Nossa experiência profissional se entrelaça com o objeto de estudo, uma vez que, licenciada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Infantil, atuando desde 2014 em cargo efetivo como professora

---

<sup>1</sup> A Formação Inicial pode ser compreendida como uma etapa mínima exigida para formação acadêmica, que habilita o estudante para atuar em uma área específica do conhecimento (NEGRINE, 1998)

de Educação Infantil (PEI<sup>2</sup>) na Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberaba – Minas Gerais, percebemos os prós e os contras sobre a formação continuada oferecida pela Rede.

Como forma de cumprimento do processo avaliativo individual dos profissionais da Carreira do Magistério, é promovida a formação continuada dos profissionais da Educação Básica, por meio de duas modalidades: a “formação continuada em serviço”, que, a partir do Decreto nº 1.590 de 2018 (UBERABA, 2018a), passa a ser denominada como formação continuada na Unidade de Ensino e a formação continuada sistêmica, conforme Decreto nº 5.716 de 2016, Art. 2º:

- I - **Formação Continuada em Serviço**, regulamentada pelo Decreto nº 5501/2016, pela Instrução Normativa nº 002/2016 e pela Instrução Normativa nº 003/2016, publicados no Jornal Porta Voz nº 1385, de 18 de março de 2016, compreende as ações de estudo, análise, avaliação e planejamento da prática pedagógica, com o objetivo de enriquecê-la e garantir o sucesso dos alunos no processo ensino-aprendizagem.
- II - **Formação Continuada Sistêmica**, regulamentada pelo presente Decreto e prevista no processo avaliativo individual, compreende as atividades de estudo ofertadas e/ou referendadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). (UBERABA, 2016b, p. 1, grifo nosso).

As formações continuadas nas Unidades de Ensino devem ocorrer em todas as escolas, e sua organização fica a critério de cada uma, sendo que a participação dessa formação é obrigatória para os professores, como posto na Lei Complementar nº 501 de 2015, Art. 11: “são deveres do profissional da Carreira do Magistério: III - participar das atividades de Formação em Serviço definidas em calendário escolar na unidade em que atua” (UBERABA, 2015a, p. 6).

Nas formações continuadas sistêmicas, o profissional precisa cumprir a carga horária de 60 (sessenta) horas anuais. De acordo com o Decreto nº 5.716 de 2016, em seu Art. 3º, as atividades compreendem:

- I - cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de aprimoramento e de qualificação;
- II - participação em eventos formativos, tais como: congressos, fóruns, seminários, encontros científicos, minicursos, workshop e outros pertinentes à área educacional;
- III - cursos de graduação em licenciatura ou de pós-graduação, presencial ou a distância, na área da Educação, cursos do PNAIC. (UBERABA, 2016b, p. 2).

---

<sup>2</sup> Quando nos referirmos ao professor da Educação Infantil atuante na Rede Municipal de Uberaba-MG, ele será tratado como professor de Educação Infantil (PEI), conforme nomenclatura do cargo especificado no Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério da Rede.

Cabe salientar que a Prefeitura permite o cumprimento dessa formação sistêmica por dois veículos, tanto pela livre participação do professor em cursos de aperfeiçoamento, de extensão, de licenciatura e de pós-graduação de sua preferência, conforme o Decreto nº 5.716 de 2016, quanto pela realização de cursos ofertados pela Casa do Educador.

Assim, a Prefeitura, por meio do Decreto nº 2.319 de 2014 (UBERABA, 2014), instituiu a Casa do Educador Professora Dedê Prais como o Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Uberaba-MG para a oferta das formações sistêmicas da Rede. A Casa do Educador, em função conjunta com o Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério (FPFC), tem o dever de administrar e garantir a qualidade das formações dos profissionais da educação.

Para além disso, compete a esse espaço, de acordo com o Decreto nº 5.716 de 2016, Art. 4º, parágrafo I: “ofertar cursos de aperfeiçoamento, aprimoramento, extensão, qualificação, bem como eventos formativos (congressos, fóruns, seminários, encontros científicos, mini- cursos, workshop e outros)” (UBERABA, 2016b, p. 2).

Os cursos oferecidos pela Casa do Educador estão em consonância com as necessidades das Unidades Escolares, por terem autonomia na escolha das temáticas, mas nem todos os docentes da Rede participam dessas formações, uma vez que há a possibilidade de os profissionais cumprirem a formação continuada sistêmica por outras vias.

Além da oferta dessas duas modalidades de formação continuada supracitadas, a Prefeitura de Uberaba promove o incentivo individual, de acordo com o Decreto nº 5.178 de 2020, Art. 1º (UBERABA, 2020a), concedendo licenças remuneradas aos profissionais do quadro de Magistério para participar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Ao longo de vários anos letivos participando das formações na Unidade de Ensino e na Casa do Educador, presenciamos questionamentos, dúvidas, silenciamentos e mesmo debates entre os profissionais da educação sobre a eficácia desses momentos de estudo/formação. Assim, interessa-nos saber: como se dão os processos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, tanto nas Unidades de Ensino (formações em serviço), quanto na Casa

do Educador (formações sistêmicas), e como estes impactam a prática pedagógica do professor de Educação Infantil?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os processos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, tanto nas Unidades de Ensino, quanto na Casa do Educador.

Os objetivos específicos são assim definidos: a) analisar a avaliação que os professores de Educação Infantil têm sobre a formação continuada realizada nas Unidades de Ensino e na Casa do Educador; b) identificar como a formação continuada realizada nas Unidades de Ensino e na Casa do Educador contribui para a realidade vivenciada em sala de aula; c) indicar, a partir das respostas dos participantes, melhorias para a formação continuada nas Unidades de Ensino e na Casa do Educador.

Este estudo se apoia na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de abordagem qualitativa; quanto ao seu objetivo, é descritiva, pois permite conhecimento mais amplo dos dados objetivos e da realidade social dos sujeitos participantes.

De forma sistemática, este estudo está assim organizado – além desta introdução – da seguinte forma: no capítulo 2, explicamos o conceito de formação profissional e formação docente, bem como os desafios enfrentados na profissionalização; no capítulo 3, tratamos sobre a formação continuada de professores com relação aos conceitos, ao percurso histórico e aos meios de desenvolvimento; no capítulo 4, discorremos sobre o percurso histórico da Educação Infantil e sobre a formação do professor da Educação Infantil; no capítulo 5, relatamos sobre as políticas públicas que envolvem o processo de formação continuada da Rede Municipal de Ensino Uberaba-MG; no capítulo 6, apresentamos a metodologia desenvolvida e os critérios utilizados para o levantamento dos dados; no capítulo 7, apresentamos os resultados e a discussão dos materiais coletados; por fim, tratamos acerca das considerações finais.

## 2 FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

### 2.1 CONCEITUANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Partindo de uma definição etimológica, a palavra “formação” é derivada do latim *formatio* e tem em seu significado o ato de formar (derivado de *formare*), de constituir e de criar (SIMÕES *et al.*, 2014). Nesta perspectiva, podemos dizer que a formação profissional pode ser entendida como um processo de desenvolvimento das competências, do conhecimento, das habilidades e do comportamento humano para adquirir saberes e aprimorar capacidades. Pode ser concebida a partir de várias formas e concepções, já que sua própria etimologia permite isso.

Diversos estudos referentes à formação profissional buscam identificar seu significado na prática. Para Zabalza (1990, p. 201), a formação é o desenvolvimento do ser humano até um ponto de excelência, ou seja, o “processo pelo qual o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”. Rezende (1990, p. 59) destaca que a formação humana está relacionada ao modo de como o homem se estabelece no mundo em que vive, “lugar de experiência existencial na forma de cultura”.

Nestes dois primeiros entendimentos, percebemos a formação como o processo pelo qual o homem vai se construindo; basicamente uma experiência existencial ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, a formação está relacionada à identidade do indivíduo no decorrer de sua trajetória de vida.

Na concepção de García (1999, p. 19), “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se que exerce um benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. Para Ferry (1990, p. 43), “formar nada mais é que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e buscado, realizado pelos meios que são oferecidos ou que ele próprio procura” (tradução nossa).

Nestas abordagens, tanto García (1999) quanto Ferry (1990) relacionam a formação profissional como resultado social, pois está direcionada aos resultados do fazer social, cultural e também do que o ser humano deseja e busca para que possa melhor se adequar a sua própria existência.

Em bases mais reflexivas quanto à sua participação no mundo, Jaeger (2001, p. 24), por sua vez, defende que a formação “não é outra coisa senão a forma

aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação”. Neste aspecto, direciona seu entendimento às concepções morais e éticas como a construção do caráter pessoal, enquanto indivíduo pertencente a um contexto social.

Assim, a formação do ser humano é um processo ainda de difícil entendimento, principalmente devido à sua complexidade, seja ela do ponto de vista de aprendizagem (como processo de desenvolvimento), seja nos aspectos social, político, moral, entre outros. Neste sentido, podemos destacar que:

[...] reflexões em torno da questão da formação do ser, do indivíduo e da natureza humana apresentam uma larga tradição filosófica, mediante as quais são tecidas considerações sobre a existência humana, seus aspectos formativos e educacionais, a experiência interior, ações e atitudes objetivas e subjetivas que caracterizam o indivíduo em sua busca de conhecer, aprender, educar-se para vir a ser. (XIMENES, 2013, p. 19).

O formar, nessa lógica, não pode ser referenciado como algo inato que se idealiza a partir de um determinado momento da vida; ele é, em suma, um conceito inerente ao homem inacabado, pronto para se desconstruir e reconstruir. O homem, nesse sentido, é refém da sua formação. Não há como considerar um ser humano, independentemente do seu meio, da sua construção social ou filosófica, como alguém que não seja formado. Tudo o que faz e como faz constitui, a todo momento, sua composição. Aquele que não se forma, de certa forma, não existe.

Dessa maneira, tentando esclarecer as ramificações possíveis do conceito de formação, que pode ser considerado um termo carregado de sentidos: forma de ser, passar a ser, a disposição histórica da ação (VIRGÍNIO, 2009), a filosofia é, de algum modo, raiz essencial para compreensão do termo. Neste aspecto:

[...] reconhecemos, assim, a função da educação como tarefa formativa do ser humano e o seu pleno desenvolvimento, sendo fundamentais um maior entendimento e uma apropriação, por parte do educador, dos saberes e das práticas que subsidiam sua ação e intenção pedagógico-educativas, sistematizadas em função de uma concepção de indivíduo que se configura como pessoa singular na trama das relações sócio-histórico-culturais estabelecidas. (XIMENES, 2013, p. 20).

Desse modo, a formação pode caminhar aliada à educação, já que seus conceitos se unem, na medida em que o homem interpreta o formar por meio do ensinar, compreendendo que, para a formação se concretizar, é necessário que um indivíduo esteja em contato com o outro, por meio da troca e da ação.

No entanto, Virgínio (2009) enfatiza que entender a formação não é algo fácil, pois sua terminologia não se concretiza como uma expansão do âmbito educacional, mas é, na verdade, um conceito que pode ter múltiplos significados, podendo estar relacionado a duas grandes tendências.

A primeira está associada à compreensão como algo para além da linguagem técnica em educação. O formar é muito mais que conceber um ensino pautado em competências e regras e, como é sabido, devido à concepção filosófica que lhe é inerente, sua significação expande a construção do eu, seus ideais, pensamentos e tudo aquilo que lhe norteia. Já a segunda se volta a identificar conceitos múltiplos e contraditórios entre si, devido às terminologias e aos conceitos que vão surgindo em épocas diferentes (VIRGÍNIO, 2009).

Ainda segundo os estudos de Virgínio (2009), nenhuma das duas tendências consegue suprir, de forma efetiva, a ideia de compreensão acerca da palavra formação. No entanto, destaca que esta passou a ser

[...] o significante de educação. Formar para ensinar, formar para treinar, formar para aprender, formar para ter, formar para ser e assim por diante. De tantos equívocos, a formação perdeu seu valor como substância e passou a ser sinônimo de expressões desvirtuadas, a exemplo de: ensinar, aprender, treinar. (VIRGÍNIO, 2009, p. 77).

A partir deste ponto, destacamos que, por serem tão extremistas, ambas as ideias caminham em um viés oposto da percepção de um vocábulo, cuja compreensão está no contexto em que está inserido, ou seja, se pode coexistir na formação humana, na formação profissional ou na formação docente. Como Virgínio (2009) enfatiza, a formação, através de tantos equívocos, perdeu seu valor e passou a se tornar sinônimo de outros termos.

No entanto, se observarmos o formar pelo âmbito da profissionalização, o conceito se volta para a ideia da conclusão de um curso ou uma fase em que a pessoa se torna apta para continuar outro ciclo de formação. Portanto, é oportuno entender a formação de forma mais contextualizada, ou seja, direcionando seu sentido para o âmbito profissional, de modo que ela pode ser advinda tanto de uma formação inicial, permeada pela Educação Básica e Educação Superior, quanto por meio de cursos (tecnológico, bacharelado ou licenciatura).

A formação profissional está atrelada à sobrevivência humana, mais precisamente, ao aperfeiçoamento de uma prática que lhe trará condições de

contribuir com a sociedade, sendo produtivo. Este tipo de formação está vinculado ao trabalho, em que formação e qualificação, mesmo tendo contextos diferentes, têm como resultado a possibilidade de como o profissional contribui para com a sociedade (ALMEIDA, 2018).

Frente a isso, podemos evidenciar que, quando a sociedade e os modelos de produção do conhecimento mudam, os paradigmas para a formação humana também se alteram. Essa afirmação retoma a compreensão do termo formação profissional como algo em movimento, que se molda e se reconstrói de acordo com a sua época. A globalização, o acesso ao conhecimento e as formas de aprender deram – e ainda dão – ao homem novos meios de buscar o formar em si.

Qualquer profissão que o ser humano exerça não se restringe apenas à área da educação – necessita de formação, de aperfeiçoamento e de conhecimento. Mas, para isso, não basta apenas o indivíduo conhecer; ele precisa saber-fazer, ou seja, precisa ter conhecimento para transformá-lo em prática e também saber-se sempre buscando novos conhecimentos.

Dentre os diferentes tipos de formação profissional, um campo se faz relevante neste estudo: a formação docente, quando o indivíduo busca tornar-se um profissional da educação.

## 2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE

Refletir sobre a formação docente vai além da compreensão da ação do professor como ser atuante em sala de aula. Há muitos âmbitos a serem abordados e discutidos no tocante à docência e à sua prática profissional.

Em retrospecto histórico, Borges, Aquino e Puentes (2011) destacam a trajetória da formação docente correlacionando-a a conceitos no período entre o século XVI até o período da Escola Normal no século XIX. Os respectivos autores, bem como Saviani (2009) destacam seis períodos que marcaram a história da educação no Brasil nesses 200 anos. Nesse espaço de tempo, podem-se inferir elementos que constituem os perfis profissionais; observa-se que muitos destes perpetuam até os dias atuais, como se pode ver no Quadro 1, que perfaz essa trajetória histórica de ambos os estudos.

Quadro 1 - Períodos da trajetória histórica da Formação Docente no Brasil (Século XIX – Século XXI)

<b>Período</b>	<b>Borges, Aquino e Puentes (2011)</b>	<b>Saviani (2009)</b>
1º Período (1827-1990)	Destaca-se a ausência de política de Estado, provocando o abandono das políticas de formação, período em que muitas escolas fecharam.	Reforça que até 1808, com a vinda de D. João VI, não havia preocupação explícita com a questão da formação dos professores. Esta só teve início em 1827, após promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, determinando que o ensino deveria ser desenvolvido por método mútuo (Art. 4º da referida Lei) e cada professor deveria ser treinado às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.
2º Período (1890-1932)	Brasil sob o domínio da República; a formação de professores faz parte de um projeto nacional com bases positivistas, organizada em métodos relacionados à resolução dos problemas.	Momento em que ocorre o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, em uma reforma marcada por dois vetores: enriquecimento de conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino – cria-se a escola-modelo anexa à Escola Normal.
3º Período (1932-1939)	Com o fim da República Velha, esse momento é marcado pelas reformas do sistema estadual e a valorização dos Institutos de Educação enaltecidos “ao nível de espaços de cultivo da educação”.	Organização dos Institutos de Educação, inspirados pela Escola Nova; são eles: o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira (1932) e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo implantado por Fernando Azevedo (1933).
4º Período (1939-1971)	Início da educação secundária, com a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com currículo para a formação de bacharelado, mas muitos formandos foram direcionados ao trabalho de professor.	Momento no qual se destacam a organização e a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais. Os Institutos descritos no período anterior foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação.

5º Período (1971-1996)	Destaque para o período militar (militarismo), exigindo adequações no campo educacional, marcando também a divisão da Educação Básica em dois graus (1º e 2º Graus); a formação do professor que era de dois anos passa a ser de quatro anos.	Momento em que houve a substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério.
6º Período (1996-2006)	Destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (ainda em vigor), momento no qual o educador tem um olhar diferenciado para a educação, para os formadores de professores, para o aluno e o contexto no geral que aos poucos foi se modificando. Novos Decretos foram elaborados, oferecendo o perfil de formação docente com qualidade e participação na CAPES. Dessa forma, estimula os ânimos em alunos e professores universitários a participarem de eventos relacionados ao desenvolvimento de elaboração e ações efetivas da Universidade à Escola Básica.	Período em que se destaca o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

No decorrer desses seis períodos na história da educação no Brasil, segundo Saviani (2009), a formação docente mostrou-se de forma mais explícita após a Independência (1822), quando se cogitou a organização da instrução popular. Diante da evolução temporal, é possível perceber, citando Saviani (2009, p. 148), a “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não estabeleceram um padrão consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar brasileira”.

Nos anos 2000, no tocante à formação do professor, ganha-se destaque a importância de um processo “de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p. 30) – realidade, esta, que tem feito com que muitos profissionais voltem para a universidade com o intuito

de reelaborar os saberes iniciais, que podem, com a experiência que possuem, ser confrontados com a prática.

Em uma abordagem mais atual, pode-se destacar que a formação docente foi se transformando à medida que o cenário social e a situação educacional do país foi sendo modificada, principalmente diante “das necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar” (GATTI, 2017, p. 1152).

Além disso, muitos ainda são os discursos relacionados à formação docente, não só entre as universidades, mas também nas escolas. Nesse sentido, segundo Nóvoa (2019, p. 7):

[...] às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

A prática é, em resumo, a concretização da teoria, mas se deve destacar que uma jamais deve se sobressair a outra, pois o professor deve sempre estar em contato tanto com as novas teorias quanto com as novas formas de ensinar. Sendo assim, é interessante refletirmos sobre a integração com a universidade como uma questão fundamental e necessária, tendo em vista que isso já ocorre em algumas áreas do conhecimento como, por exemplo, na Medicina, de modo que muitos hospitais estão sob a gestão de universidades públicas e particulares.

Além disso, considerando a formação docente, é necessário atentar para o cumprimento da função pedagógica. Neste panorama, para Saviani (2009), o que se percebe ao longo da história, mas que se intensifica nos tempos atuais, é que o professor precisa estar preocupado com sua prática docente e buscar aprender mais, preparar-se para ser melhor e para vencer efetivamente seus desafios, principalmente, considerando a formação inicial. De acordo com Nóvoa (2019, p. 9) a formação docente,

[...] na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.

No que diz respeito à área das licenciaturas, podemos destacar dois programas importantes para a valorização da formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica, ambos criados para que o aluno possa se adentrar no campo de atuação, ainda na graduação, a fim de vinculá-lo durante toda a formação à realidade das salas de aula da Educação Básica da rede pública.

O PIBID tem como foco o aluno que está no início do curso de licenciatura do 1º ao 4º período; para introduzir o licenciando desde o começo da licenciatura a ter contato efetivo com o cotidiano escolar (BARBOSA; FERNANDES, 2017). Já o Programa de Residência Pedagógica, recém-implantado através da Portaria nº 38 de fevereiro de 2018, é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltado para o fomento de projetos de residência implantados pelas Instituições de Ensino Superior, introduzindo o licenciando que está cursando preferencialmente do 5º ao 8º período nas escolas de Educação Básica, como complementação do estágio curricular obrigatório. Sendo assim, quando olhamos:

[...] para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil, facilmente /identificamos proximidades com a proposta apresentada neste texto. São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores. Na verdade, é excepcional a decisão tomada em 2007 de atribuir à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico. (NÓVOA, 2019, p. 12).

Esses programas são importantes, pois dão aos alunos uma experiência mais abrangente não somente sobre os conteúdos dados em sala, como também sobre o processo pedagógico. Eles, diferentemente do componente estágio que se concretiza como uma disciplina específica dentre os períodos a serem cursados e que na maioria das vezes limita a autonomia do licenciando, dão aos alunos a possibilidade de criarem, juntamente aos professores tanto da universidade quanto da escola, recursos e ferramentas, que com toda certeza os auxiliarão futuramente quando exercerem suas profissões.

Outro ponto interessante é a própria oportunidade dada aos alunos que ainda estão na universidade. Seja por meio de estágio, projetos de extensão ou emprego

fixo, os trabalhos exercidos durante o curso dão ao aluno a possibilidade de convergir teoria e prática de maneira simultânea, uma vez que pode aplicar, no seu dia a dia, tudo o que é discutido em sala.

Sacristán (1983) afirma a necessidade de haver, na formação inicial, um *saber-fazer prático*, o qual permite aos professores o desenvolvimento e ação em situações complexas do ensino. Os principiantes obtêm conhecimento geral da matéria e do conteúdo, princípios acerca do processo ensino-aprendizagem e da didática do conteúdo. Complementarmente, o professor organiza a função da estrutura disciplinar, com objetivo no aluno, no conhecimento do conteúdo, nas ideias e tópicos de conhecer; dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo é apresentado com enfoque no ensinar a disciplina e o pedagógico.

Pesquisas sobre a formação de professores, segundo Nunes (2001, p. 27):

[...] têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

Por esse motivo, em se tratando da prática pedagógica, faz-se tão necessário questionar, refletir e analisar o ensino brasileiro e a formação dos professores. Nesse sentido, é relevante compreender que a formação docente tem como propósito desenvolver e aprimorar capacidades e habilidades pessoais e, conseqüentemente, transformar o ser individualmente.

Partindo para um contexto atual e diante da realidade social e educacional brasileira, é essencial considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), como sendo “marco regulatório decisivo para a formação docente” (BARRETTO, 2015, p. 681). Foi somente após sua publicação que surgiram as primeiras discussões sobre a formação profissional, mais propriamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação, primeiras discussões quanto à Educação a Distância (EAD), até mesmo abriram-se precedentes que estimularam a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), depois substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outras conquistas.

Os caminhos para o pensamento da formação docente no Brasil foram se abrindo, de modo que se pôde dar ênfase ainda a importantes decretos, como:

[...] o Decreto n. 2.208/1997 que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39-42 da LDB/1996, mais tarde revogado pelo Decreto n. 5.154/2004 e que ainda sofre alterações do Decreto n. 8.268/2004 –, evidencia as novas estratégias pensadas para agilizar a formação docente no contexto de carências de profissionais, sem, no entanto, atingir as raízes dessas contradições estruturais. Muitas proposições da Resolução CNE/CP n. 2/2015 se relacionam com a Resolução CNE/CEB n. 2/1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. (LIMA; AZEVEDO, 2019, p. 127-128).

Diante dessa questão, a formação docente vem-se articulando no Brasil, mais visivelmente, como uma construção gradativa, que, mesmo tendo seus reflexos na LDBEN nº 9.394 de 1996, como destacado, também se mostra como o resultado do esforço dos legisladores que se empenham em agilizar o processo de formação docente. No entanto, é visível no país que a profissão ainda precisa ser mais bem entendida na sua totalidade, pois é importante para a formação de um país alfabetizado indivíduos ativos e participantes na sociedade em que estão inseridos. Do ponto de vista legal, pode-se observar que:

[...] o uso recorrente do termo “formação”, presente nas legislações educacionais para salientarem uma das dimensões da valorização do professor, tende a responsabilizar o próprio docente por sua formação e pela própria (des)valorização. Isso porque pensar educação exige possibilitar aos professores o acesso ao capital cultural, em seu estado institucionalizado, já que muitos não possuem o capital cultural, em seu estado incorporado, ou seja, próprio do seu *habitus*, adquirido no meio familiar. (ENS *et al.*, 2019, p. 07).

Isso quer dizer que, na legalidade, a formação docente deve ser vista com seriedade, principalmente para que esta realidade não seja atribuída a uma responsabilidade do docente pela sua própria valorização, pois como pensar em capacitar-se, em preparar-se melhor para a sua prática docente se ele não tem o apoio necessário pelas próprias políticas públicas brasileiras? Deve haver, portanto, maior incentivo por parte do Estado e das políticas públicas de ensino para a valorização do magistério, a busca pelo curso de formação, também fundamental para adquirir suas competências específicas para seu trabalho, ou mesmo da formação continuada para ampliar as possibilidades do ensinar com maior qualidade.

Um ponto de relevância no período da educação atual foi a Pandemia do COVID-19, a qual mostrou o quanto o professor precisa estar mais bem preparado

para as adversidades diárias, uma vez que “do dia para a noite” precisou usar novas tecnologias, preparar aulas *online*, conhecer ferramentas *online* (*Google Meet*, *Zoom*, entre outras plataformas). Nesta dinâmica, entendemos que a formação docente precisa também ser bem avaliada dentro das universidades, para que o professor possa adquirir as competências necessárias até mesmo para o enfrentamento dos momentos de crise, como ocorreu na pandemia. Por estas e outras questões é que se percebe o quanto a formação docente ou mesmo a profissão docente ainda tem-se mostrado tão desvalorizada no Brasil.

Nesta visão, é importante analisarmos a citação de Pires (2021) que destaca a depreciação da formação docente como uma questão histórica, ou seja, não é algo atual, mas que vem sendo verificada ao longo dos anos no Brasil. Outro ponto é a desvalorização que ocorre pelo próprio indivíduo que devido a profissão não ter prestígio, muitos não procuram se profissionalizar, ou mesmo, os profissionais da área, não buscam continuar qualificando-se. Por último, mas não menos importante, está a discussão sobre as competências básicas: o docente é um profissional que adquire conhecimentos científicos e tem formação acadêmica para o exercício da sua profissão. Vejamos estes levantamentos na íntegra:

Estudos apontam que a desvalorização da educação é uma questão histórica, portanto, há dificuldade para o reconhecimento da docência como uma profissão de prestígio, visto que ainda existem profissionais sem as devidas habilitações acadêmicas e pedagógicas necessárias para o exercício da profissão. Assim, é importante ressaltar que não basta o docente apenas dominar o conteúdo, é preciso saber ensinar, e ter as competências básicas para conduzir seu aluno ao conhecimento. Mas antes de tudo que sejam oferecidas condições para o exercício da docência, que perpassam desde a formação até às estruturais. (PIRES, 2021, p. 9).

A formação docente precisa estar mais bem amparada, não só legalmente, mas deve ser vista como base para outras formações, afinal, ninguém consegue ser um médico, um engenheiro, um filósofo ou um professor, se não tiver em sua base o profissional docente. Neste sentido, a valorização da profissão docente terá reflexos na vida de uma sociedade e como ela se constitui.

Para Ferry (1990), a formação de professores diverge da formação das demais profissões em três pontos: primeiro, é uma formação dupla, porque o profissional precisa ter conhecimentos científicos e pedagógicos; segundo, é uma formação profissional que forma para uma profissão como as demais; e terceiro, é uma formação de formadores, o profissional é preparado para formar outras pessoas.

O professor, a partir desse papel, torna-se um mediador do conhecimento, compartilhando suas ideias através da troca, uma vez que a sala de aula é ambiente em que tanto o docente quanto o discente aprendem e ensinam, tendo em vista que os ensinamentos em classe vão além dos conteúdos pré-programados. Portanto, a formação docente precisa ser valorizada no Brasil, como uma base para a construção da identidade do indivíduo.

Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 13), afirmam que ensinar é:

[...] ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, do desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

O docente deve estar ciente de que sua profissão vai além do que muito se dissemina socialmente, que é a lógica de ter o dom, e, nessa perspectiva, tem de pautar sua profissão nas competências que a norteiam, nunca se esquecendo que a essência do ensinar não se restringe apenas ao conteúdo. Como destaca Gatti (2017, p. 1.155): “Professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados”.

No que concerne à formação do professor, existem saberes essenciais para a sua atuação no cotidiano, que, nas observações desenvolvidas por Pimenta (1999), dividem-se em três, a saber: *Saberes da experiência*, que se vinculam ao modo como a pessoa assimila internamente a ideia de ser professor; *Saberes do conhecimento*, que são de natureza científica e de habilidades específicas, apreendidas na formação; e os *Saberes pedagógicos*, que são os conhecimentos didáticos, adquiridos através do processo de ensino-aprendizagem no percurso empírico.

Essa concepção aponta para a ideia de que o professor não deve apenas saber o conteúdo a ser ensinado, mas saber como ensiná-lo, sendo esses saberes construídos por meio da prática. Assim, a “especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (PIMENTA, 2005, p. 26).

Por esse motivo, o educador é um profissional que necessita mais do que os outros aliar constantemente teoria e prática, tendo em vista que ambas caminham juntas. Ele, ao chegar à sala de aula, adquire a experiência necessária para construir os conhecimentos devido aos saberes obtidos; em contrapartida, essa experiência

também é importante para que ele reveja os conceitos já estudados e possa trazer novas reflexões acerca da educação.

A formação é, nessa lógica, um processo lento e contínuo que se expande para a sala de aula. Ao exercer sua função, o professor está, indiretamente, aprendendo, seja por meio da troca com seus alunos, da formação exterior obtida por meio de mestrados, formação continuada, seja por qualquer curso que o mobilize a querer saber para além do seu conhecimento.

[...] o profissional prático reflexivo consegue superar a rotinização de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir. (PERES *et al.*, 2013, p. 291).

Deste modo, o docente precisa constantemente se reconstruir, para que consiga se adaptar ao cenário no qual está inserido, principalmente, para enfrentar as adversidades da prática pedagógica, que são diversas. A pesquisa e a investigação, por conseguinte, ocorrem não somente a partir das leituras reflexivas, como também por meio da experimentação em sala.

Outra reflexão muito pertinente a ser feita é acerca dos desafios enfrentados na formação do docente-bacharel. Olhando a formação docente por outra ótica, para além da educação inicial, destaca-se o fato de que muitos profissionais não são preparados para a docência em si, possuindo em sua bagagem apenas os conteúdos teóricos obtidos durante sua formação inicial. Gatti (2017, p. 1.153) pontua que:

[.] não é de hoje que se coloca nas discussões acadêmicas e sociais o distanciamento cultural e das práticas de universidades e outras instituições de ensino superior em relação à educação básica, quando elas têm a responsabilidade de formar os docentes para esse nível educacional.

Na formação inicial, os graduandos passam por um preparo envolvendo a docência como prática e teoria, por meio de disciplinas que permitem reflexões e diálogos tanto de conteúdos programáticos, como também de pesquisas e autores que trazem pontuações pertinentes acerca da educação, destacando que, para exercer a função de professor, a pessoa necessita se profissionalizar. Lacerda (2015, p. 97) pondera que o “[...] professor do ensino superior reconstrói suas experiências, às vezes, pela intuição e, em outros momentos, pela reelaboração dos conhecimentos tecidos nas trajetórias pessoal e profissional”.

Nessa perspectiva, o entendimento da formação docente se destaca pela necessidade de um melhor aprofundamento desta temática de reconstruir diariamente o fazer, baseado não só nas competências que adquiriu na sua formação, mas também nas experiências diárias, que significam que o docente deve estar sempre em constante aprendizado. Sendo assim, é fundamental que busque aprimorar seus conhecimentos por meio da formação inicial (licenciaturas), bem como por meio da formação continuada – ponto de interesse a ser discutido nos próximos capítulos deste trabalho.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITO, PERCURSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES**

#### **3.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A aprendizagem permanente é intrínseca à vida humana, visto que o homem está em constante desenvolvimento, em suas ações, em seus ideais, ou seja, ele não é um ser perfeito e acabado. Segundo Freire (2015, p. 50) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital, onde há vida, há inacabamento”.

A formação acadêmica é essencial para que o licenciando adquira competências teóricas e práticas (entre outras, através do estágio supervisionado), uma vez que a formação inicial, por si só, não garante a melhoria do ensino. Fato é que a busca e a aprendizagem contínua se fazem necessárias para o enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem (LÜDKE; BOING, 2012; NOGUEIRA, 2020).

Assim, a profissão docente tem um ponto de partida, mas não se pode almejar um arremate de suas habilidades. É um trabalho que demanda incessantemente a busca pelo conhecimento e pelo aprimoramento da prática profissional (ROMANOWSKI, 2007), em virtude de lidar diretamente com questões sociais, econômicas, políticas e culturais – desafios, estes, que se encontram em constantes mobilidades e transformações.

Para Delors (2004), não apenas no âmbito educacional, mas também em todas as áreas profissionais, deve-se assumir a ideia de que a formação inicial não supre as necessidades do cotidiano, mediante as mudanças aceleradas do mundo.

Portanto, o professor deve estar preparado para as mudanças, capacitar-se para ser um profissional competente, seguro, reflexivo, adquirindo a verdadeira autonomia profissional; só assim será capaz de partilhar conhecimento que possa contribuir para o aprendizado de outros (IMBERNÓN, 2009). Acreditamos que, frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas, faz-se importante e indispensável o exercício da formação continuada para a qualidade do trabalho docente.

A formação continuada é temática bastante discutida, ganhando papel de destaque em pesquisas científicas nas últimas décadas, tanto no contexto nacional, como internacional. Tornou-se, assim, campo de interesse por especialistas da educação, universidades, institutos de pesquisas e poder público (MONTEIRO, 2019).

Todavia, conceituar a formação continuada de professores, assim como a formação, é tarefa complexa, haja vista seu propósito para a educação escolar. Podemos destacar que, ao longo dos anos, a formação continuada teve várias definições, entre elas, aprimoramento teórico, capacitação das competências, aperfeiçoamento da prática, atualização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e qualificação profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Contudo, não podemos definir a formação continuada apenas como aprimoramento teórico ou aperfeiçoamento das competências técnicas e metodológicas. Ela deve estar também alicerçada por uma ação reflexiva da própria prática, pelas experiências vivenciadas entre os profissionais e pelo desenvolvimento do pensamento crítico.

É interessante ressaltar que autores como Freire (2015), Gadotti (2000), Nóvoa (1992) e Schön (1995) trazem diferentes abordagens sobre o processo de formação continuada; contudo, priorizam o conceito de “professor reflexivo” dentro da prática pedagógica:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

Nesta perspectiva, Freire (2015) defende a constante análise da prática, de modo que, através das experiências vividas, o professor consiga pensar, reconsiderar e melhorar suas ações para o futuro.

Reconstruir, lapidar e aprimorar são caminhos para a evolução da prática pedagógica; assim, compete ao professor a permanente busca por novas estratégias e novas fórmulas para a melhoria do exercício da docência.

O professor deve ser um profissional muito além da competência técnica e especializada; deve lembrar-se de que é um ser humano e, como tal, engajado em uma sociedade (GADOTTI, 2000). No entanto, deve reconhecer na sua ação a importância do pensamento crítico, da reflexão prática, enfim, de que está contribuindo para a formação de outros.

Nóvoa (1992, p. 13) admite que, para além da ideia do profissional crítico-reflexivo como recurso para a promoção da sua autonomia e para a construção de si, manifesta também uma formação de caráter individual, que “implica um investimento

peçoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Partindo da perspectiva de Schön (1995), um dos pioneiros em defesa da prática reflexiva do professor em sala de aula, a meta é a reflexão **na** prática e **sobre a** prática, em detrimento de apropriação de técnicas do processo pedagógico.

Podemos observar a relevância de tais estudos para a construção da profissionalização docente. Todavia, será que apenas o ato de pensar e considerar sua prática faz com que o professor transforme a sua prática pedagógica?

Evidentemente, apenas “pensar e refletir” sobre a prática pedagógica como ato isolado e estático é insuficiente, tornando-se essencial uma ação mais ativa, que encaminhe para intervenções concretas. Assim sendo, é preciso refletir, sim, mas para desabrochar ações transformadoras para a prática cotidiana, é preciso mobilidade (WEFFORT, 1996).

Destarte, para além de analisar e refletir sobre suas práticas e suas experiências, é essencial que o professor assuma posicionamentos com atitudes transformadoras para o seu fazer pedagógico.

A valorização dos saberes docentes é outra perspectiva abordada, no tocante à formação continuada dos professores, neste processo temos a concretização da autonomia do professor e a qualificação da carreira docente.

Gonçalves e Ledoux (2008, p. 2) salientam que:

Não podemos discutir saberes sem que antes se discuta a formação de professores. A formação inicial, de professores em serviço, constitui hoje mais do que uma necessidade: torna-se uma exigência social e uma condição de vida para esses profissionais que estão atuando em sala de aula como professores práticos.

Os professores, por conseguinte, constituem-se como profissionais que detêm algo que vai muito além do conhecimento. Eles constroem, ao longo do seu aprendizado, não apenas formas de ensinar, como também formas de compartilhar situações, saberes e experiências.

Outra abordagem, abarcada pela formação continuada de professores, é a questão da pesquisa, bem como a importância do professor como profissional pesquisador. Autores como André (2010), Perrenoud (1993) e Romanowski (2007) defendem essa tese.

A pesquisa, de acordo com André (2010), é um elemento necessário para a formação e para a prática docente. Independente dos anos de profissionalização e do conhecimento já assimilado pelo professor, ela torna-se uma estratégia para a melhoria da prática, como também para ampliar o conhecimento adquirido na formação.

No tempo presente, vive-se em um mundo moderno e tecnológico, local em que as transformações sociais acontecem de modo frenético e, nessa ambiência, o professor precisa acompanhar esse movimento global, repensar sua profissionalização, valorizar as diversas formas de aprendizagens e saberes. Dentre estes experimentos, pode-se destacar a pesquisa, que se faz necessária constantemente na vida do docente (DEMO, 2004).

Por meio da pesquisa, o professor consegue manter contato constante com a atualidade, abrangendo tanto a teoria, quanto a prática, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. A pesquisa é, também, um importante instrumento no compartilhamento de informações.

De acordo com Romanowski (2007, p. 151), “a realização de pesquisa favorece a socialização de forma sistemática do conhecimento científico, integrando as gerações no ideário da sociedade moderna para uma nova cultura”.

Acreditamos que, o conhecimento do professor não pode basear-se apenas em conhecimento balizados na sua experiência prática; o conhecimento científico também é essencial para a profissão docente, pois, por meio dele, o docente amplia seus conhecimentos e encontra respostas para serem aplicadas nas suas experiências em sala de aula.

Diante do exposto, precisamos refletir sobre o papel do professor após sua formação inicial. Não cabe, frente à sociedade atual, um profissional apenas com domínio técnico, reproduzidor de metodologias, que replica práticas idênticas anos a fio, diante de um público que apresenta uma heterogeneidade cultural, social e econômica.

Precisamos enfatizar que defendemos as concepções epistemológicas de Freire (2015), enaltecendo as práticas pedagógicas como ato de liberdade e emancipação do aluno, pois o ato educativo pode transcender as práticas de dominação e transmissão verticalizadas para suplantar ações dialógicas para a construção do pensamento crítico.

Em suma, acreditamos que a articulação entre o *professor reflexivo* – aquele que pensa, autoavalia suas práticas e toma decisões – e entre o *professor pesquisador* – que está sempre buscando informações e apto para adquirir novos conhecimentos – seja o melhor caminho para a concretização de uma formação continuada que contemple as necessidades do fazer pedagógico docente, fomentando a melhoria do ensino.

### 3.2 PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Observando um passado próximo, verificamos que os primeiros relatos que surgiram no Brasil e que sustentaram o discurso sobre a importância da formação continuada do professor se deram na década de 1960.

Os reflexos políticos da época, no caso o regime militar, ficaram evidentes no cenário educacional, uma vez que foram balizados por um viés tecnicista que, nos dizeres de Silva e Frade (1997, p. 33), foi o “princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola”.

Perante esse panorama, a educação era proposta a partir de conteúdos pré-estabelecidos por especialistas; os professores eram meros agentes passivos dentro do processo de ensino e de aprendizagem, apenas executavam tarefas delegadas e não detinham o controle sobre “o que ensinar”.

Nos anos 1970, o tecnicismo se manteve presente na educação, de modo que o currículo precisava atender às demandas do mercado de trabalho e do governo militar. Nesta lógica, a formação continuada seguia o alinhamento daquele cenário, tendo como objetivo capacitar e treinar o professor (SILVA; FRADE, 1997).

A resistência popular ganhou força a partir dos anos 1980, influenciando de forma positiva o panorama educacional. Através das conquistas dos direitos políticos, a formação docente passou a ser abordada como uma tendência voltada para a prática reflexiva do professor (SILVA; FRADE, 1997).

Nos anos de 1990, o país se encaminhava para um novo paradigma no cenário político e educacional, uma redemocratização da sociedade se instaurava. Com a promulgação da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), a preocupação com a profissionalização docente se acendeu e, conseqüentemente, aumentou o interesse pela formação continuada de professores.

O Art. 62, § 1º da referida Lei proporcionou poder à federação, aos estados e aos municípios para promover a formação inicial, a formação continuada, bem como a capacitação dos docentes (BRASIL, 1996). Porém, esse texto foi questionado por estudiosos (FLORIANI, 2008), pois ora admitia a formação continuada como “capacitação de profissionais” em seu Art. 62, ora como “treinamento em serviço”, Art. 87 – revogado pela Lei 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013). Floriani (2008) chama a atenção para o fato de que o texto aborda um caráter alinhado apenas ao melhoramento das capacidades docentes, deixando de lado a apropriação dos conhecimentos.

Nesse período, a meta do Ministério da Educação (MEC) era a de que todos os professores da Educação Básica, em dez anos, deveriam ter formação em nível superior (BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Cabe ressaltar que o cenário da sociedade brasileira naquele momento passava por um crescente desenvolvimento econômico e cultural e esses movimentos interferiram na dinâmica das formações continuadas de professores (SILVA; FRADE, 1997).

Em decorrência da necessidade de o governo garantir formação superior a todos os profissionais da educação, os cursos de licenciaturas se expandiram de forma rápida, e várias Instituições de Ensino Superior, principalmente da rede privada, surgiram no início dos anos 2000 para atender a essa demanda.

Diversos cursos de licenciatura na modalidade EaD surgiram, igualando-se aos números de matrículas das modalidades presenciais. É importante frisar que, nesse contexto, as instituições estavam interessadas em atender às demandas de vagas, porém muito se questionou sobre a eficácia dos cursos oferecidos (GATTI; BARRETO, 2009). Assim,

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Desta forma, a formação continuada de professores passou a ser vista como um mecanismo para tentar controlar essa ruptura na qualidade da formação dos professores. Sendo tratada como uma promessa de melhoria na atuação do professor e conseqüentemente da educação brasileira, a formação continuada, nesse cenário,

estava sendo oportunizada para sanar as lacunas causadas pela formação inicial, que não atingiam as habilidades necessárias para a formação docente.

O interesse em torno da formação continuada sempre gerou fortes discussões e preocupações no campo educacional e esteve regulado por dois motivos pertinentes:

[...] de um lado, **pelas pressões do mundo do trabalho**, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida **pelos precários desempenhos escolares** de grandes parcelas da população. (GATTI, 2008, p. 62, grifos nossos).

Além da defasagem no campo da formação inicial, a formação continuada de professores também estava entrelaçada por um viés político e econômico como mencionado anteriormente, ou seja, estava ligada, mesmo que de forma indireta, às demandas do neoliberalismo.

O contexto político desde o princípio exerceu e ainda exerce forte influência e controle no que tange às questões econômicas, sociais e, conseqüentemente, educacionais do nosso país.

Ao contrário do que se pensa, existem muitos entraves enfrentados em relação à efetivação da formação continuada, como aponta Polimeno (2001):

- a) cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento acumulados;
- b) a formação é tomada isoladamente, sem se considerarem outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário);
- c) privilegia os aspectos individuais da formação;
- d) não integra um sistema de formação permanente.

Diante do exposto até aqui, constatamos que a formação continuada de professores é uma temática que está sempre presente nos debates, discussões e nas pesquisas científicas.

Vale ressaltar que, até hoje, não se tem uma definição consensual sobre a formação continuada, porém ela é defendida constantemente entre profissionais da educação, teóricos da área (GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2019; ROMANOWSKI, 2007), sociedade civil e até por políticas governamentais, como

importante ferramenta para o desenvolvimento da profissão docente e da qualidade na educação.

### 3.3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Observando o cenário educacional nos dias de hoje, podemos enfatizar que existem diversas formas de desenvolver a formação continuada de professores, seja através de minicursos, de cursos de aperfeiçoamento, de cursos de extensão, de cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), de seminários, de congressos, de simpósios, de conferências, de palestras, de oficinas, de mesas redondas, seja por meio da denominada formação em serviço, realizada na Unidade Escolar.

Para justificar o exposto acima, as autoras Gatti e Barretto (2009) mostram, através de pesquisas desenvolvidas acerca da formação continuada, que:

[...] a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

Posto isso, podemos verificar que existe uma multiplicidade de alternativas para a execução das formações contínuas, desde um contexto mais formal, como as universidades, até campos empíricos, como escolas da Educação Básica que oportunizam as práticas educativas.

A LDBEN de 1996 garante, em seu Art. 62-A., parágrafo único, o desenvolvimento da formação continuada, através de cursos no próprio ambiente escolar ou em Instituições de Ensino Superior:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 43).

Deste modo, admite-se a possibilidade de se realizarem formações nas duas ambiências. Em um mapeamento feito por Almeida (2005), existem inúmeras alternativas que servem como referencial para se realizar a formação continuada de professores, as quais estão elencadas abaixo:

a) **Formações fomentadas pela universidade – através de Instituições de Ensino Superior:** sustentadas através da LDBEN de 1996, essas instituições têm o compromisso de garantir a constância das formações, de forma qualitativa e quantitativa. A universidade tem papel fundamental, não apenas na formação acadêmica do professor, mas também em uma parceria de permanente acompanhamento de sua atuação profissional.

Nessa modalidade de formação continuada, são promovidos cursos de aperfeiçoamento, de extensão e de pós-graduação, existindo a parceria entre Unidades Escolares, secretarias educacionais e universidades.

Todavia, autores como Nóvoa (2010) e Candau (1999) afirmam em suas reflexões que formações continuadas ofertadas através de palestras e cursos podem se tornar formas descontextualizadas e desvinculadas da realidade social.

A falta de conexão com a realidade escolar ocorre pelo fato de, muitas vezes, os cursos ofertados estarem fora de contexto e não atenderem às questões que os profissionais ou a escola necessitam. Quando são estudados/pesquisados temas que não condizem com a realidade vivenciada pelo professor no seu dia a dia, a formação continuada se torna irrelevante frente às reais necessidades educativas.

Além disso, esses cursos priorizam o ensino individual, sem qualquer interação entre o corpo docente e a comunidade escolar. Em média, é feita a seleção de um pequeno número de professores para a realização, e esses docentes têm a missão de transferir o que aprenderam aos demais colegas de trabalho ou de colocar em prática o que incorporaram em sala de aula.

Conseqüentemente, a formação continuada por meio de cursos pode não agregar conhecimento aos demais profissionais, pois ela propicia uma aprendizagem isolada, comprometendo sua eficácia, pois todos os profissionais deveriam participar do processo.

b) **Formações na modalidade da educação a distância:** são cursos interativos voltados para a melhoria e o aperfeiçoamento profissional, por meio de diversos veículos, como internet, televisão, vídeos, dentre outros.

Com o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), emerge um novo formato de realização da formação continuada, concebida através da modalidade a distância e por meio das plataformas digitais. Esse formato eclode como proposta de alcançar um público de professores em grande escala (GATTI; BARRETTO, 2009).

A Formação Continuada a Distância (FCD) exige do professor outras habilidades em detrimento da modalidade presencial, tornando-se, assim, mais produtiva, como ressalta Garcia e Bizzo (2013, p. 667):

A FCD requer do professor uma postura mais ativa, participativa, crítica e colaborativa para lidar com as demandas da formação. Para isso é necessário autonomia e motivação, características importantes à medida que o professor tem de selecionar seus espaços e tempos de estudo, suas formas de participação e conduzir o próprio processo de aprendizagem.

Outra vantagem da FCD é que ela promove a oferta de cursos para uma grande demanda de profissionais, de uma única vez, fazendo com que a informação alcance cada vez mais um número maior de pessoas; além disso, ela facilita a participação, pois reduz a distância física entre os participantes, otimizando o tempo.

A exploração dos recursos digitais também é outra questão a ser enfatizada, dentre os pontos positivos da formação a distância, já que essa modalidade promove uma comunicação mais interativa entre docentes e formadores.

Nessas ambiências formativas é importante que os professores compartilhem suas práticas, saberes, culturas e conheçam outros processos dinâmicos e flexíveis que possam ser desenvolvidos com as tecnologias, e o mais importante, é necessário que eles efetuem reflexões críticas sobre seu fazer pedagógico. (LUCENA; SANTOS; MOTA, 2020, p. 329).

Partindo para um contexto mais amplo, também pontuamos que atualmente não é raro vermos professores sobrecarregados por assumirem mais de um cargo profissional e, dessa forma, muitos se sentem desestimulados para realizarem cursos que promovem sua atualização profissional.

O cansaço é, nessa lógica, fator preponderante para que os professores optem por cursos que lhes propiciem uma maior acessibilidade e comodidade, fazendo com que elejam a formação a distância.

Para Aoki (2004, p. 46):

Essas novas tecnologias proporcionam a criação de redes e de ambientes interativos que facilitam o acesso ao conhecimento. Concomitantemente, esses recursos podem promover, com mais eficiência, o desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, o compartilhamento de informações, visto que o acesso facilitado a estas novas tecnologias oferece aos educadores formas diferentes de ensinar e aprender.

É importante observar os avanços tecnológicos como uma realidade do hoje e, conseqüentemente, para o futuro. Não há como olhar a educação em alguns anos

sem o uso e adequação das TDIC no âmbito da educação. Dessa forma, a ideia é que os professores introduzam cada vez mais as ferramentas digitais na sua formação, tendo em vista os pontos positivos ressaltados da FCD, para a melhoria das práticas formativas.

c) **Formações em centros culturais:** é uma forma para sair do cenário tradicional conteudista e adentrar em um novo campo, balizada pela formação cultural, através da literatura, dos museus, dos teatros, dos cinemas, dos *shows*, dentre outras manifestações, uma vez que, como salienta Almeida (2005, p. 15), “o trabalho docente fica muito mais rico se não nos mantivermos presos apenas ao conhecimento formal”.

d) **Formações em parceria com organizações sociais:** é uma nova proposta com a intenção de fazer parceiros como sindicatos de professores, fundações educativas e institutos de pesquisa, com a finalidade de ampliar horizontes e adquirir novas práticas (ALMEIDA, 2005).

Com o aval do MEC e o estabelecimento do Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012), concedeu-se a terceirização de formações continuadas para organizações não governamentais; esta modalidade teve um vultoso crescimento nos últimos anos, porém vem recebendo duras críticas dada a mercantilização da formação docente (PATRICIA; FRANÇA, 2016).

e) **Formações nas escolas:** conhecidas também como formação continuada em serviço, é um momento de encontro entre os profissionais da escola, para discussões, trocas de experiências e reflexões pedagógicas. São momentos que ocorrem concomitante com a carga horária trabalhada e que têm o propósito de elaborar de forma colaborativa propostas para sanar as dificuldades e os problemas vivenciados no dia a dia.

Para realizar o processo de formação continuada de professores em serviço, é importante garantir o estudo de dois elementos essenciais. O primeiro é o aprofundamento e a análise dos documentos norteadores da Unidade Escolar; e o segundo é o estudo sobre o desenvolvimento das habilidades, que precisam ser alcançadas no ensino, bem como a reflexão sobre os processos avaliativos.

É relevante conhecer e explorar bem os documentos que regem a unidade, estudar e analisar detalhadamente o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo e os demais documentos norteadores da escola e do município, pois são essenciais para o desenvolvimento da formação continuada.

Por meio dessa prática continuada, a equipe escolar pode se aprofundar, através de estudos e pesquisas, sobre questões pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem, necessidades específicas de alunos, carências sociais, temas transversais, interdisciplinaridade, educação integral, dentre outros temas relevantes.

Nóvoa (2010) salienta que formações continuadas realizadas na própria Unidade Escolar são uma prática que pode se tornar mais eficiente para o que se objetiva alcançar com a contínua formação.

As formações desenvolvidas dentro do ambiente escolar podem apresentar pontos positivos, que serão apresentados a seguir, em detrimento a cursos realizados fora dos muros escolares.

Inicialmente podemos destacar a interação e o diálogo entre a equipe escolar, a partir da troca de experiências e de ideias entre o grupo. Esse compartilhamento torna a formação mais produtiva, porque cada professor pode apresentar pontos positivos e negativos do seu dia a dia que possibilitam desencadear ações potencializadoras.

Como afirma Nóvoa (2010, p. 1):

Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola, caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

O segundo ponto relevante é o olhar voltado diretamente às reais necessidades da comunidade escolar: dos alunos, dos professores, da equipe pedagógica e dos pais/familiares. Cada comunidade escolar apresenta especificidades distintas e o trabalho voltado para esta realidade pode ser mais rico e produtivo, voltando-se para o tratamento e a resolução das problemáticas.

Diante do exposto, podemos observar que existe um universo amplificado de possibilidades para a concretização da formação continuada de professores.

Acreditamos ser relevante um olhar voltado para a formação do professor da Educação Infantil – público central da nossa pesquisa. Por isso, no próximo capítulo nos debruçamos sobre temas referentes à Educação Infantil, seu percurso histórico no país, bem como alguns documentos norteadores da formação docente desta modalidade de ensino.

## 4 EDUCAÇÃO INFANTIL

### 4.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é uma importante modalidade da Educação Básica brasileira que passou por uma intensa evolução. Em um retrospecto histórico, a educação da criança foi responsabilidade exclusiva da família durante séculos, sendo no convívio com os adultos e outras pessoas que a criança participava de tradições, aprendia normas, regras de conduta, enfim, não frequentava um ambiente de socialização, convivia com outras pessoas e não tinha oportunidade de interagir com seus pares (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Tal cenário começou modificar-se no início da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que previa o desenvolvimento das instituições de Educação e assistência física e psíquica às crianças em idade pré-escolar. A Educação Nova postulava novos objetivos, novos programas e métodos de ensino. Resultado disso foi o surgimento de cursos de licenciatura no Brasil, nos anos de 1930, com objetivo de formar professores. Era uma formação voltada para as disciplinas de conteúdo específicos, reservando uma carga horária menor para a complementação pedagógica (ZAN, 2011).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi criado em 1932 por um grupo de educadores que defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, tendo como relator Fernando Azevedo (ARANHA, 1996). Entre outras coisas, segundo Guimarães (2017), o manifesto exigia que fossem criados Jardins de Infância para a educação de crianças entre 0 a 6 anos, além de defender a escola pública, difundir uma visão mais integral da criança e vincular educação, cultura e saúde.

Entendemos que esse manifesto aparece num momento de grande efervescência na sociedade brasileira, em que o efeito do processo de urbanização era nitidamente observado, sucedendo-se, assim, um movimento dos “pedagogos andantes”, abraçando a bandeira da Educação. Mudanças políticas ocorridas na década de 1930 mudavam a paisagem urbana e escolar.

O manifesto, segundo La Banca (2014), influenciou a Educação Infantil, inclusive na Conferência Nacional de Proteção à Infância no Rio de Janeiro, em 1933, momento em que foi levantada a importância da pré-escola não somente no aspecto

da saúde, mas também do desenvolvimento sob a ótica de facetas pedagógicas. Na conferência, Anísio Teixeira fez específica referência à atenção para a necessidade de transcender a visão restrita da criança pré-escolar ao seu aspecto físico e de saúde, visto que o desenvolvimento implicava formação de habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação (NUNES, 2011).

No Estado Novo (1937-1945), o governo assume oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde. No entanto, as propostas do Estado de atendimento à infância voltam-se apenas para os convênios com entidades filantrópicas e particulares, manutenção do atendimento indireto e implantação de programas. De um modo específico, pode-se reconhecer que na década de 1940 o Estado brasileiro passa a demonstrar maior responsabilidade quanto aos serviços sociais, resultando em uma política mais direcionada a pré-escolas, em nível nacional, criando órgãos estatais e formando parcerias com órgãos assistenciais, direcionados mais especificamente a assistência e à infância (SILVA; SOARES, 2017).

Em 1940, o governo federal cria o Departamento Nacional da Criança (DNCr) e estabelece normas visando ao funcionamento de creches no Brasil (NUNES, 2011; NASCIMENTO, 2015; GUIMARÃES, 2017). Este órgão tem como finalidade coordenar as atividades relacionadas à maternidade, à infância e à adolescência e, em parte, coincidente com a função do Departamento da Criança de Moncorvo Filho, que funcionara até 1938 (NUNES, 2011).

O DNCr, no âmbito geral, realizou ações direcionadas ao atendimento da criança, maternidade e, ainda, adolescência, efetivando publicações, planejamento do atendimento pré-escolar, como também dando suporte a fundação de clubes de mães e associações de proteção a maternidade e à infância. O DNCr contribuiu, ainda, para a formação de profissionais para atuação nas creches (médicos, supervisores, auxiliares etc.), como também, foi representante da infância em eventos científicos nacionais e internacionais, entre outras realizações (SILVA; SOARES, 2017).

Posteriormente, a LDBEN de 1961, Lei nº 4.024, passa a assegurar às crianças com idade inferior a 7 anos educação em escolas maternas e/ou jardins de infância. No entanto, continua estimulando as empresas e indústrias a manter essas instituições do gênero para os filhos dos trabalhadores, mas percebe-se um vínculo, mesmo que estreito, entre o sistema educacional e as instituições de Educação

Infantil, ainda subordinadas a órgãos assistenciais (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017; NASCIMENTO, 2015).

Para Passamai e Silva (2009), o fato de a Lei nº 4.024 de 1961 aprofundar a perspectiva de uma criação de jardins de infância e escolas maternas se justifica em função do crescimento da industrialização e urbanização do país e, conseqüentemente, do aumento na demanda de mulheres no mercado de trabalho, gerando uma grande procura de instituições para deixarem os filhos. Segundo Nascimento (2015), este foi um fator que impulsionou também, em 1967, o DNCr, do Ministério da Saúde, a criar o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, cujo propósito foi indicar as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, proposto como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos dos bairros periféricos.

Na década de 1970, a nova LDBEN foi criada, a Lei nº 5.692 de 1971. Mais uma vez, o Estado afasta-se da responsabilidade com relação à Educação Infantil, determinando, pela citada Lei, que os sistemas de ensino cuidarão para que as crianças recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e creches (NASCIMENTO, 2015; SILVA; SOARES, 2017; CARNEIRO, 2020). Para Carneiro (2020, p. 954), “foi um período de grande estagnação da educação, pois sob a égide da democratização, o processo de escolarização foi aberto para todos, sem que o Estado, enquanto poder público, tivesse condições de assumi-lo”.

Nesse período, observa-se que as instituições voltadas para o atendimento à criança tiveram lento processo de expansão, parte delas ligadas aos sistemas de educação no atendimento a crianças de 4 a 6 anos e outra parte aos órgãos de saúde e de assistência. Importantes movimentos foram realizados, como, por exemplo, o Movimento de Luta por Creches, cuja principal ação foi reivindicar por instituições de Educação Infantil no Brasil, sinalizando, assim, a necessidade de o Estado se responsabilizar pela criação e manutenção de instituições de Educação Infantil (NASCIMENTO, 2015).

No entanto, muito pouco há de se conhecer, no campo da Educação Infantil, quanto à década de 1970, pois naquele período:

[...] poucos trabalhos concentram-se no estudo da história da educação infantil anterior à década de 70, perde-se assim, uma perspectiva de longa duração, das (des)continuidades que permitiriam captar os conflitos e rupturas na história desse atendimento. (ARCE, 2007, p. 123).

De certa forma, as pesquisas referentes à educação na infância não foram muito enfatizadas, ao longo da História da Educação Infantil, pois esta modalidade, como vimos, além de não ser inicialmente obrigatória, ou mesmo ter caráter assistencialista, ela também configura uma fase da vida humana, em que se percebe que a criança não tem “voz”, portanto, podendo ser negligenciada pelo Estado.

Em se tratando dos avanços na Educação Infantil, pode-se observar que, segundo Guimarães (2017), entre 1974 a 1975 a pré-escola começa a receber destaque, primeiro pelo Plano Social criado pelo sistema educacional, no qual o MEC divulga pareceres e documentos, entre eles o Conselho Federal de Educação 2018 de 1974, que, entre outras disposições, recomenda e reafirma a pré-escola como prioridade no atendimento das crianças de baixa renda.

Para Carneiro (2020), um possível avanço na história da Educação Infantil, foi em 1975, quando foi criado no MEC a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) (CARNEIRO, 2020). Entretanto, somente a partir da década de 1990 que a Educação Infantil deixou de ser concebida como uma instituição “cuidadora”, passando a ser vista e entendida como um direito da criança e um dever do Estado (MATHIAS; PAULA, 2009).

Ainda na década de 1970, vinculado ao Ministério da Saúde, é criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), pela Lei nº 5.829 de 1972, atuando na elaboração de programas voltados para a alimentação em instituições escolares, para a população de baixa renda, gestantes e crianças menores de 6 anos. Posteriormente, em 1975, vinculada ao MEC, cria-se a COEPRE, próxima da que hoje é chamada de Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), cujo propósito era articular-se a outras instituições voltadas para as políticas de assistência de educação à infância e de trabalhar no desenvolvimento de um plano nacional de educação pré-escolar (SILVA; SOARES, 2017).

A Educação Infantil passa a ser pensada como parte da Educação com a criação do II Plano Setorial de Educação e Cultura, para o quinquênio 1975/1979, um documento operacional básico do MEC, proveniente da Política Nacional Integrada da Educação, Política Nacional de Educação Física e Desportos e Política Nacional de Cultura. O intuito desse Plano Setorial foi o de garantir a redução das altas taxas de reprovação do 1º Grau; portanto, passa a ser considerada a Educação Infantil além do assistencialismo, mas como promoção a formação do aluno na Educação Básica.

Não se pode deixar de destacar o papel do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em inglês, *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF), no incentivo das creches comunitárias, bem como no Movimento da Luta por Creches, entre outros, ocorridos em 1979, pois se passou a reconhecer o caráter educativo destas instituições, bem como para amparar as necessidades da mulher – fatores, estes, que levaram a classe média no Brasil a reclamar por creches, resultando em um período de reforço a dimensão assistencialista voltada à educação (GUIMARÃES, 2017).

No entanto, foi somente com o início da década de 1980 que houve uma forte expansão da pré-escola no Brasil. Segundo Guimarães (2017), a educação pré-escolar foi então instituída oficialmente, sendo percebida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. O real motivo foram as crescentes dúvidas quanto ao papel compensatório (relativo à pré-escola), visando a uma nova identidade das creches, com vistas à atenção ao direito da criança e da mãe quanto a um atendimento público digno, respeitando-se a ambas.

Em um espaço temporal, a Constituição Federal (CF) de 1988 foi que definitivamente passou a assegurar atendimento de crianças de 0 a 6 anos na educação. Pela Carta Magna, Art. 227, ficou determinado que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 356-357, grifo nosso).

Como bem destacado por Arelaro (2017), a referida Constituição passou a afiançar para a criança o direito à educação, e a Educação Infantil passou a ser vista com um dever do Estado, devendo ser oferecida numa perspectiva educacional. No entanto, não era “obrigatória”, mas já passa a ser considerada um direito das crianças e das famílias, não mais somente dos pais ou mães que tinham que trabalhar fora de casa. Moreira e Lara (2015, p. 1.287) destacam que:

A legislação brasileira, ao ampliar o conceito de educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988, caracteriza a Educação Infantil juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, pois passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Deste modo, em se tratando de marco legal, foi um grande salto para a Educação Infantil, tornando-se imprescindível reconhecer o reforço a esta nova realidade, bem como a relevância da Nova LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, que diferentemente das anteriores (Lei nº 4.024 de 1961 e Lei nº 5.692 de 1971), passa a reconhecer a Educação Infantil como uma modalidade da Educação Básica, primeira etapa, que a compõe, além de ser oferecida em creches e pré-escolas.

Assim, a Educação Infantil passou de uma educação extradomiciliar para um direito da criança e das famílias, sendo também dever do Estado. Pela LDBEN nº 9.394 de 1996, a Educação Infantil passou a ser valorizada, tendo como finalidade, segundo o Art. 29, “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação” (BRASIL, 1996, p. 22).

Segundo Filipim, Rossi e Rodrigues (2017, p. 614), a LDBEN, se restringia “a explicitar a finalidade da Educação Infantil que convergiria com as intencionalidades da Educação Básica, de modo a garantir os alicerces para o crescimento saudável das crianças e seu progresso nas etapas posteriores”. Mesmo sendo um avanço significativo na Educação brasileira, considerando a Educação Infantil, a LDBEN nº 9.394 de 1996, ainda não especifica a modalidade como obrigatória.

O MEC criou, em 1998, com o intuito de estruturar melhor a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Como bem destacado por Nunes (2011), o documento possui três volumes e está disponível no *site* do MEC, sendo seu objetivo maior, segundo o volume I:

[...] servir como um guia de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p. 7).

Conforme destacado por Silva e Francischini (2012), mesmo a Educação Infantil ainda não sendo obrigatória, nesse período o RCNEI surge para oferecer uma base nacional comum para os currículos. Para Pinto (2006), tal suporte para a educação não deixa dúvida da importância de propor uma configuração a creche e pré-escola, como o primeiro nível oficial da escolarização da criança. Mesmo este nível não sendo obrigatório, segundo Silva e Soares (2017) o RCNEI foi utilizado pelos profissionais da Educação Infantil.

Guimarães (2017) reforça essas questões (o documento ser base nacional e a Educação Infantil não ser obrigatória) e aborda que o RCNEI foi criado para integrar o educar e o cuidar, como função primeira da Educação Infantil, o que para a educação é um avanço, pois um depende do outro, por isso a importância da integração.

Após o RCNEI, no âmbito nacional, é necessário destacarmos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que, entre outras prerrogativas, foi criado com a proposta de ampliar a oferta da Educação Infantil, visando atender, em cinco anos, a 30% da população com até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% para as crianças de 0 a 3 anos e 80% de 4 e 5 anos (GUIMARÃES, 2017).

Para Nunes (2011), é importante destacar que uma das metas do PNE é justamente a elaboração de projetos político-pedagógicos (PPP), com a participação dos profissionais de ensino. O PPP se torna um documento de grande relevância nas escolas, sendo um norteador administrativo das mesmas. Pelo PNE, ainda é possível ressaltar que a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino impulsionou a elaboração e a revisão das propostas curriculares municipais, fator de grande auxílio para a elaboração de ações que fortaleceriam este nível da Educação Básica.

Considerando a questão da idade, em 2006, a LDBEN sofre alteração, a qual antecipa o Ensino Fundamental para 6 anos, até 14 anos idade. Nova alteração, no entanto, é realizada pela Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), dando-se destaque ao Art. 4º da LDBEN, no qual a educação obrigatória e gratuita é estendida dos 4 aos 17 anos de idade (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Como explica Paschoal e Machado (2009), o ano de 2006 foi considerado o ano da Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino. No entanto, é em 2009 que ocorre uma maior preocupação com a orientação do planejamento curricular das escolas que ofertam Educação Infantil, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a mesma. Também, em 2009, o MEC, por intermédio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), nº 5 de 2009, Art. 5º, § 2º, instituiu como obrigatória a frequência das crianças na Educação Infantil, a partir dos 4 anos de idade. Como já especificado, tal prerrogativa aparece posteriormente na Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013).

A partir de 2018, no contexto da Educação Infantil, escolas e professores passaram a seguir uma nova dinâmica de ação pedagógica, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esta vem para determinar direitos de aprendizagem para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. No processo de construção do ensino está a matriz curricular, que passa por constante revisão e serve como referência para a Educação Básica em todas as suas etapas e programas.

A matriz curricular explicita conteúdos e habilidades esperadas para o aluno ao final de cada segmento escolar e que vão sendo construídos gradativamente (ILLARI; BROOCK, 2017). A BNCC é um documento legal, que regulamenta as aprendizagens essenciais para o trabalho nas escolas de todo o Brasil, tanto na Educação Infantil, quanto Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018). A BNCC tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento global de crianças e adolescentes, promovendo igualdade no sistema educacional e, ao mesmo tempo, colaborando para a formação integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Porém, sua viabilidade precisa ser problematizada pelos profissionais da educação, pois ela pode ferir a autonomia das escolas. Assim, precisamos refletir até que ponto o trabalho docente deve ser padronizado, uma vez que as necessidades educacionais brasileiras carecem de atendimentos diversificados e específicos a depender de cada localidade regional.

#### 4.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na História da Educação Infantil, é importante analisar que a profissão de professor na infância ocorreu nos jardins de infância ou escolas infantis. O primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro foi criado em 1875, na cidade de Belo Horizonte em 1908 e, aos poucos, foram sendo estabelecidos outros pelo país. Em 1950, com o crescimento da demanda de atendimento à primeira infância, foi gerada outra modalidade de atendimento infantil, chamada de pré-primário nos estabelecimentos de ensino primário. Em se tratando da formação do profissional, nas creches os profissionais requeridos vinham das áreas de saúde, enquanto que, nos jardins de infância ou pré-primário, eram requeridos professores (normalistas) com a tarefa de educar e socializar os pequenos (VIEIRA, 1999).

No percurso da formação do professor da Educação Infantil, Kishimoto (1999, p. 61) aborda dispositivos que foram fundamentais para se solidificar esta primeira

etapa da Educação Básica, mais especificadamente, o direito à educação, argumentando que a:

[...] formação profissional para a educação infantil ressurge com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

A formação do professor da Educação Infantil, segundo Pena (2017), não é muito fácil de ser discutida, podendo ser vista como um desafio permanente, principalmente quando diz respeito as regulamentações, aos debates acadêmicos e às políticas públicas implementadas ao longo da história desta primeira etapa da Educação Básica.

Na atualidade, tem-se como exigência que o profissional tenha nível superior, em curso de licenciatura, realizada em Universidades e Institutos de Ensino Superior de educação. Mais propriamente, segundo a Resolução do CNE, nº 1 de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Art. 4º, o curso de licenciatura em Pedagogia, destina-se a formação de professores para o exercício na Educação Infantil (NUNES, 2011; SILVA; FRANSCISCHINI, 2012).

Assim a LDBEN, nº 9.394 de 1996, Art. 62 especifica que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 42).

Portanto, considerando regiões em que não há profissionais com formação superior, também é admitido para o exercício do Magistério na Educação Infantil (como também nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental), formação mínima de Magistério em Nível Médio, na modalidade normal. Contudo, a LDBEN de 1996 estabeleceu um prazo para que os órgãos municipais de ensino normalizem a situação de creches e escolas de Educação Infantil (GUIMARÃES, 2017).

Elaborado recentemente, um documento importante a ser destacado é a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituído pela Resolução CNE/ CP, nº 2, de 2019, revogando a Resolução

CNE/ CP, nº 2, de 2015. O documento define as diretrizes curriculares para a formação inicial dos professores em nível superior; em seu Art. 4º, define as competências gerais docentes a serem contempladas em três dimensões, sendo: “I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p. 2). E especificamente na dimensão engajamento profissional, o referido documento determina que o curso de licenciatura para a formação de professores da Educação Infantil deve contemplar, Art. 13, § 2:

- I - as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;
- II - as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;
- III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular: a) o Eu, o Outro e o Nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) escuta, fala, pensamento e imaginação; d) traços, sons, cores e formas; e e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento;
- V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 8).

Além da especificação da formação inicial, também há na LDBEN nº 9.394 de 1996 apontamentos para a formação continuada. Recentemente, a Resolução CNE/ CP, nº 1, de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNCC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Capítulo II, Art. 4º, estabelece que:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020b, p. 2).

As especificações da LDBEN demonstram que, além da formação inicial, deve o professor da Educação Infantil estar ciente da importância e da necessidade da formação continuada. Inclusive, o PNE para o decênio 2014-2024 traz como Meta 16:

formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2014). De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a meta ainda não foi alcançada, pois 41% dos professores têm pós-graduação até 2019, e somente 38% tiveram acesso à formação continuada; os números, portanto, ainda estão aquém da totalidade necessária para o total cumprimento da meta em 2024.

Em se tratando de formação, Araújo (2005) deixa evidente que tanto a formação inicial como a continuada tem seu valor. Quando se fala em formação profissional na Educação Infantil a proposta na educação é erradicar:

[...] o isolamento profissional com a valorização dos saberes profissionais de cada educador, construindo uma parceria com a comunidade e a família e integrando a formação inicial à continuada, na busca de uma melhor qualidade no trabalho com a criança de zero a seis anos. (ARAÚJO, 2005, p 59).

Podemos entender, portanto, que a prática da formação do professor pode ser uma referência à valorização de novos saberes, que devem ser construídos e, ao mesmo tempo, compartilhados na comunidade escolar, nas famílias, podendo, assim, elevar o ensino ofertado, favorecendo uma educação com maior excelência.

Paschoal e Machado (2009) tecem críticas à forma com que a formação continuada é vista e destacam que a mesma não deve ser entendida como algo eventual, muito menos como instrumento para suprir possíveis déficits da formação inicial adequada como falta de conhecimentos teóricos e/ou práticos. Na verdade, ela deve ser compreendida pelo professor da Educação Infantil, como um importante elemento de sua formação, em que ele possa valorizar e buscar capacitar-se para sua atuação pedagógica. Deve, ainda, ser a formação continuada uma constante na vida do professor, procurando sempre atualizar-se, aprofundar experiências científicas e até mesmo cotidianas.

Nunes (2011) chama atenção para os desafios encontrados na Educação Infantil, priorizando como principais a expansão do atendimento (quando se passou a atender a faixa de 0 a 3 anos) e a melhoria do ensino considerando a faixa entre 0 a 6 anos. Para enfrentar esse desafio, cursos de formação de profissionais se fazem fundamentais, para qualificar o ensino, como também para definir o perfil dos

trabalhadores desta modalidade, principalmente, considerando a indissociabilidade do educar e cuidar.

Pena (2017) relata que a formação docente na Educação Infantil, passou por diversos entraves, principalmente, no que tange à sua qualidade. Por esse motivo, é fundamental repensar a formação dos profissionais por intermédio da importância dos documentos oficiais, pois este tem sido um dos principais fatores que afetam este contexto. Vieira e Côco (2017) salientam que os desafios ainda são maiores quando a Educação Infantil é no campo, porque, além da forte percepção de desigualdade social, também se observa que no campo, historicamente, ainda há dificuldades de obter profissionais (mão de obra) de excelência.

Portanto, pode-se entender que, na trajetória história da formação de professores da Educação Infantil, o importante é reconhecer a relevância que foi dada além da formação superior, a formação continuada (qualificação e especialização), favorecendo a melhoria do ensino.

## 5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG

Neste capítulo, destacamos como a formação continuada de professores ocorre, especificamente na Rede Municipal de Ensino de Uberaba – MG, a partir da sua dimensão histórica, abordando não somente a prática, como também as reflexões teóricas pautadas a partir dela.

Realizamos um levantamento na busca por artigos, dissertações e teses relacionados à formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba nos últimos 15 anos em diversos *sites*, como Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Scielo* e Portal da Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU). E também acessamos os bancos de dados de universidades como Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Porém, enfrentamos dificuldades nesta busca, tais como: número reduzido de publicações nos *sites* referidos e ausência de documentos para acesso.

Nos estudos de Borges *et al.* (2017) e de Freitas (2016), foram encontrados os percursos históricos e as políticas de movimentos da formação continuada de professores do Município. Já outros autores (NOGUEIRA, 2020; PRADA; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2006) analisam as políticas públicas de formações continuadas, elucidando elementos positivos e negativos neste processo. Como pode ser observado, encontramos poucos estudos sobre a formação continuada de professores com foco na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, assim destacamos a relevância do nosso estudo.

Para se ter ideia do universo a ser trabalhado, iniciamos apresentando alguns dados geográficos sobre a cidade de Uberaba, que é foco regional da nossa pesquisa. O município está localizado no estado de Minas Gerais, pertence à mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e está posicionado a 481 km da capital mineira Belo Horizonte. A população estimada em 2021 foi de 340.277 habitantes, sendo o 8º município mais populoso do estado, de acordo com a última estimativa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Partindo de um contexto mais amplo, faz-se necessário salientar que a formação continuada de professores do município, tendo em vista seu panorama

histórico, se divide em quatro momentos, desde os primeiros registros das formações em 1989 até os dias atuais, são descritos a seguir e estão representados na Figura 1.

Figura 1 - Linha do tempo



Fonte: Da Autora, 2021.

Entre os anos de **1989 e 1992**, são criados os grupos de formação continuada, sendo que inicialmente a ideia era promover uma autorreflexão, colocando o professor como centro do processo. Mas tal enfoque mudou com o tempo, de modo que as pautas passaram a expandir para outros âmbitos como a gestão escolar. É importante ressaltar a influência da teoria crítico-reflexiva de Paulo Freire nesse período, utilizada como aparato teórico fundamental nas reflexões construídas. Seguindo o paradigma crítico, a educação estava voltada para uma concepção democrática e humanista de transformação social (BORGES *et al.*, 2017).

De **1993 a 2004**, é estabelecido o Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOP) através do Decreto nº 750 de 1994, para a realização de seminários, oficinas, cursos, dentre outros eventos. Firmam-se parcerias entre a Prefeitura Municipal e as Universidades públicas e privadas para a realização de cursos de pós-graduação e também inicia o Encontro de Educadores do Triângulo Mineiro, realizado anualmente. Nesse período, mesmo com a influência econômica do neoliberalismo e a mercantilização da educação no âmbito nacional, a proposta política de formação continuada do município ainda se sustentava pelas concepções crítico-reflexivas de Paulo Freire (BORGES *et al.*, 2017).

De **2005 a 2012**, extingue-se o CEFOP e se adere à proposta de formação continuada de professores em serviço. Deste modo, os processos formativos são transferidos para dentro das Unidades Escolares, tendo estas a responsabilidade

sobre os planejamentos e execuções de suas formações. Todavia, a Secretaria Municipal de Educação propiciava o suporte necessário (BORGES *et al.*, 2017).

De **2013** aos **dias atuais**, houve a necessidade de recomeçar as atividades por meio de cursos, produções científicas e eventos. De acordo com Freitas (2016, p. 47):

[...] no ano de 2013, foram retomados os diálogos a respeito da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação, com a finalidade de construir um novo programa de formação que estruturasse a formação permanente e sistêmica dos educadores, baseada nos moldes de formação oferecidos entre os anos de 1993-2004 do CEFOR.

Deste modo, como já mencionado em outro momento, em 2014, através do Decreto nº 2.319 (UBERABA, 2014), a Prefeitura de Uberaba-MG instituiu a Casa do Educador Professora Dedê Prais – Centro de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, com o intuito de ofertar cursos, minicursos, palestras e seminários, a fim de garantir o padrão de qualidade das formações do Município, além de manter as formações continuadas nas Unidades de Ensino.

A SEMED delegou à Casa do Educador, por meio de gestão compartilhada com o FPFC, para a coordenação de toda a formação profissional da Rede Municipal, incluindo orientar e coordenar as formações contínuas das Unidades de Ensino. De acordo com o Decreto nº 1.590 de 2018, Art. 1º:

§1º A Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino será coordenada pelo Departamento de Formação Profissional/Casa do Educador Professora Dedê Prais.

§2º A proposição dos projetos de formação continuada de professores a serem desenvolvidos nas Unidades de Ensino, sob a coordenação da equipe gestora, será norteada pela Casa do Educador Professora Dedê Prais. (UBERABA, 2018a, p. 2).

O Plano Decenal Municipal 2015-2024 (UBERABA, 2015b) é outro documento norteador das políticas de formações do Município, com 18 metas estipuladas, existindo dentro de cada uma, estratégias definidas como propostas para trilhar a educação da Rede Municipal.

Doravante, destacamos algumas pesquisas realizadas sobre as políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Uberaba-MG, que apontam para resultados positivos e negativos (NOGUEIRA, 2020; OLIVEIRA, 2006; PRADA; OLIVEIRA, 2010). Os estudos evidenciam que existem alguns entraves que refletem no desenvolvimento das ações formativas:

[...] nestas concepções a questão *tempo* tem sido apontada como sendo dificuldade, limite e/ou possibilidade para o desenvolvimento de um projeto de FCPS que contemple a participação do coletivo, visto que tem-se observado que é excessiva carga horária que os professores precisam assumir para se sustentar, pois precisam trabalhar até três turnos e/ou em várias escolas, o que tem dificultado às próprias instituições a organização do espaço/tempo para a formação continuada de seu coletivo escolar. (PRADA; OLIVEIRA, 2010, p. 128).

Podemos observar que, a partir da análise dos autores acima citados, um fator negativo para o desenvolvimento das formações em serviço é o tempo, uma vez que muitos profissionais se sentem desestimulados e cansados, devido às longas jornadas de trabalho.

Outro ponto relevante destacado nas pesquisas é a falta de conhecimento político-científico sobre a proposta da formação continuada. Esse desconhecimento provém tanto dos docentes, quanto da comunidade escolar, dificultando a construção de uma política educacional nas formações, que provoque mudanças contundentes na educação (PRADA; OLIVEIRA, 2010).

Na pesquisa de Nogueira (2020), a autora analisou como as políticas públicas da educação influenciam as políticas de formação continuada do município, dos anos de 2014 a 2019. Com base nos dados analisados, concluiu-se que existem pontos que limitam a concretização das formações como questões administrativas, cortes financeiros, interrupção de programas, adiamento de metas e responsabilização dos problemas aos docentes.

Os estudos de Oliveira (2006) também indicam pontos desfavoráveis que afetam as formações continuadas em serviço do município, tais como:

A usual política de descontinuidade das propostas, o descaso histórico e a intensa desvalorização enfrentada pelos professores perante o sistema educativo e a sociedade, as falhas na formação dita "inicial", as precárias condições de trabalho, o comprometimento da qualidade de vida, do tempo de descanso e lazer devido aos tantos compromissos assumidos, entre muitos outros elementos, também têm sido motivos de certa descrença e desconfiança das prometidas e nunca realizadas mudanças. (OLIVEIRA, 2006, p. 158).

Contudo, como apontam os resultados dos estudos, existe ação positiva nos estudos coletivos desenvolvidos por meio da formação continuada em serviço, como ferramenta de resistência, de reflexão, de autonomia e de diálogo, capaz de promover maior autonomia profissional.

O entendimento da formação continuada de professores, como um processo de desenvolvimento profissional, implica a necessidade de que o coletivo escolar se assuma como sujeito de possibilidades ao estabelecer concepções, mediante a construção coletiva e democrática de propostas próprias, currículos e conteúdos que contemplem a realidade do seu espaço de trabalho, e se opunham, crítica e propositivamente, às imposições de projetos prontos que desconhecem seus conhecimentos, necessidades e interesses. (PRADA; OLIVEIRA, 2010, p.118).

A formação continuada na Unidade de Ensino (em serviço), torna-se, então, parte fundamental no processo de aprendizagem permanente do professor, pois é contínua e enriquecedora, possibilitando meios para que os docentes possam aprender de forma coletiva e integrada. Desta forma, Prada e Oliveira (2010, p. 119) destacam que:

Tem-se observado que, no desenvolvimento de um processo de FCPS mediante a pesquisa coletiva, podem ser melhoradas as condições do trabalho docente, ao se promover a transformação das relações cotidianas e, conseqüentemente, do contexto educativo, a partir de momentos de reflexão individual e coletiva quanto a questões próprias da escola e da sua ação educativa, no tempo e local de trabalho dos professores.

Assim, podemos elucidar que formações desenvolvidas dentro das Unidades Escolares são caminhos efetivos para a formação de qualidade, oportunizando a reflexão de toda comunidade escolar, pois tratam especificamente de suas reais necessidades.

Depreendemos, a partir desses levantamentos, que as propostas formativas da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba - MG tem se mobilizado para promover a constante melhoria das formações aos profissionais da educação, tendo em vista os investimentos em formações continuadas ao longo dos anos, desde o final da década de 1980 até os dias em que se fazem presentes.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 TIPO DE ESTUDO

O presente estudo contempla uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de abordagem qualitativa. Quanto ao seu objetivo, é descritiva, sendo que através dessas características é permitido um conhecimento mais amplo dos dados obtidos e da realidade social dos sujeitos da pesquisa.

Para Minayo (1994, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Permite, assim, maior aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual se formulou uma pergunta, além de estabelecer uma interação com os autores (MINAYO, 1994).

Ademais, entendemos que as pesquisas descritivas buscam investigar características de determinado público e comparar a situações diferentes.

Para elaboração deste trabalho, recorreremos a uma revisão bibliográfica sobre o conceito de formação profissional (FERRY, 1990; GARCÍA, 1999; VIRGÍNIO, 2009; XIMENES, 2013; ZABALZA, 1990), sobre a formação docente (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011; FREIRE, 2015; GATTI, 2017; NÓVOA, 2019; PIMENTA, 1999; SAVIANI, 2009), sobre Educação Infantil (GUIMARÃES, 2017; NASCIMENTO, 2015; NUNES, 2011; SILVA; SOARES, 2017), sobre a formação do professor da Educação Infantil (ARAÚJO, 2005; PENA, 2017; VIEIRA, 1999) e sobre a formação continuada de professores, abarcando a temática do professor reflexivo e do professor pesquisador (ANDRÉ, 2010; GADOTTI, 2000; GATTI; BARRETTO, 2009; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2010; ROMANOWSKI, 2007; SCHÖN, 1995).

Associada a tal revisão bibliográfica, procedeu-se também à análise de documentos oficiais, como Censo de Educação, Leis, Leis Complementares, Plano Decenal, PNE, Decretos e Portarias da Prefeitura Municipal de Uberaba-MG para compreender e fundamentar a formação continuada de professores desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG.

A pesquisa também é uma pesquisa de campo, pois aplicamos um questionário estruturado de forma virtual, com o público-alvo selecionado, com o intuito de sanar os questionamentos deste estudo.

## 6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os professores de Educação Infantil (PEI) da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberaba-MG. De acordo com o levantamento feito pelo Portal da Transparência, no *site* da Prefeitura Municipal, o município possui atualmente 706 professores de Educação Infantil em efetivo exercício. Esses profissionais atuam na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, distribuídas em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e Escolas Municipais, localizados na cidade de Uberaba-MG e na zona rural do município.

Os critérios para a participação na pesquisa foram:

1. Ser professor de Educação Infantil (PEI), com cargo efetivo na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG;
2. Ter participado de pelo menos um curso ofertado pela Casa do Educador Professora Dedê Prais;
3. Possuir dispositivo eletrônico com acesso à internet para responder ao questionário *online*;
4. Concordar com as especificações do texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os demais profissionais da educação da Rede Municipal que não pertencem a este quadro de funcionários não fizeram parte da pesquisa.

O questionário *online* foi acessado por 119 participantes de acordo os dados obtidos pelo *Google Forms*, o que equivale a um percentual de 16,8% do total de 706 professores de Educação Infantil do quadro de efetivos da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Do total de 119 acessos, 23 participantes não demonstraram interesse em participar da pesquisa e/ou não abriram o TCLE. Após este procedimento, do total de 96 participantes restantes, um deles não consentiu se inserir na investigação, o que define para 95 o total de professores participantes, correspondendo a 13,5% do total de 706 Professores de Educação Infantil efetivos na Rede Municipal de Ensino do município, sendo este o número final de participantes.

Com relação à escolha preferencial deste público em específico, esta coaduna com a atuação profissional que a pesquisadora exerce há oito anos; assim, a partir dessa vivência, teve-se um interesse maior a respeito do assunto, com o intuito de esmiuçar os aspectos que envolvem o fenômeno ao qual se propôs a pesquisar.

### 6.3 COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi feita no segundo semestre de 2021, entre os meses de setembro a novembro, totalmente de forma *online*. Para tanto, utilizamos o aplicativo de formulários *Google Forms* da plataforma do G-Suite. A opção se justifica em função do contexto pandêmico do COVID-19, levando em consideração as restrições impostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (OPAS, 2020), visto que as escolas se encontravam com suas atividades presenciais suspensas, impedindo a coleta das amostras de forma presencial.

### 6.4 PROCEDIMENTOS

Para o levantamento dos dados empíricos, executamos as seguintes etapas:

1) Encaminhamos a documentação via *e-mail* à SEMED de Uberaba-MG, para coleta da assinatura da secretária de educação, autorizando a coparticipação da Prefeitura com a pesquisa. Estes documentos podem ser averiguados nos Anexos A e B.

2) As documentações anteriormente citadas e demais documentos necessários foram encaminhados e submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da UFTM para a devida autorização, sendo o CAAE nº 47249421.9.0000.5154, com parecer nº 4.787.067, conforme Anexo C.

3) Após a aprovação do CEP, solicitamos, junto à SEMED de Uberaba-MG, a socialização do *link* do questionário, via *e-mail* institucional para todas as Unidades Escolares. O *link* foi encaminhado pelos diretores escolares aos professores de Educação Infantil através de grupos internos de *WhatsApp*. O *link* do questionário foi também compartilhado pelo coordenador da Comissão do Departamento de Formação Continuada da Casa do Educador ao grupo do *Telegram*. Realizamos também o convite individual e direto aos professores de Educação Infantil que possuíamos o contato, via *WhatsApp* e *e-mail*.

### 6.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O questionário com perguntas abertas e fechadas se encontra no Apêndice A, assim como o TCLE, que é um documento que garante os direitos do participante com relação à ética na pesquisa. Por meio do questionário, inicialmente buscamos identificar o perfil dos participantes com perguntas concernentes a: faixa etária, vida acadêmica e atuação profissional. Posteriormente, dividimos o instrumento em quatro Eixos estruturantes, a saber:

EIXO I - Compreensão sobre a formação continuada de professores.

EIXO II - Formação continuada de professores ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG.

EIXO III - A formação continuada na Unidade de Ensino (em serviço) da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG.

EIXO IV - A formação continuada ofertada pela Casa do Educador Professora Dedê Prais.

O Eixo I teve como intencionalidade analisar a compreensão do professor de Educação Infantil sobre a formação continuada e verificar como ele enxerga a formação continuada para o seu fazer pedagógico. Contudo, este item não tem a pretensão de averiguar as formações em lócus, mas, sim, tratar a formação continuada de forma abrangente na sua carreira profissional. O Eixo II foi disposto para averiguar quais as modalidades formativas que os professores de Educação Infantil participam ou já participaram através da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG. O Eixo III foi elaborado para analisar especificamente as formações continuadas realizadas nas Unidades de Ensino (em serviço). Por fim, o Eixo IV foi proposto para analisar as formações ofertadas pela Casa do Educador Professora Dedê Prais.

## 6.6 TÉCNICA PARA A ANÁLISE DE DADOS

A partir da aplicação do questionário para avaliar a percepção dos professores, os resultados foram analisados, dando enfoque à relação entre a realidade do sujeito da pesquisa e seu cotidiano, oportunizando descrever contradições e desafios postos a eles, e condicionando a reflexão sobre a temática.

A abordagem empregada para analisar os dados coletados foi a análise de conteúdo, e a técnica denomina-se: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades e

Significado, desenvolvida pelos autores Moreira, Simões e Porto (2005). Ela se divide em três etapas, a saber:

1) relato ingênuo: compreender o discurso dos participantes, estimular respostas mais discursivas, focar em uma resposta por vez, analisar a resposta tal qual como foi dada;

2) identificação de atitudes: manter o sentido geral do discurso, selecionar partes significativas para produção de categorias;

3) interpretação: interpretar os fenômenos, buscar aportes teóricos, confrontar ideias de teóricos e pesquisadores, encontrar *insights* gerais/linhas de pensamento.

Assim sendo, nos dizeres dos autores:

Descrever relatos ingênuos, identificar atitudes, e interpretar os significados dos discursos dos sujeitos sobre um determinado fenômeno é tarefa importante para o entendimento do ser humano que se humaniza constantemente enquanto ser-no-mundo. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 113).

Deste modo, os resultados coletados foram analisados e são parte de uma discussão, os quais foram confrontados com estudos científicos, pois, como alega Miranda Neto (2005), para se ter um modelo referencial e enxergar para além do que lhe é apresentado dentro do trabalho de campo, é necessário um alicerce teórico. Cabe ainda salientarmos que não tivemos a pretensão de expor a opinião própria, mas, sim, o intuito de revelar apenas posicionamentos e opiniões dos participantes da pesquisa.

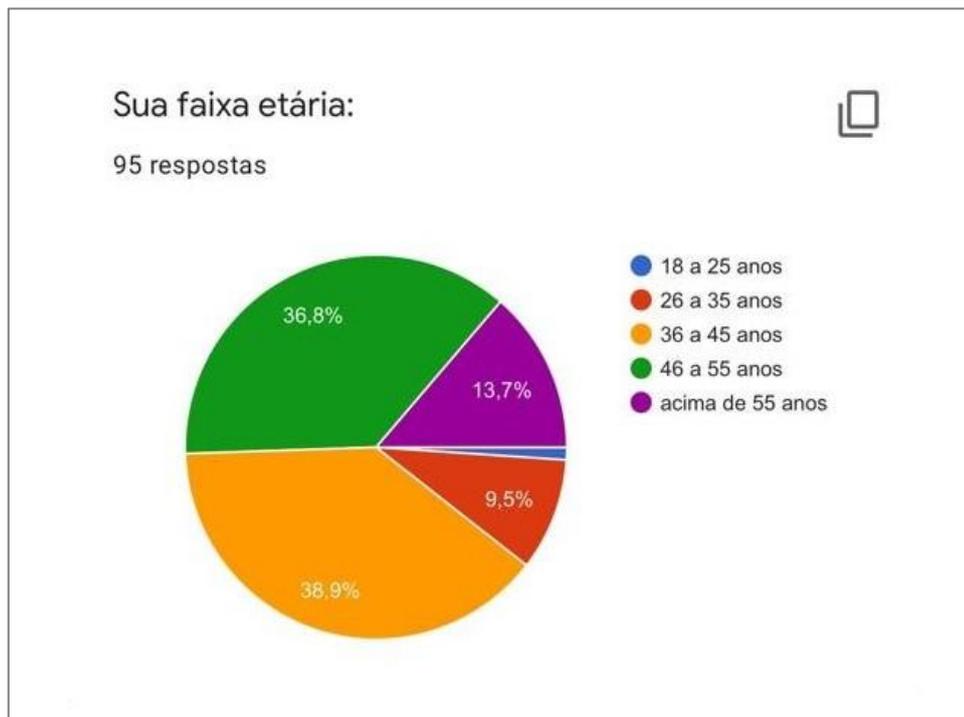
## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, a pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2021 e contou com a participação de 95 docentes.

### 7.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

No que concerne ao perfil dos 95 professores, observamos com relação à **faixa etária** que, 38,9% tem entre 36 e 45 anos, 36,8% com idade de 46 a 55 anos, 13,7% têm acima de 55 anos, 9,5% têm entre 26 a 35 anos, e apenas 1,1% tem entre 18 a 25 anos, como mostra o Gráfico 1. Estes dados se aproximam do último resumo técnico do Censo de Educação Básica apresentado pelo INEP (2021, p. 38) “A distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos”.

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Observamos também um pequeno percentual de professores com menos 25 anos. Esse número reduzido pode ser justificado a partir das reflexões de Santos (2015), ao afirmar que menos de 2% dos jovens optam por fazer cursos de licenciatura

quando concluem o Ensino Médio. Saviani (2014) aponta razões possíveis para esta falta de interesse e os consequentes impactos causados na profissão docente:

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho. (SAVIANI, 2014, p. 1).

Com efeito, além das contingentes condições laborais e da desvalorização salarial, temos também a desconsideração social ligada à carreira do professor, que para Santos (2015, p. 353) é o “desprestígio social”, ou seja, é a falta de estima e admiração por uma profissão. Esses aspectos podem inibir qualquer forma de interesse dos jovens pela carreira docente e estão diretamente ligados a questões econômicas. Entretanto, segundo o autor, nem todas as profissões com baixos salários são desprestigiadas, como os bombeiros, tampouco prestigiadas com altos salários, como os políticos (SANTOS, 2015).

Quanto à **formação acadêmica**, notamos que 63,2% possuem curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. De acordo com o Gráfico 2, pode-se observar uma diferença de dados, pois o gráfico está atrelado ao *Google Forms* e apresenta um percentual de 62,1%, o que compreende um participante a menos, porém este percentual está incorreto, uma vez que o mesmo assinalou de forma equivocada a opção pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado.

Os dados nos levam a refletir que este alto índice pode estar relacionado ao incentivo no plano de carreira que a Rede Municipal de Uberaba-MG proporciona ao professor de Educação Infantil, previsto na Lei Complementar nº 594 de 2019, Art. 12, §5º.

Gráfico 2 - Formação acadêmica dos participantes



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Sabemos que apenas a formação inicial não supre os saberes necessários para a prática pedagógica do professor; com efeito, é de opinião comum a necessidade do vínculo permanente que deve se estabelecer entre formação inicial e formação continuada (ALMEIDA, 2005).

É interessante destacarmos que a Meta 16 do PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005 de 2014 é: “formar, em nível de Pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, [...]” (BRASIL, 2014, p. 275).

Essa meta se refere a cursos de pós graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Segundo o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020 – disponível no site do INEP – 43,4% dos professores da Educação Básica no Brasil possuem cursos de pós graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, e 42,2% no estado de Minas Gerais, enquanto o município de Uberaba-MG está acima da média, pois, de acordo com os dados da pesquisa, temos um percentual de 67,4%.

Na sequência, temos duas categorias com percentuais aproximados, como curso de graduação, correspondendo a 16,8% e Curso Normal em Nível Médio com 15,8%, como mostra o Gráfico 2.

Este último ainda é aceito como escolaridade mínima para ingresso na Rede Municipal; contudo, a Meta 15 do PNE 2014-2024 é de:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior**, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 263, grifo nosso).

A intenção é a de que, até 2024, todos os professores tenham formação específica em nível superior. De acordo com os dados analisados neste estudo, o percentual de professores da Educação Infantil com curso superior é de 84,2%, sendo um número expressivo se compararmos com a porcentagem da formação em nível superior dos professores do Brasil e de Minas Gerais. Segundo o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2020 do INEP, no indicador 15 A, temos um resultado de 58,6% do cumprimento da Meta 15 no Brasil, e de 56,6% em Minas Gerais até 2020.

É possível também notar um salto no nível de formação dos professores de Educação Infantil da Rede nos últimos sete anos, já que, de acordo com estudos realizados por Emanuel (2014) no município de Uberaba – MG, 49% dos professores de Educação Infantil entrevistados naquele ano ainda tinham formação em nível médio.

A ampliação do número de professores com formação superior pode ser explicada devida as exigências e metas impostas pela LDBEN de 1996 e pelo próprio PNE 2014-2024, visto que os docentes que possuem apenas o Magistério em Nível Médio se viram na obrigatoriedade de realizar curso superior, e também pelo baixo custo dos cursos de Licenciatura nas IES privadas, devido à expansão da oferta e do acesso facilitado dos cursos a distância (GATTI *et al.*, 2019).

Com relação a curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, que equivale a 4,21% dos participantes, sendo que não houve nenhum com doutorado. Pode ser observado uma diferença de dados com o Gráfico 2, no qual o gráfico está atrelado ao *Google Forms* e apresenta um percentual de 5,3%, o que compreende um participante a mais, porém este percentual está incorreto, uma vez que o mesmo assinalou de forma equivocada possuindo apenas pós-graduação *lato sensu*.

O baixo índice de professores que possuem pós-graduação *stricto sensu* pode ser explicado por duas possibilidades. A primeira pela falta de incentivo deste nível de escolarização no plano de carreira do Professor de Educação Infantil do município, uma vez que o nível máximo para promoção salarial é em nível de especialização, de acordo com a Lei Complementar nº 594 de 2019, Art. 12, §5º, V – “Classe E – conclusão de pós-graduação, *Lato-Sensu*, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas” (UBERABA, 2019, p. 2), diferindo dos professores da Educação Básica, que possuem esta qualificação garantida no plano de carreira.

A segunda explicação pode ser decorrente da falta de tempo para estudar com excedentes jornadas de trabalho, como já mencionado anteriormente. Existem vários fundamentos para a fragmentação da formação continuada, e um desafio a ser enfrentado é justamente a descontinuidade de políticas públicas com relação a carga horária e o baixo salário. Muitos profissionais da educação não dispõem de tempo suficiente para aprofundamento dos estudos após a formação superior, pela necessidade de assumirem jornadas duplas de trabalho e conseqüentemente se desgastando fisicamente (FREITAS; PACÍFICO, 2020).

Agora apresentaremos alguns dados referente à formação acadêmica dos participantes, com relação à modalidade de ensino cursada, ao ano de conclusão e se foi realizado em Instituições públicas ou privadas.

A formação **Magistério – Curso Normal em Nível Médio** para 58,9% dos professores foi concluída anteriormente a 2000, para 31,5% entre 2011 e 2021 e 9,6% entre 2001 e 2010. Com este dado verificamos que, antes dos anos 2000, houve um número expressivo de professores que realizaram o curso, contra o período posterior (2001 a 2010) que ocorreu uma redução do percentual, sendo retomado a partir de 2011.

Emanuel (2014), ao realizar uma investigação no município de Uberaba – MG, constatou que a maioria dos participantes da sua pesquisa finalizaram a formação do Ensino Médio a partir de 2009, sendo que a maioria (98,0%) realizou o curso de forma presencial, e os demais, a distância.

A maioria (96,4%) fez o Magistério em nível médio em Instituição públicas, dividindo-se em escolas estaduais, municipais e colégios militares, enquanto o restante formou-se em instituições particulares.

Quanto à **graduação**, 75,0% são graduados em Pedagogia ou Normal Superior, 15,0% possuem cursos de licenciaturas em Artes, Ciências Biológicas e

Letras, e 10,0%, graduação em outras áreas, sendo elas Administração, Comunicação Social e Jornalismo, Enfermagem, Engenharia Civil e Psicologia.

Com relação ao ano de conclusão, 57,9% dos professores concluíram entre os anos de 2011 e 2021, 31,6% entre 2001 e 2010, 6,6% antes dos anos 2000 e 3,9% ainda estão cursando. Em relação à modalidade, 49,1% realizaram a graduação de forma presencial, 44,2% na modalidade a distância, e 6,7%, semipresencial.

No último Censo de Educação Superior realizado pelo INEP em 2019, o percentual de alunos concluintes de cursos de graduação no Brasil na modalidade presencial se distribui em: 75,5% no bacharelado, 12,9% em licenciaturas e 11,6% no tecnólogo; já na modalidade a distância se invertem os papéis, ficando a licenciatura com 42,2%, após o tecnólogo com 36,5%, e o bacharelado com 21,3% dos alunos concluintes.

Quanto à Instituição de Ensino Superior (IES) nesta investigação, 92,5% estudaram em instituições particulares, enquanto apenas 7,5% em Instituições públicas.

Estudos de Gatti e Barretto (2009) apontam que, a partir de 2005, com a expansão dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade EAD, as IES particulares tiveram um salto no número de matrículas, passando de 14,9% para 44,6%.

Dados apresentados no último Censo de Educação Superior de 2019 nos mostra um aumento expressivo, com relação ao número de alunos matriculados e concluintes em cursos superior (bacharelado, licenciatura e tecnológicos) no Brasil, em IES privadas e públicas: no que tange aos alunos matriculados, 86,4% estão em IES particulares, enquanto 15,4% estão em públicas; com relação aos alunos concluintes, 79,9% concluíram em IES privadas e 20,1% em públicas.

Quanto a **pós-graduação *lato sensu***, a maioria está voltada para a área da educação, contemplando a Educação Infantil, a educação especial, a educação ambiental, docência no Ensino Superior e gestão escolar, exceto o curso de trabalho social com famílias. Com relação ao ano de conclusão, 85,9% dos professores concluíram entre os anos de 2011 e 2021; 10,9% entre 2001 e 2010; 1,6% antes dos anos 2000, e 1,6% ainda está cursando. Quanto à modalidade, 75,0% dos professores de Educação Infantil realizaram o curso de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, 22,9% na modalidade presencial, e 2,1% semipresencial, sendo que as instituições particulares – 81,4% – predominam nesta formação.

Sobre o curso de **pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado**, notamos que apenas quatro professores, o que equivale a 4,2% do total, fizeram na área da educação, sendo que um docente relatou que ainda está em andamento com previsão de término para 2022. Todos cursaram na modalidade presencial, salvo o docente que ainda está cursando, porque, devido à pandemia, as atividades estão sendo mediadas pelas tecnologias digitais. E diferentemente do *lato sensu*, 75,0% realizaram ou estão realizando em Instituições públicas federais, contra 25,0% em Universidades particulares.

Ao abordarmos sobre o **tempo de atuação na área da educação**, notamos que quase metade dos participantes trabalha de seis a dez anos na área educacional, representado por um percentual de 45,3%; já as demais categorias obtiveram fatias parecidas, ficando mais de 20 anos de atuação na educação com 16,8%, 11 a 15 anos com 14,7%, 16 a 20 anos com 12,6% e com 10,5% menos de 5 anos, como demonstrado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Tempo de atuação dos participantes na área da Educação



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Ao serem questionados sobre a **tempo de atuação como professor de Educação Infantil na Rede Municipal de Uberaba-MG**, percebemos um resultado semelhante ao tempo de atuação na área da educação. Praticamente metade deles

trabalha de seis a dez anos na Rede Municipal, equivalendo a 46,3%, sendo que esses dados podem ser explicados pela efetivação de mais de 450 profissionais através de concurso público no ano de 2014.

Em seguida, temos um percentual de 28,4% com menos de cinco anos de tempo de atuação como PEI, 13,7% de 11 a 15 anos, com 6,3% de 16 a 20 anos e 5,3% com mais de 20 anos de atuação como PEI na Rede Municipal de Uberaba – MG, como mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Tempo de atuação dos participantes como professor de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberaba – MG



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Considerando que todos os professores entrevistados são profissionais efetivos na Rede Municipal, esses longos anos de serviço no setor público oportunizam alguns benefícios em comparação ao privado como estabilidade, plano de saúde, plano de carreira, previdência independente e investimento profissional (GATTI; BARRETTO, 2009).

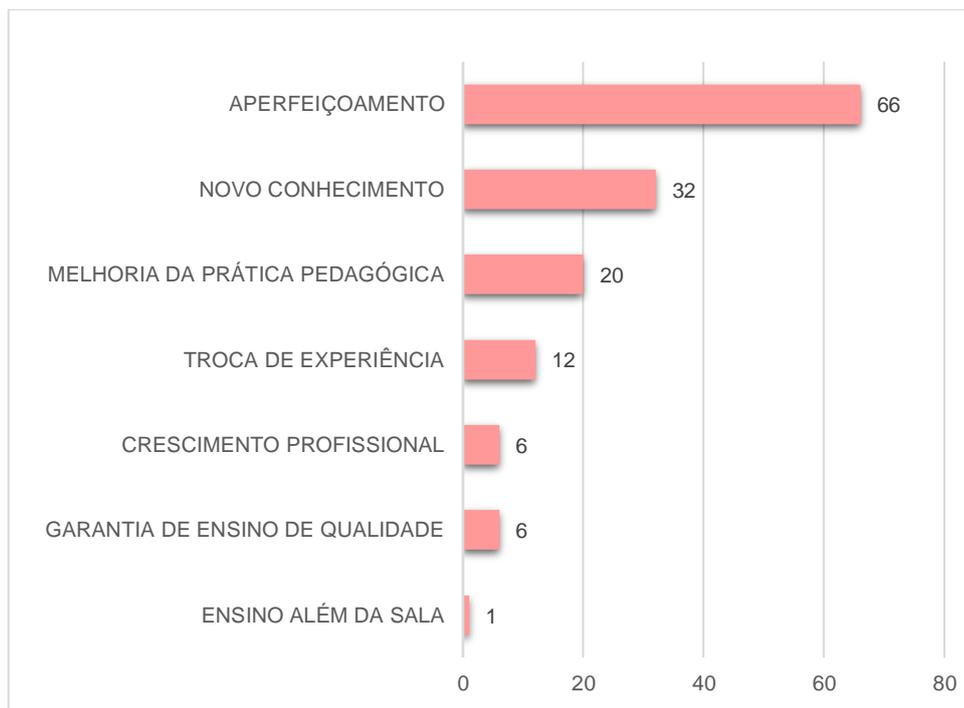
## 7.2 EIXO I – COMPREENSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Considerando a técnica de análise, apresentamos os indicadores do Eixo I – “Compreensão sobre a Formação Continuada de Professores”. Vale destacar que as citações dos participantes da pesquisa estão transcritas na íntegra e de forma idêntica, tanto em relação à semântica quanto na redação do texto.

Na pergunta A, “O que você compreende por Formação Continuada de Professores?”, o quadro com os indicadores estão disponíveis no Apêndice B.

Nesta pergunta identificamos sete unidades de significado (US), sendo: aperfeiçoamento, novo conhecimento, melhoria da prática pedagógica, troca de experiência, crescimento profissional, garantia de ensino de qualidade e ensino além da sala, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Compreensão sobre Formação Continuada de Professores



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

A US “**aperfeiçoamento**” foi identificada em 66 respostas. Neste item os professores compreendem a formação continuada como um momento de capacitação, de melhoramento daquilo que já foi estudado na formação inicial e de

atualização permanente ampliando seus conhecimentos e habilidades, como pode ser comprovado nos relatos a seguir:

**P14:** “Estar sempre atualizando os conhecimentos”;

**P32:** “ATUALIZAÇÃO constante para novos saberes e aperfeiçoamento profissional buscando melhor desempenho e qualificação”.

A conceitualização dos professores sobre a formação continuada, está ligada à atribuição dada no texto da LDBEN de 1996, em seu Art. 62, que define a formação como “capacitação dos profissionais”. O discurso implícito na referida Lei nos remete à ideia de dar capacidade, com o intuito de melhorar e de tornar capaz aquele que não é apto para exercer algo (FLORIANI, 2008).

De acordo com Gatti (2008, p. 58), “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” como veículo para o aperfeiçoamento da carreira profissional, em decorrência das constantes mudanças nas relações sociais, nas tecnologias, no mercado de trabalho, fazendo-se essencial para o aprimoramento do professor.

A US “**novo conhecimento**” foi a segunda mais apontada pelos professores, apresentando-se em 32 respostas. Está relacionada à aprendizagem e à aquisição de novos saberes, de novos conhecimentos, como visto nos seguintes dizeres:

**P20:** “Oportunidade de novos conhecimentos e crescimento na área de atuação”;

**P90:** “Um constante aprender, buscando novas aprendizagens sempre”.

Podemos notar que essa definição atribuída à formação continuada como um momento de construção do conhecimento articula-se com o documento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE), que, no VII Encontro Nacional dos Profissionais da Educação, ocorrido na Universidade Federal Fluminense, admitiu que a formação continuada é “um processo de construção permanente do conhecimento” (ANFOPE, 1994, p. 23).

É intrínseco ao ser humano o inacabamento e, na verdade, nunca estaremos formados em plenitude, nos considerarmos seres acabados nos exime de provar novas experiências e novas premissas que a vida pode propiciar (AZEREDO; PIZZOLLO; BITENCOURT, 2018).

É de notório conhecimento que apenas a formação inicial não comporta as habilidades necessárias que o docente necessita para desempenhar sua profissão. Nesse sentido, a formação continuada “é um dos mais importantes caminhos para os

professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos” (SANTOS; SÁ, 2021, p. 3), impulsionando as ações pedagógicas aplicadas em sala de aula e reverberando na qualidade educacional.

A US “**melhoria da prática pedagógica**” se destacou em terceiro lugar, aparecendo em 20 respostas. Nesta unidade, o docente compreende a formação como uma ferramenta para a melhora da sua prática pedagógica, seja no desenvolvimento dos planejamentos ou na didática executada, aplicando os conhecimentos adquiridos através das formações nos seus métodos de ensino. Assim diz um dos participantes:

**P23:** “A Formação Continuada nos permite somar conhecimentos a nossa prática pedagógica”.

Compreende-se por prática pedagógica a junção entre os conceitos teóricos apreendidos e das atividades executadas em sala de aula, contemplando não apenas o processo de ensino, mas a aprendizagem do aluno (SILVA, 2021a).

Segundo Fernandes (2019, p. 92), a formação do professor acontece no e para o trabalho: “a) a formação no trabalho (mediante saberes adquiridos pela experiência da prática); b) a formação para o trabalho (por meio de cursos de formação continuada que são oferecidos pelos órgãos gestores na própria escola ou em outro local)”.

Assim, acreditamos que a formação docente aconteça por duas vias, através da aplicação das metodologias no dia a dia com os alunos e por meio da aquisição de novos conhecimentos e novos fundamentos teóricos durante as atividades formativas.

Outra acepção da US é a reflexão da própria prática, como no relato a seguir:

**P80:** “Momento de estudo e reflexões da prática pedagógica”.

Figueiró (2014) destaca que, por meio da formação continuada, o professor tem a oportunidade de meditar e refletir sobre sua prática através de ações conjuntas com os demais profissionais.

Esses momentos formativos abrem espaço para os profissionais meditarem e ponderarem sobre suas práticas desempenhadas no dia a dia, oportunizando a ressignificação do seu trabalho pedagógico, por meio de reflexões coletivas nas formações realizadas nas escolas ou mesmo reflexões individualizadas durante cursos estruturados.

Ademais, para além da reflexão, o professor consegue fazer arranjos que repercutem no seu meio, balizados pelo seu próprio ponto de vista, ideias e opiniões (AZEREDO; PIZZOLLO; BITENCOURT, 2018).

A US “**troca de experiência**” foi identificada em 12 respostas. Neste item os professores compreendem a formação continuada como um momento valioso que propicia duas ações, tanto de transmissão de ideias e experiências do dia a dia, quanto aquisição de novos saberes e conhecimentos advindos a partir da vivência com o outro, como apresentado. Os docentes responderam:

**P3:** “Momento para oportunizar aprendizado, troca de vivências e experiências”;

**P6:** “Uma oportunidade de atualização, troca de experiência entre os professores. Um constante aprendizado”.

Nossas histórias deixam de ser pessoais e passam a tornar-se experiências de outrem, a partir do momento em que as compartilhamos com nossos pares (LARROSA, 1998). Nesta perspectiva, quando compartilhamos fatos vivenciados, informações, conhecimentos e até mesmo opiniões, damos a oportunidade para todos de atingir novos saberes, multiplicando conhecimentos.

Entretanto, é necessária a problematização desses momentos de troca e interação; indiscutivelmente essas ações são substanciais para a formação do professor, mas é preciso reflexão para a busca de novas perspectivas e autonomização do próprio conhecimento (MENEZES, 2014).

Com relação a US “**crescimento profissional**”, foi verificada em seis respostas, nas quais os profissionais identificam a formação como um caminho para melhorar e crescer profissionalmente, como nos exemplos a seguir:

**P20:** “Oportunidade de novos conhecimentos e crescimento na área de atuação”;

**P82:** “Cursos de desenvolvimento e aprimoramento profissional”.

A formação continuada, em um sentido mais abrangente, é um mecanismo para desenvolvimento profissional autônomo e independente do professor, como processo de progressão e de crescimento permanente, afetados pelo meio, pelo individual, pela sociedade e pela política, na sua construção profissional (REIS, 2016).

Levando em consideração que a formação contínua é especialmente necessária para os dias de hoje, principalmente devido às constantes transformações na sociedade e evoluções tecnológicas, é importante compreender que:

[...] a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. (ROMANOWSKI, 2007, p 138).

Neste contexto, o processo de construção da carreira docente acontece de forma permanente. Assim, a graduação implica apenas o conhecimento inicial, que vai se consolidando ao longo da carreira através de cursos de aperfeiçoamento, de pós-graduação, de palestras e das formações em serviço, concomitantemente com a vivência diária da prática pedagógica.

Com efeito, o professor constrói sua formação profissional através do estudo e da atuação permanente, agregando valor aos seus saberes, suas práticas pedagógicas e na sua carreira profissional.

Quanto à US “**garantia de ensino de qualidade**”, presente em seis respostas, trata-se de um momento para melhorar a qualidade do ensino, através da aquisição de conhecimentos por parte do professor nesses momentos formativos, conforme os relatos a seguir:

**P16:** “Como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Tendo como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos”;

**P22:** “Ajuda na elaboração dos conteúdos trabalhado com os alunos, desenvolvendo uma melhor aprendizagem”.

De acordo com Imbernón (2011, p. 104), a qualidade do ensino “não está unicamente no conteúdo e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza”.

Face ao exposto, é necessária a articulação de várias ações para que se tenha uma educação de qualidade e, por conseguinte, uma melhor aprendizagem. Faz-se pertinente uma integralização de todos os envolvidos no processo, professor, aluno e comunidade escolar, também é essencial que os envolvidos se apropriem e governem o seu trabalho pedagógico.

As transformações e melhorias no ensino só podem acontecer quando os professores, em coletivo, assumirem autonomia na elaboração dos seus currículos, propiciando novos saberes e oportunizando a evolução do próprio trabalho em simultâneo ao ambiente educativo (SILVA, 2019b).

Neste sentido, para que as formações influenciem positivamente no ensino, é pertinente que o docente se aproprie dessas ações formativas, avaliando suas práticas a partir das reflexões coletivas, estimulando as mudanças necessárias para sanar as necessidades do grupo (AZEREDO; PIZZOLLO; BITENCOURT, 2018).

O ambiente educativo é cenário para que os professores se tornem atores principais na construção da sociedade; contudo, precisamos enfatizar que não é função apenas do professor ou da comunidade escolar a promoção da educação: é necessário também um ambiente propício para tal, com investimento de políticas públicas a fim impulsionar a melhoria do sistema educativo de forma integral.

Um dos professores destacou a US “**ensino além da sala**” e percebe a formação continuada não apenas como um complemento da sua formação, mas também um momento de aprendizado dentro da sala desenvolvendo na e com a prática, e fora de sala por meio da aquisição de novos conhecimentos e novos métodos de ensino.

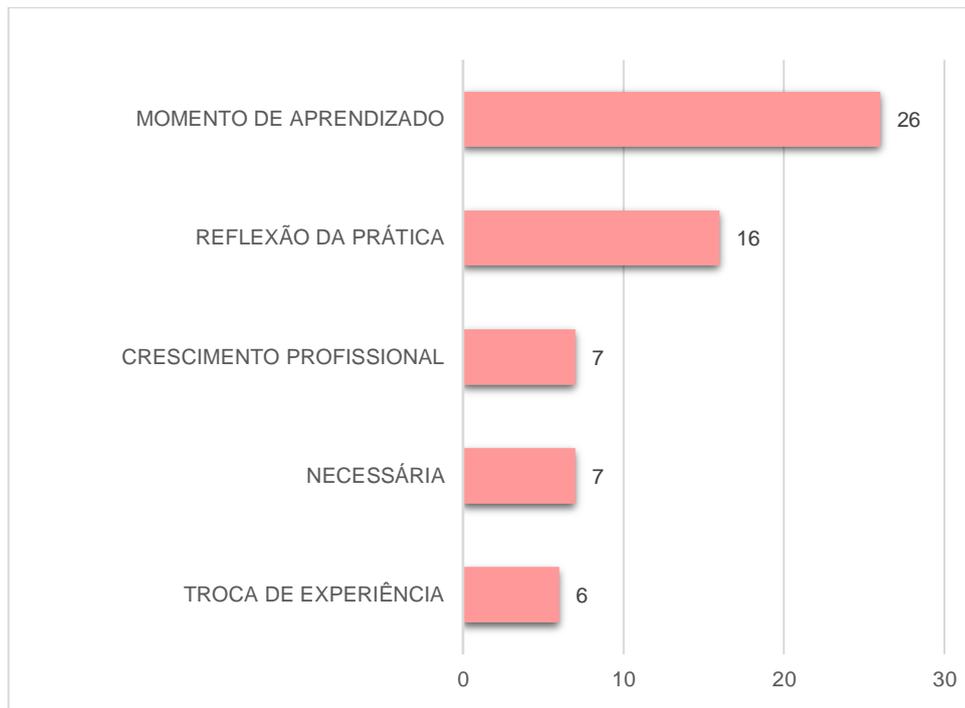
De acordo com Stano (2015, p. 288), “o ensino transcende a aula, indo desde a preparação até ações posteriores, incluindo aí seus aspectos invisíveis e subjetivos”. Partindo desse pressuposto, a formação continuada não precisa apenas contemplar o aprimoramento dos métodos pedagógicos aplicados no cotidiano escolar, mas ela pode e precisa transcender as experiências do professor enquanto sujeito individual e agente de transformação social (NÓVOA, 2002).

De todas as respostas, duas estavam incoerentes ao que foi questionado, pois ambos faziam algum tipo de crítica à formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba, saindo do contexto do que foi indagado.

A pergunta B foi: “*Como você avalia a Formação Continuada de Professores para sua prática pedagógica. Justifique sua resposta*”. Os indicadores dessa pergunta podem ser conferidos no Apêndice C.

Algumas respostas se assemelham às anteriores, sendo que identificamos cinco US para esta pergunta, a saber: momento de aprendizado, reflexão da prática, crescimento profissional, necessária e troca de experiência, de acordo com o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Avaliação da Formação Continuada de Professores para a prática pedagógica



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

A US **“momento de aprendizado”** foi a mais citada pelos docentes, com 26 respostas.

**P1:** “Uma forma de aprender e tirar duvidas”;

**P39:** “Excelente.Proporciona maior conhecimento para os profissionais da área”.

Percebemos que os professores avaliam a formação continuada como um momento para a renovação do conhecimento, com a oportunidade de estender os conhecimentos já adquiridos (AZEREDO; PIZZOLLO; BITENCOURT, 2018) e de aprender novos conceitos e novas teorias, assim como nas respostas da primeira pergunta em que afirmam a percepção na formação continuada como aquisição de novos conhecimentos.

É sabido que a sociedade vive em constantes transformações. Logo, o conhecimento e a informação são essenciais para a profissão docente. Embora os dois termos semanticamente se aproximem, para que a informação se transforme em conhecimento é necessário o emprego de sentido a ela; dito de outra forma, a informação só se transforma em conhecimento quando o indivíduo a assimila e lhe atribui sentido (CHIMENTÃO, 2009).

Gumieiro (2017, p. 19) reconhece “a importância da formação continuada para a construção de novos conhecimentos e da necessidade de elaboração de novas práticas que sejam significativas para a aprendizagem dos alunos”.

Desta forma, foi visto, durante as atividades formativas, que é necessário um processo contínuo de reflexão na aquisição do conhecimento, para ressignificação da prática docente, a fim de se obter um ensino melhorado.

Na US “**reflexão da prática**”, constatamos em 16 respostas que os professores definem a formação continuada como um momento para refletir e transformar a prática pedagógica, bem como um suporte para seu trabalho docente, como nos exemplos a seguir:

**P72:** “Momentos de reflexões, e transformação da práxis”;

**P75:** “Muito bom, auxilia os professores para a prática em sala de aula”.

Como afirmado anteriormente, a formação e o trabalho docente apresentam duas vertentes: a formação no trabalho por meio das experiências vivenciadas diariamente e a formação para o trabalho através da aquisição de conhecimentos durante as formações continuadas (FERNANDES, 2019).

Assim, podemos entender que a construção da prática docente se dá não apenas pelas experiências do professor em sala de aula, como também por meio das atividades desenvolvidas nas formações continuadas. Entretanto, para Gadotti (2011, p. 41), a formação continuada precisa ser delineada como um ato de “reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica”. Neste sentido, apenas os estudos de novas técnicas, de novos conceitos pedagógicos e das inovações tecnológicas são insuficientes para a qualidade das formações (GADOTTI, 2011).

As formações continuadas carecem do emprego da reflexão crítica do professor sobre sua prática, da interação construtiva entre os professores, de autonomia e de apropriação sobre a organização e desenvolvimento do seu fazer pedagógico durante essas atividades, já que “um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade” (JOSSO, 2010, p. 63).

A mudança no ambiente educativo pode vir a partir das ações formativas reflexivas, com estudos que fomentam a autonomia do professor e a construção do caráter crítico do professor, ultrapassando a barreira tecnicista com a mera repetição de métodos de ensino (SILVA, 2021b).

Quanto à US “**crescimento profissional**”, identificamos em sete respostas que os professores avaliam a formação continuada como um momento oportuno para crescimento e desenvolvimento da carreira, da mesma forma quando compreendem o papel da formação continuada, como se vê nas transcrições abaixo:

**P46:** “Muito importante para crescimento profissional”;

**P73:** “DE SUMA IMPORTÂNCIA, POIS CONTRIBUI COM A EVOLUÇÃO E CRESCIMENTO PROFISSIONAL”.

O desenvolvimento profissional docente é entendido como um “processo que, em longo prazo, permite aos professores alcançar novas aprendizagens e uma melhoria profissional contínua” (JARDILINO; SAMPAIO; OLIVERI, 2021, p. 327).

De acordo com Imbernón (2011), a formação continuada é ferramenta relevante para que o desenvolvimento profissional aconteça, uma vez que ela abarca questões não somente pessoais, como também profissionais, como carreira. Nesse sentido,

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Almeida (2012) realça que existem três dimensões para o desenvolvimento docente: a *profissional*, que se refere as bases formativas inicial e continuada; a *pessoal*, relacionada à valorização da carreira profissional, e a *organizacional*, referente à gestão do trabalho e à estrutura escolar.

Nesta perspectiva, para que aconteça uma evolução na carreira profissional docente, para além do constante aprimoramento, é essencial que haja a integralização desses aspectos, não priorizando apenas a formação, mas também valorizando o desenvolvimento individual e as condições de trabalho.

Com relação à US “**necessária**”, sete professores ponderam que a formação continuada é necessária e importante, porém de forma concisa, sem esclarecer o motivo pelo qual ela se torna fundamental para a sua prática pedagógica, como nos relatos a seguir:

**P33:** “De suma importância”.

**P36:** “Muito boa e necessária”.

Queremos destacar que a formação continuada de professores é importante em várias conjunturas. De acordo com Ventura (2016, p. 51), ela “é importante não

somente para a atualização de conteúdo e revisão de práticas como também incide diretamente na visão que este tem de si mesmo e de sua profissão, cooperando assim na construção das identidades docentes”.

Deste modo, sua relevância se efetiva tanto para a aprendizagem do professor e na sua composição como autor crítico e reflexivo do processo educativo, como para a qualidade do ensino e, em consequência disso, para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa como também para o desenvolvimento da carreira profissional docente.

No que concerne à US “**troca de experiência**”, seis docentes responderam que a formação deve ser:

**P26:** “Colaborativa: é uma oportunidade de refletir a prática, aperfeiçoá-la, trocar ideias e agregar conhecimentos”;

**P63:** “Como um bem necessário, para que assim possamos compartilhar nossas angústias e até mesmo experiências”.

A formação continuada é avaliada pelos professores de Educação Infantil como um momento para a troca, para o diálogo, para o compartilhamento e para a aquisição de experiências, de saberes e de informações entre os pares.

Para Nóvoa (1997, p. 26) “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”.

Nesta perspectiva, a construção coletiva do conhecimento é ponto importante na interação entre os profissionais durante as atividades formativas. O acesso a múltiplas opiniões, contextos e opiniões permite conhecer estratégias para solucionar problemas e para a tomada de decisões em conjunto.

A formação terá mais sentido se:

[...] acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares e possibilidades são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para a formulação de propostas de formação continuada significativas. (REIS; OSTETTO, 2018, p. 16).

Portanto, é inegável a presença da identidade do professor no processo formativo; é preciso a valorização dos saberes, das experiências, do repertório sociocultural, permitindo a construção de um trabalho autoral e emancipatório.

De todas as respostas analisadas, identificamos 41 de forma incoerente com o enunciado da pergunta. O que nos interessa saber é como os professores avaliam a formação continuada para a sua prática pedagógica em sentido abrangente e não na formação em lócus. Todavia, foram verificadas, nestas respostas, a opinião e a avaliação sobre as formações ofertadas pela Rede Municipal de Uberaba – MG, de modo que a análise dos dados se tornou inviável. Seguem alguns exemplos abaixo:

**P4:** “Já foram formações muito ruins. Sem motivação e sem nada a acrescentar. Ultimamente as formações feitas pela Casa do Educador estão ótimas e muito proveitosas”;

**P30:** “BOA, POIS TEM BONS CURSOS OFERTADOS”;

**P71:** “Muito fraca.Os assuntos/cursos são fora da nossa realidade”;

**P82:** “Satisfatória. Necessita porém de cursos mais práticos e próximos da realidade das salas de aula”.

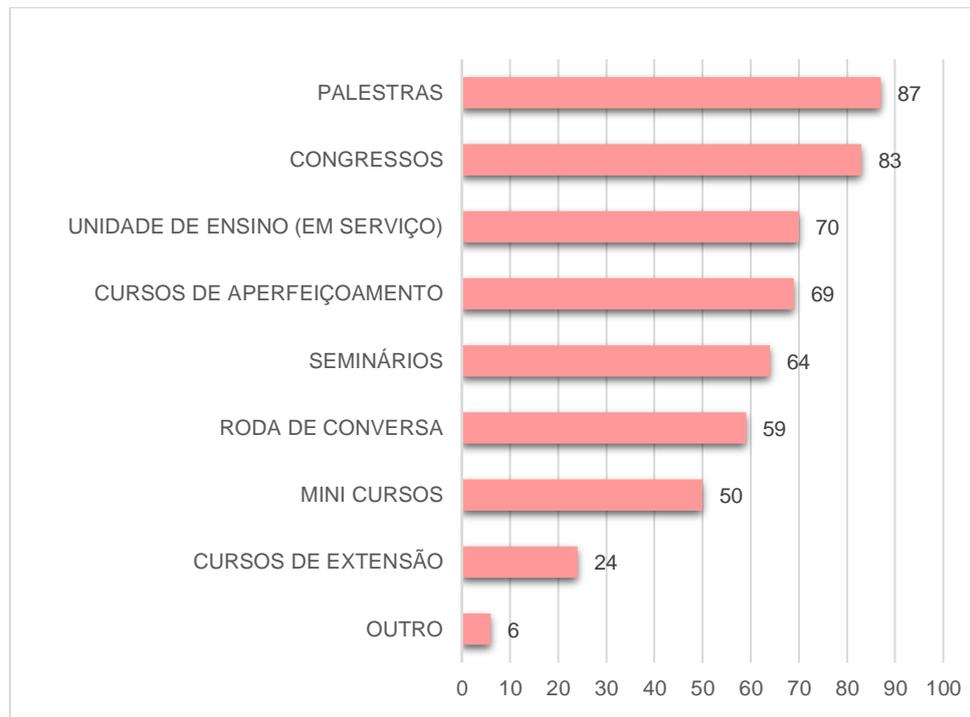
### 7.3 EIXO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES OFERTADA PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG

Em consonância com os dados analisados, apresentamos os indicadores do Eixo II – “Formação Continuada de Professores ofertada pela Rede Municipal de Uberaba - MG”.

Na pergunta “*Quais as modalidades de Formação Continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG indicadas abaixo, você já participou*”, os indicadores podem ser encontrados no Apêndice D.

As US para esta pergunta são: palestras, congressos, unidade de ensino (em serviço), cursos de aperfeiçoamento, seminários, roda de conversa, mini cursos, cursos de extensão e outro, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 - Participação em modalidades de Formação Continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Neste item foi perguntado aos professores de Educação Infantil quais modalidades de formações continuadas eles já participaram através da Rede Municipal de Uberaba – MG, precisamos destacar que todas as modalidades descritas na pergunta já foram ou são ofertadas pela Rede Municipal.

Vale ressaltar que a Prefeitura de Uberaba oferta a formação continuada dos profissionais da Educação Básica por meio de duas categorias: formação continuada em serviço – que a partir do Decreto nº 1.590 de 2018 passou a ser denominada como “formação continuada na Unidade de Ensino” (UBERABA, 2018a) – e formação continuada sistêmica – seguindo o Decreto nº 5.716 de 2016, conforme já mencionado (UBERABA, 2016b).

De acordo com o Art. 4º do Decreto nº 5.716 de 2016, é de competência da Casa do Educador ofertar “cursos de aperfeiçoamento, aprimoramento, extensão, qualificação, bem como eventos formativos (congressos, fóruns, seminários, encontros científicos, minicursos, *workshop* e outros)” (UBERABA, 2016b, p. 2).

A US mais citada pelos professores em participação na Rede foi “**palestras**”, aparecendo em 87 respostas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Casa do Educador Professora Dedê Praiz, as palestras são instrumentos fáceis e

eficazes que promovem o aperfeiçoamento dos profissionais, unindo teoria e prática (UBERABA, 2013).

A segunda US mais citada foi “**congressos**”, identificada em 83 respostas. A Rede Municipal oferta anualmente o Congresso de Educadores de Uberaba e do Triângulo Mineiro, promovendo várias ações formativas, como palestras, *workshops* e mesas temáticas.

De acordo com o PPP da Casa do Educador, os congressos “adquirem uma importância fundamental como fórum de debates e consolidação dos avanços das várias especialidades e de sua difusão entre os profissionais” (UBERABA, 2013, p. 43).

A US “**unidade de ensino (em serviço)**” foi verificada em 70 respostas. Contudo, esses dados apontados pelos professores estão equivocados, uma vez que a formação continuada realizada na escola é de cumprimento obrigatório na jornada mensal de trabalho do professor de Educação Infantil, conforme já mencionado; desta forma, todos os 95 participantes deveriam ter assinalado esta modalidade como já frequentada.

A Rede Municipal define a formação continuada nas Unidades - conforme a Instrução Normativa nº 0003 de 2016 - como um espaço para promover “ações de estudo, análise, avaliação e de planejamento da prática pedagógica com o objetivo de enriquecê-la e garantir o sucesso dos alunos no processo ensino e aprendizagem” (UBERABA, 2020c, p. 111).

Contudo, é preciso uma mobilização para o desenvolvimento de ações críticas coletivas de todos os profissionais envolvidos no processo de formação (SILVA, 2020).

Para Proença (2018, p. 25), a escola “[...] pode se transformar em um espaço central de reflexão e melhoria qualitativa do trabalho realizado em grupo como agente de mudanças significativas no contexto institucional”.

Portanto, esses momentos formativos nas Unidades Escolares devem oportunizar ações coletivas com fomento à autonomia de toda equipe escolar, a partir da reflexão de suas práticas pedagógicas para a melhoria do ensino.

Quanto à US “ **cursos de aperfeiçoamento**”, foi identificada em 69 respostas. Os cursos de aperfeiçoamento são ofertados pela Casa do Educador. De acordo com a Resolução do CNE/ CP n ° 2 de 2015, esta proposta também é admitida como atividade para formação continuada: “IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga

horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior” (BRASIL, 2015, p. 14).

Os cursos de aperfeiçoamento são uma forma de se aprofundar, aperfeiçoar e melhorar o conhecimento em determinada temática, sendo voltados para o aprimoramento da atuação profissional.

Com relação à US “**seminários**”, foi verificada em 64 respostas. Essas atividades também são ofertadas pela Rede Municipal através da Casa do Educador. O PPP da Casa define que os seminários “agregam experiências e fundamentam, ainda mais os conhecimentos, pois, à medida que são expressas, as opiniões fortalecem o aprendizado” (UBERABA, 2013, p. 43).

A US “**roda de conversa**” foi identificada em 59 respostas. Essa modalidade é oferecida como formação continuada pela Casa do Educador através de mesas redondas, que, de acordo com o PPP, “debatem diversos assuntos ligados ao processo de formação do profissional e o papel da educação” (UBERABA, 2013, p. 44).

Essa modalidade formativa é rica, pois oportuniza a ampliação de conceitos, o compartilhamento de opiniões e o debate democrático entre os participantes sobre determinado assunto.

Referente à US “**mini cursos**”, verificamos 50 respostas. Estas atividades formativas são ofertadas pela Casa do Educador, bem como durante o Congresso de Educadores de Uberaba e do Triângulo Mineiro. Segundo o PPP da Casa, são ações que priorizam a troca de experiências e de conhecimentos de um grupo diversificado de profissionais (UBERABA, 2013).

Já a US “**cursos de extensão**” foi detectada em 24 respostas. Os cursos de extensão da Rede Municipal são realizados em parceria com Instituições de Ensino Superior. Segundo a Resolução CNE/ CP, nº 2, de 2015, essa modalidade é aceita como proposta para a formação continuada: “III – atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora” (BRASIL, 2015, p. 14). São cursos que possibilitam o estudo sobre temas novos e atuais que não foram contemplados na formação inicial e também de temas que foram estudados de forma superficial na graduação.

Por fim, a US “**outro**” foi identificada em seis respostas. Neste item foram relatadas algumas atividades diversificadas, como *lives* e oficinas para utilização das tecnologias, projetos e atividades formativas.

O ensino remoto se fez presente no sistema educacional, não apenas no município de Uberaba-MG, mas em todo o país instituído pelo MEC através da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, em decorrência da pandemia do COVID-19 (BRASIL, 2020a). Desta forma, assuntos como ensino remoto, ensino híbrido e tecnologias digitais foram recorrentes em diversas respostas ao longo da pesquisa.

Segundo Santo e Lima (2020, p. 288), “a pandemia da Covid-19 revelou outra lacuna na formação continuada docente, isto é, a formação para a utilização das tecnologias digitais na educação”.

Com efeito, tornou-se essencial a imersão dessa temática nas formações continuadas da Rede Municipal, por meio de encontros virtuais voltados para o uso dessas tecnologias digitais, uma vez que os professores não foram preparados previamente para esta nova modalidade de ensino.

Outra modalidade que foi apontada nesta unidade foi o Projeto Portas Abertas, cuja proposta é desenvolvida pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDS), com objetivo de promover ações reflexivas para disseminar conhecimentos sobre a inclusão social.

Outra atividade abordada nesta unidade foi o relato de P21, afirmando que já participou das formações como “professora formadora”, ao longo de dois anos para a Rede Municipal. É importante elucidar que essa participante é habilitada em pós-graduação em nível de mestrado pela UFTM.

Diante do exposto, podemos observar que a Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG cumpre com a proposta do Art. 62-A da LDBEN, que é a garantia da formação continuada aos profissionais no local de trabalho (BRASIL, 1996); e também cumpre a Lei Complementar nº 552 de 2017, Art. 1º – VIII, (alterando a Lei Complementar nº 501 de 2015), que dispõe sobre o plano de carreira dos profissionais do Magistério da Rede Municipal, garantindo condições para a execução das formações continuadas:

Fomento à política de qualificação dos profissionais do magistério de forma a atender as demandas de habilitação profissional, assegurando condições para as práticas de formação continuada, com qualidade e coerentes com o contexto e as necessidades, nas modalidades presencial ou a distância. (UBERABA, 2017, p. 1).

Outro documento importante a ser destacado para demonstrar o cumprimento da formação continuada pela Rede Municipal é o Plano Decenal Municipal: 2015-2024, cuja meta 13.10 estabelece o investimento com parcerias para a promoção de formação continuadas aos profissionais:

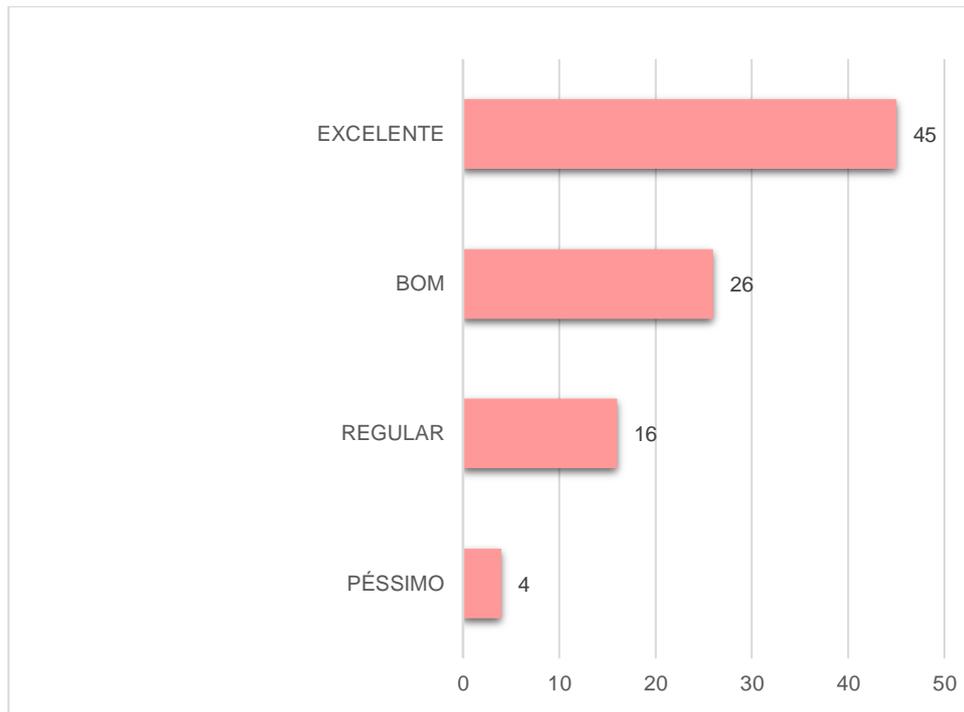
[...] investir, em parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a Secretaria de Estado da Educação, até o último ano de vigência deste PDME, na formação, em nível de Pós-Graduação, para 70% (setenta por cento) dos professores da Educação Básica as redes públicas, garantindo a todos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos respectivos sistemas de ensino. (UBERABA, 2015b, p. 51).

Logo, podemos afirmar que a Rede Municipal oferta a formação continuada aos seus profissionais da Carreira do Magistério em consonância com os regimentos legais, seja através das formações nas Unidades Escolares ou através de formações sistêmicas em diferentes formatos, fomentadas pela Casa do Educador e por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior.

#### 7.4 EIXO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIDADE DE ENSINO (EM SERVIÇO) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA – MG

Neste eixo, sobre a pergunta A, “*Como você avalia o processo de Formação Continuada realizada na Unidade de Ensino (em serviço)?*”, o quadro com os indicadores podem ser averiguados no Apêndice E. As US desta pergunta são: excelente, bom, regular e péssimo, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 - Avaliação da Formação Continuada realizada na Unidade de Ensino



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

A US “**excelente**” esteve presente em 45 respostas. Nesta unidade foi manifestada uma avaliação bastante assertiva sobre a formação continuada ofertada pelas Unidades, ora atendendo às necessidades vivenciadas em sala de aula, ora em busca de melhoramento contínuo para promover uma formação que atenda a seus objetivos. Exemplos abaixo:

**P2:** “Avalio como ótimo”;

**P62:** “Com melhor aproveitamento, pois atende a realidade da unidade com aprendizagem de acordo com a modalidade de ensino educação infantil”;

A busca constante por conhecimento é essencial para a sociedade, de maneira que a formação continuada de professores desenvolvida no interior das escolas é um importante mecanismo para a construção dos saberes docentes, multiplicados para os alunos através de suas práticas pedagógicas (FERRI; ARMANI, 2013).

Promover formações que garantam o melhoramento dos conhecimentos já adquiridos e aquisição de novos, a partir das trocas e interações entre os profissionais, é primordial para o desenvolvimento educacional. Este processo de formação, além do desenvolvimento educacional, também valoriza o desenvolvimento profissional. Desta forma, a realização de formações continuadas em lócus escolar deve ser prioridade do poder público.

Em 2018 foi instituída a política de formação dos profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Uberaba através do Decreto nº 1.590, tendo como objetivos: a formação teórica do professor; a construção dos saberes, enaltecendo os aspectos pedagógicos, da pesquisa e da extensão; a efetivação da educação inclusiva; a promoção de momentos de interação e o trabalho coletivo entre os pares; o desenvolvimento da criatividade, da inovação e da autonomia (UBERABA, 2018a).

Assim, a partir dos argumentos dos professores, podemos observar que a formação continuada é compreendida como uma ferramenta de ajuda no trabalho pedagógico, dando suporte e conhecimento para balizar as práticas diárias. Para além disso, a Rede Municipal está na constante busca pela melhoria das formações. Se compararmos as respostas dos professores participantes da pesquisa com o projeto de formação proposto pela Rede Municipal, vemos que a Prefeitura está conseguindo parcialmente atingir seus objetivos, visto que 49,5% dos professores entrevistados consideram as formações como excelentes.

Na US “**bom**”, identificamos 26 respostas. Neste item os participantes demonstraram uma visão positiva da formação continuada, alegando que esses momentos formativos ajudam a sanar as dificuldades vivenciadas, mas ainda podem ser melhorados em alguns pontos, como oferta de formações mais voltadas para a prática e um maior aprofundamento nos temas. Seguem alguns exemplos abaixo:

**P10:** “Atende as necessidades atuais. Porém, há espaço para melhoria”;

**P32:** “Bom, mas algumas vezes o conteúdo é trabalhado superficialmente”;

Os docentes apresentam dificuldades contundentes em aplicar na prática o que é apreendido; seus conhecimentos empíricos, suas vivências e suas experiências culturais são depreciadas dentro das Unidades Escolares. Em suma, o que é difundido são conhecimentos teóricos sem vínculo com a realidade (ROSTAS, 2019).

À vista disto, é essencial que as formações vislumbrem as experiências perpassadas no interior da escola, deixando para trás estudos teóricos descontextualizados e promovendo reuniões com estudos que fundamentem os assuntos reais e as necessidades do cotidiano.

Para que se promova uma formação continuada efetiva, segundo Davis *et al.* (2011), é preciso que se atendam não só as necessidades pedagógicas dos professores e os assuntos diários, como também é preciso se atentar ao projeto pedagógico, às questões pertinentes às secretarias, bem como às necessidades das

famílias. Enfim, é preciso envolver todas as dimensões que são associadas ao processo educacional para realizar as formações dos profissionais da educação.

Com relação à US “**regular**”, encontramos 16 respostas. Nelas os professores demonstraram certa insatisfação sobre as formações desenvolvidas nas escolas por dois motivos. O primeiro está relacionado à incoerência com a temática estudada, que não contribui para sanar as necessidades diárias, como no relato abaixo:

**P16:** “Poderia ser melhor. Os temas muitas vezes não beneficiam o que realmente precisamos”.

Para Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018, p. 161), “ao pensar sobre os programas de formação, temos que nos atentar sobre quais os interesses que estão implícitos nessa prática e de quem são tais interesses”.

A formação continuada do professor desenvolvida no ambiente escolar deve ser balizada pelas necessidades advindas das rotinas diárias; contudo, sua efetivação é dificultada devido aos interesses dos formadores e das governanças (BOMFIM, SILVA, MALDONADO, 2014).

Desta forma, para que a formação contemple as reais necessidades vivenciadas no interior das escolas, o professor precisa se posicionar e assumir um papel de autoria, planejando, administrando e conduzindo sua própria formação.

Outro ponto citado pelos docentes foi a insatisfação quanto à organização das formações, com relação ao horário extenso e dia inapropriado, sendo apontado como reuniões longas e cansativas, uma vez que, em algumas Unidades, as formações ocorrem após o encerramento da aula, como se observa na transcrição a seguir:

**P17:** “Acho pouco produtivo, visto que estamos cansadas da rotina”.

Uma justificativa plausível para a desmotivação docente em priorizar o constante estudo está na sobrecarga de trabalho (SILVA, 2021b), ou seja, os professores sentem-se exauridos com o trabalho demasiado, uma vez que o total de horas efetivamente trabalhadas transcendem as horas-aulas lecionadas (GATTI; BARRETTO, 2009). É importante elucidar também que, neste contexto, o trabalho docente envolve atividades extraclasse, como o planejamento, o preparo do material, os módulos com os pedagogos, a formação continuada, a correção das atividades e as avaliações, dentre outras tarefas.

Ademais, muitas vezes o professor trabalha em dois turnos e precisa realizar a formação continuada em serviço no pós-turno, fazendo com que esse momento se cumpra mais pela obrigação e sem interesse e estímulo.

Na US “**péssimo**”, identificamos quatro respostas, nas quais os professores justificam suas opiniões destacando que a formação não agrega em nada para sua atuação profissional nem para o ensino como um todo. Os professores afirmam também que nessas formações são abordadas apenas questões burocráticas e rotineiras, como apontam os relatos:

**P4:** “Muito ruim. Muitas vezes não acrescenta nada”;

**P31:** “Ainda é um encontro para falar de questões administrativas, sem nenhum cunho formativo”.

A formação continuada na escola dever ser um espaço de debate e de interação entre a equipe (SANTOS, 2010). Esses momentos são destinados para fomentar a participação ativa dos professores, permitindo a discussão, a exposição de opiniões, a socialização de experiências e a aquisição de novos conhecimentos.

Na Rede Municipal de Uberaba-MG, as formações nas Unidades devem ser planejadas pelo corpo docente, em parceria entre gestores e coordenadores pedagógicos, tendo estes últimos a função de conduzir a reunião.

Diante disso, identificamos relatos que expõem que as formações da Rede são voltadas apenas para assuntos administrativos e do cotidiano da escola, sem cunho formativo. De acordo com Silva (2021b), formações que têm a proposta exclusivamente de caráter burocrático e de cumprimento de carga horária determinados em planos de carreira não contemplam as necessidades formativas do professorado.

Segundo Azeredo, Pizzollo, Bitencourt (2018, p. 161), algumas formações “[...] mais parecem programas motivacionais. Os professores riem e relaxam, mas, quando voltam para sala de aula, não possuem ‘flecha alguma em suas aljavas’. Não encontram aplicação. Não foram tocados, formados ou transformados”.

Portanto, é necessário transcender encontros que abordem apenas a transmissão de recados e informações, confecção de material pedagógico, dinâmicas motivacionais, resolução de problemas do dia a dia, dentre outras situações que não têm função formativa.

A formação continuada do professor deve estar interligada às reais necessidades da escola; é preciso mergulhar nas especificidades do ambiente

educativo e abandonar resultados sintéticos que servem unicamente para sanar situações emergenciais (SANTOS; SÁ, 2021).

Posto isso, cabem aos gestores e coordenadores propor formações que ultrapassem o viés burocrático e rotineiro, para contemplar formações com ações significativas para o desenvolvimento profissional, com o intento de aprimorar as práticas pedagógicas e a qualidade do ensino (FERRI; ARMANI, 2013).

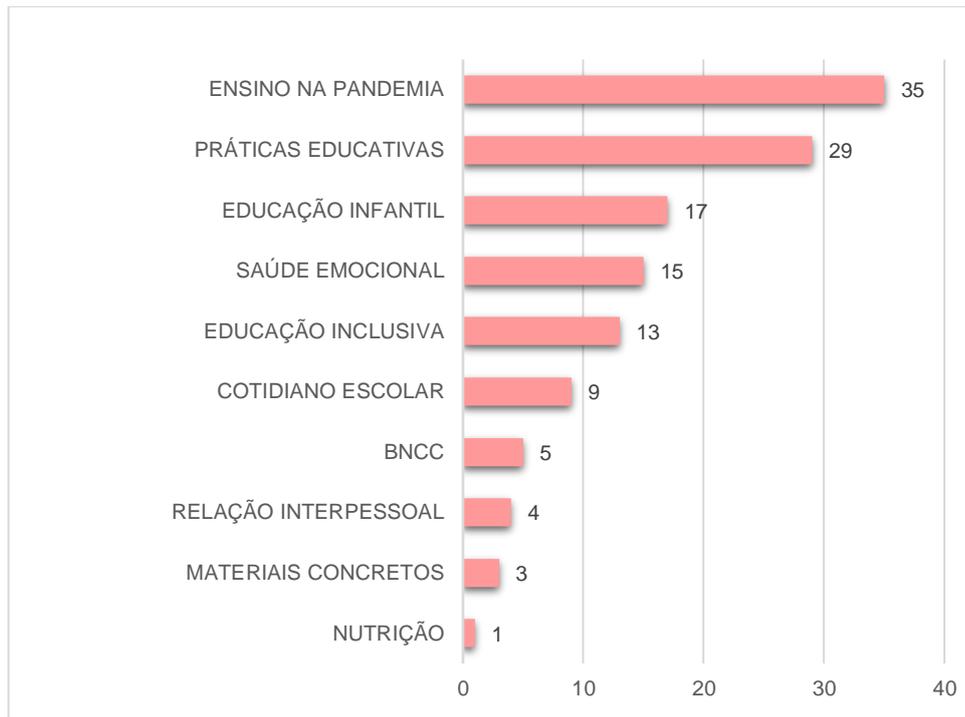
De todas as respostas analisadas, identificamos quatro com algumas particularidades, como: desconexão com a pergunta, conceitualização da formação continuada e motivos para não avaliar. Desta forma, não foi possível analisá-las.

Diante do apresentado, podemos concluir que: 78,0% dos professores entrevistados avaliam o processo de formação continuada nas Unidades de Ensino como bom a excelente, porém com potencial para a reestruturação do processo formativo, seja na parte formativa ou na organização do tempo; já 17,6% avaliaram a formação como regular, com problemas importantes que precisam ser revistos para que a formação surta impacto positivo no ensino; e 4,4% dos docentes consideram a formação nas Unidades como insatisfatório, não agregando nenhum valor formativo.

Na pergunta B, “*Quais os principais temas abordados nesses momentos formativos?*”, os indicadores estão disponíveis no Apêndice F.

Foram identificadas dez US nesta pergunta, sendo: ensino na pandemia, práticas educativas, educação infantil, saúde emocional, educação inclusiva, cotidiano escolar, BNCC, relação interpessoal, materiais concretos e nutrição, de acordo com o Gráfico 9. Vale destacar que as temáticas estão associadas à Unidade de Ensino, ou seja, cada escola aborda uma temática diferenciada de acordo com a sua escolha e/ou necessidade.

Gráfico 9 - Temas da Formação Continuada realizada na Unidade de Ensino



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Em algumas transcrições das respostas dos participantes, utilizamos o negrito para destacar as palavras referentes à US.

Nesta pergunta referente aos temas estudados durante as formações nas escolas, a US mais elencada pelos professores foi “**ensino na pandemia**”, aparecendo em 35 respostas. Nesta unidade temos dois contextos, a situação do ensino durante a pandemia e no pós-pandemia. Seguem algumas transcrições abaixo que revelam os temas abordados:

**P21:** “No momento atual, a saúde emocional do professor, **as tecnologias aliadas à educação, ensino híbrido, sala de aula invertida**”;

**P23:** “Ensino Híbrido, Consequência da pandemia na Educação, Aplicação das tecnologias e Ensino remoto”;

**P83:** “Nos atuais, o pós pandemia e a educação, e em outros momentos, os defistas, as inclusões, as novas formas de alcançar os saberes, etc.”.

Diante da atual crise sanitária, medidas foram necessárias para a constância do ensino da Rede Municipal, que passou a ser remoto e posteriormente híbrido, ou seja, houve uma mescla entre aulas presenciais com atividades a distância. Não apenas as aulas, mas toda a formação continuada passou a ser desenvolvida no

Regime Especial de Teletrabalho, de acordo com o Decreto Municipal nº 5.581, de 03 de junho de 2020, por meio das plataformas digitais (UBERABA, 2020b).

Foi decisivo, nesse período emergente, ofertar aos professores orientações mais instantâneas, reestruturando o ensino com os recursos tecnológicos disponíveis no momento (COSTA, 2021). Defronte desta realidade, houve a necessidade de adotar temáticas específicas durante as formações docentes, como o ensino remoto, o ensino híbrido e a utilização das ferramentas tecnológicas, a fim de subsidiar o trabalho dos professores frente a possíveis dificuldades.

É sabido que a eficiência do ensino nesse período pandêmico depende do conhecimento que o professor dispõe sobre a utilização das ferramentas digitais para a produção do seu fazer pedagógico (PEREIRA; BARROS, 2020).

A introdução destas temáticas atuais na formação continuada foi necessária para a manutenção do processo educativo – frente à defasagem da formação inicial sobre o uso das TDIC –, a fim de estabelecer o mínimo de vínculo possível com o aluno.

Entretanto, a problemática do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia não foi a única pauta desta situação dramática, mas também as consequências que esse tempo longe das salas podem ocasionar na educação. As reflexões acerca da pandemia e seus impactos no retorno das aulas presenciais é tema recorrente e que vem surtindo diversas preocupações entre profissionais e teóricos da educação como Gatti (2020); Gatti, Shaw e Pereira (2021) e Nóvoa e Alvim (2021).

De acordo com Gatti (2020, p. 35), a escola precisa “ter sensibilidade para a diversidade de situações enfrentadas por todos os envolvidos quanto ao que se passou nas tentativas de manutenção das atividades escolares e das aprendizagens, efetivadas ou não”.

Desta forma, o estudo do “pós-pandemia” é assunto relevante a ser tratado nas formações dos professores, para conscientizá-los para uma nova configuração do formato educativo, com um olhar mais humanizado e considerando as especificidades de cada aluno.

Outra temática estudada são as metodologias ativas, que são estratégias de ensino e aprendizagem que põem o aluno no centro do processo. O termo *ativo* define o aluno como indivíduo autônomo, diferente do ensino tradicional, no qual o professor

é quem comanda todo o processo educativo (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

O conceito de sala de aula invertida – conhecido internacionalmente como *flipped classroom* – é uma das ações que contempla as metodologias ativas. Nela, defende-se o primeiro contato do aluno com o conteúdo a ser estudado, antes mesmo do seu ingresso à sala de aula (ANDRADE *et al.*, 2019).

Desta forma o aluno já começa o processo de aprendizagem com certa autonomia, ou com um preparo maior para expressar suas ideias e também debater possíveis dúvidas. De acordo com Pavanelo e Lima (2017), a sala de aula invertida pode ser definida por duas ações: a interação em sala de aula com o professor e o estudo individual fora de sala de aula por meio das tecnologias digitais.

Assim, a sala de aula invertida pode otimizar o tempo da aprendizagem, com aulas menos expositivas, proporcionando ao aluno maior confiança e liberdade no seu processo de aprendizagem.

A US “**práticas educativas**” esteve presente em 29 respostas. Nesta unidade, reunimos todas as ações que envolvem as práticas pedagógicas dentro de sala de aula, no que competem a alfabetização, os métodos de ensinar, o trabalho pedagógico, os planejamentos e a aprendizagem do aluno, bem como a reflexão sobre as práticas aplicadas. Os relatos a seguir são elucidativos dessas questões:

**P5: “Metodologias, Informações pedagógicas, Projetos e Inclusão social”;**

**P54: “O processo ensino aprendizagem, atuação em sala de aula, brincadeiras e ludicidade na aprendizagem das crianças”.**

Apesar de o foco da pergunta ser outro, esta unidade se assemelha com as respostas da US “melhoria da prática pedagógica” da pergunta A do Eixo I, no qual abordamos sobre temas relacionados às práticas pedagógicas.

Com relação à unidade “**educação infantil**”, foram detectadas 17 respostas. Neste item foi possível averiguar que algumas temáticas estudadas durante as formações continuadas desenvolvidas nas escolas são referentes à Educação Infantil, sobretudo no desenvolvimento infantil. Seguem as transcrições:

**P18: “Níveis da escrita, etapas do desenvolvimento infantil”;**

**P76: “Temas diversificados na área da educação infantil, relacionamentos humanos e outros”.**

Existem particularidades que são próprias da Educação Infantil e, para contemplar estas questões, é impreterível que os docentes estejam preparados para atuar, buscando continuamente pelo conhecimento (KRAMER, 2005).

Em tempos atuais, o professor da Educação Infantil não pode ser visto como uma figura materna; sua profissão deve ser pautada pelo “conhecimento desenvolvido nessa área, assim como reflexões acerca das práticas, discussões e escolhas coletivas e lutas políticas por melhoria nas condições de infraestrutura e no trabalho docente” (CORSINO, 2021, p. 6).

É por certo que o trabalho pedagógico na Educação Infantil envolve o cuidado, o afeto e o diálogo com os pequenos, mas também é preciso desenvolver as aprendizagens. São exigidas, ao docente atuante da Educação Infantil, determinadas condutas de valorização da criança como sujeito central no processo educativo e detentor de direitos (LEITE FILHO, 2005). Logo, a formação continuada do professor deve ser balizada pela reflexão do professor quanto ao seu real papel nesta etapa crucial da aprendizagem do aluno.

Em relação a US “**saúde emocional**”, foi possível observar em 15 respostas que é uma temática emergente devido aos impactos psicológicos causados pela pandemia. Exemplos a seguir:

**P78: “A saúde mental do professor”;**

**P87: “Ensino remoto, Saúde física e mental dos professores e Educação Pós Pandemia”.**

Sabemos que a pandemia afetou a estrutura organizacional de todas as áreas de trabalho. Na atuação docente não foi diferente, uma vez que, a partir da suspensão das aulas presenciais e com a necessidade de a escola estabelecer vínculo com o aluno, o professor foi impulsionado a remodelar sua forma de ensinar.

O que vivenciamos foi uma desestruturação do nosso espaço de trabalho, passando da sala de aula para dentro de nossas residências, repercutindo em várias situações impensáveis, tais como o latido do cachorro, a família reunida em casa, os pais ouvindo a aula junto aos filhos, a dificuldade em aprender programas e aplicativos nunca acessado antes, enfim, um contexto completamente improvisado e sem estrutura.

Outro ponto que demarcou o ensino remoto foi a falta de privacidade através das mensagens via *WhatsApp* e redes sociais, e a carência de definição do horário

de trabalho, com alunos mandando mensagem a qualquer hora e em qualquer dia da semana (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

O trabalho docente pode ser fonte de extrema satisfação, mas também de angústia, oscilando entre o equilíbrio e a destruição mental, podendo desencadear doenças psíquicas (VIEIRA, 2011).

As constantes exigências causadas pela pandemia abalaram mental e emocionalmente os professores, desencadeando sentimentos de angústia, esgotamento, repulsão e insegurança. Não raros, sintomas de estresse e depressão assolaram este público (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Coelho *et al.* (2021) ponderam a importância da contribuição da ciência na área da saúde para desenvolver ações que promovam o bem estar do professor, principalmente em tempos de pandemia. Frente a isso, acreditamos que seja importante desenvolver palestras e reuniões que fomentem a importância e os cuidados necessários que se deve ter com a saúde mental do professor.

Outra US detectada foi a “**educação inclusiva**”, identificada em relatos de 13 participantes. Este item contempla temas como a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão educacional, como nos relatos abaixo:

**P27:** “Ensino remoto no período vivenciado, **AEE**”;

**P46:** “Educação híbrido, **especial** e auto ajuda”;

**P82:** “**Educação inclusiva**, educação infantil, letramento...”.

A inclusão escolar defende o direito de todos os alunos estarem incluídos na educação de uma forma mais humana e democrática possível, admitindo qualquer tipo de adversidade que o cidadão possa ter.

A educação especial é uma modalidade de ensino, que engloba diversas necessidades da pessoa, seja ela deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltiplas e altas habilidades.

Já o AEE é um serviço da educação especial, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, regulamentada pelo Decreto nº 6.571 de 2008. Ele tem a função de averiguar, organizar, desenvolver recursos pedagógicos com o intuito de promover a acessibilidade dos alunos, levando em consideração suas particularidades.

Para Vitta, Silva e Zaniolo (2016), em se tratando de inclusão da criança com algum tipo de deficiência, transtorno global ou alta habilidade, é preciso fazer uma

análise das suas especificidades, ponderando todos os aspectos e a escola tem papel primordial no desenvolvimento integral do aluno, principalmente na Educação Infantil.

Em mapeamento feito por Martins, Abreu e Rozek (2020), a partir de periódicos publicados na Biblioteca Virtual em Saúde, CAPES e *Scielo*, entre 2001 a 2016 sobre o conhecimento dos professores na perspectiva da educação inclusiva, foi averiguado que a temática é recente em cursos de formação de professores, sendo que apenas 20% dos artigos abordaram o assunto entre 2001 a 2008, enquanto 80% dos trabalhos foram publicados entre 2009 a 2016.

A educação especial e a educação inclusiva são temas relevantes que precisam ser abordados na formação do professor, mas principalmente na formação do professor da Educação Infantil, fase em que a criança é inserida na escola e precisa de acompanhamento.

Desta forma, é importante que se tenham conhecimentos necessários para prevenir e diagnosticar deficiências, promovendo uma melhor qualidade de vida (VITTA; SILVA; ZANIOLO, 2016). Assim, a formação continuada serve como elemento fundamental para capacitação do professor, a fim de promover a melhoria do AEE, da educação inclusiva e da educação especial (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Na US “**cotidiano escolar**”, identificamos que nove professores citaram a temática, fazendo referência a situações do cotidiano, da rotina interna da escola e a assuntos burocráticos. Alguns exemplos a seguir:

**P3: “Cotidiano, avisos gerais internos”;**

**P44: “Acolhimento motivacionais e Temas abordados da rotina escolar”.**

Considerando a palavra “cotidiano” como um fato corriqueiro e que pode ocorrer todos os dias; o cotidiano escolar pode ser admitido por duas vertentes, tanto pela rotina pedagógica (DOMINICO *et al.*, 2020), quanto pelas questões burocráticas que envolvem o funcionamento da escola como um todo.

Vale lembrar que a temática “assuntos administrativos” já foi considerada na US “péssimo” da questão A, com alguns relatos afirmando que a formação na Unidade de Ensino aborda apenas questões organizacionais da escola, sem aprofundamento teórico-prático.

Em pesquisa realizada por Zimmer (2017) com professores de uma escola, percebem-se constantes relatos de insatisfação por parte dos professores, afirmando que as formações têm poucos aspectos formativos. Segundo a autora, “tem-se a

percepção de que a gestão escolar direciona as reuniões pedagógicas a questões administrativas e não como um espaço formativo” (ZIMMER, 2017, p. 11).

Para que se garanta a qualidade educacional, as formações continuadas devem suplantar as reuniões com assuntos do cotidiano escolar, valorizando as questões pedagógicas (MATOS; BARBOSA, 2020).

Entretanto, sabemos que, para a formação continuada se tornar um ambiente que faça jus ao que se objetiva, esses encontros devem fomentar práticas reflexivas, compartilhamento de saberes, estudos teóricos e práticos, investigação de problemas vivenciados, troca de experiências, dentre outras ações para o desenvolvimento e construção do conhecimento do professor.

No que tange à US “**BNCC**”, identificamos cinco relatos sobre o estudo da BNCC, tema que vem sendo muito averiguado e discutido entre os profissionais da Educação Básica desde seu projeto inicial. Seguem os exemplos:

**P55:** “BNCC, PLANEJAMENTOS, E ETC”;

**P70:** “BNCC, Prática pedagógica”.

O documento nasceu a partir de pactos políticos para deleito de organizações internacionais, com articulação dos setores privados, como instituições, editoras e agências (CORRÊA; MORGADO, 2018).

A BNCC tem caráter normativo com previsão na LDBEN de 1996; está em consonância com o PNE e é subordinada às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 (PAIVA; OLIVEIRA, 2020; PEREIRA, 2020). É um documento que norteia a Educação Básica em todo o território nacional, seja no setor público ou privado, definindo as habilidades e competências que o aluno deve desenvolver durante a sua vida escolar.

Com efeito, tanto os alunos de cursos de licenciaturas, quanto os professores em pleno exercício enfrentam grandes desafios com relação à adequação do documento, pois surge uma nova linguagem, uma nova proposta pedagógica, a reestruturação do currículo, dos projetos pedagógicos e das práticas (SILVA, 2019a).

Portanto, são necessários o estudo constante e o desbravamento das especificidades deste documento nos cursos de licenciaturas e nas formações continuadas.

No que concerne à unidade “**relação interpessoal**”, foi averiguado em quatro repostas dos professores. Seguem os exemplos:

**P36:** “**Relacionamentos interpessoal**, atividades e temas sobre a educação infantil”;

**P76:** “Temas diversificados na área da educação infantil, **relacionamentos humanos** e outros”.

Desenvolver boa relação entre os profissionais no ambiente de trabalho é crucial para o melhor funcionamento da escola. As relações dentro das Unidades Escolares têm impactos diretos na qualidade do trabalho docente. Quando os relacionamentos são ou estão enfraquecidos, todo o trabalho pode ser prejudicado pela carência de estímulo (FRESCHI; FRESCHI, 2013).

De acordo com Mosquera e Stobäus (2004), a maioria dos problemas enfrentados pelos professores provém de um ambiente difícil e, mais ainda, quando nele se tem pessoas diferentes. Familiarizar-se com o novo pode ser difícil, mas é preciso ter empatia para compreender o diferente, pois quando imergimos no meio social precisamos estar abertos e respeitar as particularidades de cada indivíduo.

Existem dois tipos de relações: a unilateral, que ocorre quando um sujeito sempre se sobressai nos debates e impõe sua opinião, isolando o ponto de vista do outro; e a relação bilateral, na qual existe a troca de informações e experiências, assim como a predominância do respeito mútuo (FEBRACIS, 2017).

Acreditamos que é preciso valorizar a boa relação, respeitando o ser em sua individualidade e em sua experiência sociocultural. É recorrente a competitividade entre os profissionais no ambiente de trabalho, entretanto essas atitudes enfraquecem os vínculos interpessoais e sustentam parcerias superficiais, podendo prejudicar o bom funcionamento da escola.

Na US “**materiais concretos**”, tivemos três relatos com temáticas sobre brinquedos concretos e não estruturados, como se pode ver nos exemplos:

**P38:** “Práticas escolares, textos reflexivos, **materiais concretos** para às atividades, etc”;

**P94:** “**Materiais concretos** que o docente utiliza para melhor aprendizado do aluno cuidados com a parte psicológica e o corpo em tempos de pandemia”.

Os materiais concretos são ferramentas que podem ser tocadas, sentidas e manipuladas, como jogos pedagógicos, livros ilustrativos, quebra-cabeça, fantoches, brinquedos não estruturados e todo tipo de artefato palpável utilizado em situação de aprendizagem do aluno (PASSOS, 2006). São peças fundamentais na aprendizagem da criança, principalmente em se tratando de Educação Infantil, pois através do lúdico

a aprendizagem se torna mais significativa, vinculando o concreto ao abstrato (UJIE; SILVA, 2021).

Através dos materiais concretos, as aulas se tornam mais participativas e criativas, ampliando o raciocínio através de alinhamentos constantes que permitem a construção de conceitos (PAIS, 2006).

Deste modo, incorporar o material concreto às atividades pedagógicas com intencionalidade educativa é propiciar uma aprendizagem que faça sentido para as crianças, despertando a curiosidade, os sentidos e as emoções.

Por fim, na US “**nutrição**”, identificamos uma resposta:

**P91:** “Palestrantes de psicologia e nutrição”.

Temas relacionados à importância da alimentação saudável para a manutenção da saúde e da boa qualidade de vida têm sido bastante propagados na sociedade e, no que compete à educação, não é diferente, visto que essa temática é tratada no texto da BNCC.

A escola exerce papel fundamental na promoção de uma dieta saudável, e também para a conscientização dos alunos na mudança dos hábitos alimentares por meio das práticas pedagógicas (VESTENA; SCREMIN; BASTOS, 2018).

Não é papel apenas da família promover a conscientização e os hábitos alimentares diários, visto que crianças que frequentam escolas em período de tempo integral podem passar até nove horas por dia nestes estabelecimentos.

Ademais, para Pereira, Lanzillotti e Soares (2010, p. 367) “essas instituições vêm deixando de ser somente ‘assistencialistas’ para assumir um papel na formação das crianças, incluindo ações de promoção da saúde que interferem no estado nutricional dos pré-escolares”.

Piasetzki e Boff (2018) acreditam que a internalização de hábitos alimentares saudáveis tanto para promover uma boa qualidade de vida, como também para prevenção de doenças, sejam mais eficazes na fase infanto-juvenil.

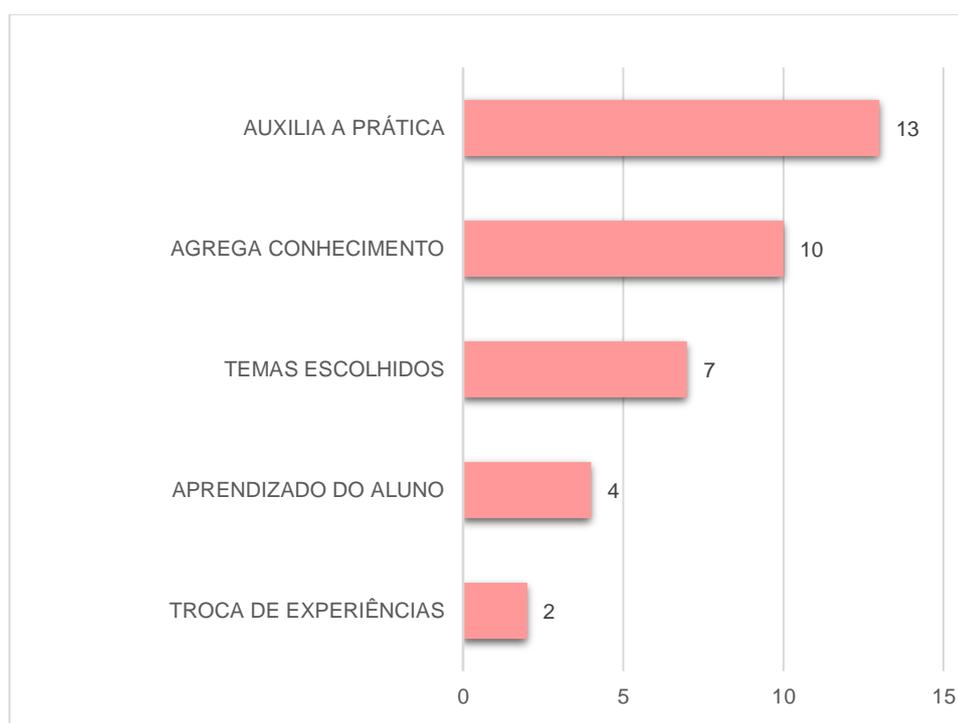
Portanto, é imprescindível que desde a Educação Infantil essa temática seja trabalhada e difundida com os alunos. Deste modo, é pertinente a implantação dessa temática nas formações continuadas, para que os professores possam incorporá-la em suas práticas pedagógicas, seja através das atividades, da rotina, ou durante a merenda escolar.

De todas as respostas da pergunta B, observamos sete que não puderam ser analisadas devida a falta de informação, ora com informações generalizadas, ora com uma resposta diferente ao que foi perguntado.

Na pergunta C, “*Os temas abordados durante a Formação Continuada na Unidade de Ensino (em serviço), contribuem para a realidade vivenciada em sala de aula? Sim ou não? Justifique sua resposta*”, dividimos as US em duas etapas: respostas afirmativas e negativas. Os indicadores da pergunta podem ser averiguados no Apêndice G.

Para as respostas afirmativas, verificamos cinco US, sendo: auxilia a prática, agrega conhecimento, temas escolhidos, aprendizado do aluno e troca de experiências, conforme o Gráfico 10.

Gráfico 10 - Contribuição dos temas da Formação Continuada na Unidade de Ensino para a realidade vivenciada em sala de aula



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

A US “**auxilia a prática**” foi verificada em 13 respostas. Neste item os professores argumentam que os temas das formações continuadas desenvolvidas pelas escolas têm uma intencionalidade e/ou uma contribuição significativa para o seu fazer pedagógico. Algumas respostas a seguir:

**P21:** “Percebo uma intencionalidade em se fazer formações com esse objetivo: contribuir para a prática do professor”;

**P61:** “Sim pós estudamos com base na nossa prática visando melhorar cada dias mais nosso trabalho”.

O docente toma posse do seu conhecimento quando é colocado em pauta assuntos relativos à sua prática do cotidiano, percebendo sua relevância no contexto social e se identificando dentro do processo (SALES, 2015).

Acreditamos ser relevante destacar a pesquisa realizada por Mendes, Oliveira e Carlos (2016) com professores da Educação Infantil atuantes na Rede Municipal de Cáceres-MT. As respostas dos participantes da referida investigação vão ao encontro das respostas dos professores por nós pesquisados, afirmando que as temáticas dialogadas nos encontros formativos são essenciais para dar encaminhamento às práticas pedagógicas.

Diante disso, podemos observar que vem acontecendo uma certa intencionalidade em se proporem formações, a fim de contemplar a realidade perpassada em sala de aula. A formação continuada docente tem sido afetada por movimentos favoráveis nos últimos anos, contudo ainda não se pode admitir como melhoria significativa, pois a abrangência ainda é mínima (GATTI *et al.*, 2019).

Frente a tal situação, é pertinente o investimento do poder público na articulação entre “a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional” (GATTI *et al.*, 2019, p. 178). E, para além disso, é preciso que se façam propostas interventivas na prática docente, tanto nas ações reflexivas do professor, quanto na sua prática do cotidiano, oportunizando circunstâncias indispensáveis para a mudança na condição do ensino e da aprendizagem (MENEZES; LOBATO; SILVA, 2021).

Em relação à US “**agrega conhecimento**”, foi observado que dez docentes consideraram que os temas abordados nas formações da Unidade de Ensino contribuem para ampliar sua aprendizagem, para renovar saberes e para adquirir novos conhecimentos. Abaixo seguem algumas respostas:

**P13:** “Sim. Estamos sempre atualizadas e discutindo o melhor para toda equipe”;

**P66:** “Sim! Sempre temos muito a ser apreendido e todo dia se tem novidades que podem contribuir com o trabalho docente”.

É sabido que a formação continuada deve ser considerada como uma ferramenta constante para aprimorar práticas reflexivas, mediante as imposições das

constantes mudanças da sociedade, das tecnologias, do campo científico e das exigências trabalhistas.

A formação do professor não se limita ao curso de licenciatura, sendo um movimento permanente na busca pelo conhecimento, impelindo novos saberes e concepções indispensáveis à prática docente (GATTI *et al.*, 2019; MENEZES; LOBATO; SILVA, 2021). Para tanto, não basta o estudo interino, é preciso a extensão da formação ao longo da carreira, especialmente em se tratando do trabalho docente que lida diretamente com a transmutação social ininterrupta.

A exigência pela qualificação profissional cresceu nos últimos anos – principalmente para o professor da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011) – com a inserção da Educação Infantil como modalidade de ensino na Educação Básica, normatizada pela LDBEN de 1996, e também através da sua obrigatoriedade de frequência e carga horária, determinada pela Lei nº 12.796 de 2013.

Portanto, destacamos o quão importante é o investimento na formação do profissional da Educação Infantil, frente às conquistas já alcançadas e que ainda são passíveis de serem atingidas.

No que concerne à US “**temas escolhidos**”, sete participantes argumentaram que os temas desenvolvidos durante as formações contribuem para a realidade vivenciada, porque são temas idealizados e desenvolvidos por todos os profissionais da escola, o que os auxilia para sanar as dificuldades e as necessidades diárias. Seguem os relatos:

**P42:** “Sim debatem os projetos que trabalharemos”;

**P82:** “Sim. São decididos por toda a equipe”.

A transformação social só pode ocorrer se houver uma educação transformadora; neste sentido, os professores são peças fundamentais, pois se são excluídos das decisões vitais que permeiam as práticas pedagógicas, estas não surtem efeitos, já que não foram engendradas por eles (OLIVEIRA, 2011).

O investimento na carreira profissional docente acarreta atuações educacionais capazes de promover a mobilização e a transformação da sociedade, “tornando-a mais justa e igualitária, tal como, conhecedora de seus direitos e deveres para com a educação deste país” (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016, p. 100).

A falta de envolvimento político na elaboração das propostas formativas pode assolar a formação continuada do professor, contribuindo para ações sem reflexão, com a ingênua execução mecânica. Com a falta de autonomia, os professores não

têm estímulos suficientes para intervir na mudança do seu fazer pedagógico (GATTI; BARRETTO, 2009).

Sendo assim, é necessário desenvolver formações que estimulem a participação ativa do professor na elaboração das propostas formativas. Para além disso, é preciso suscitar no professor a consciência da importância do seu papel como protagonista para a qualidade da educação.

Na US “**aprendizado do aluno**”, observamos os relatos de quatro professores, esclarecendo que os temas das formações contribuem para a realidade vivenciada porque auxiliam em suas práticas pedagógicas, o que gera uma melhoria na aprendizagem do aluno. Seguem exemplos:

**P22:** “Sim, pois nos mostra como trabalhamos no nosso dia a dia. Assim, podemos fazer o melhor para um ensino de qualidade para os nossos alunos”;

**P39:** “Sim. Enriquecem o trabalho com os nossos alunos”.

Ostetto (2011) chama a atenção para as práticas pedagógicas que são fundamentadas por certezas absolutas, que muitas vezes podem colocar a ação docente numa zona de conforto.

Assim, práticas deturpadas, adquiridas ao longo da vida e da formação como indivíduo e como professor, podem transcender um ensino balizado por ações repetitivas anos a fio, sem a mínima reflexão (DOMINICO *et al.*, 2020).

Consequentemente, a reflexão do professor na formação continuada pode romper com o ensino tradicional, tornando-o um profissional com domínio do seu fazer pedagógico e, por consequência, “propiciar a seus futuros alunos um ambiente em que esses também viessem a se tornar autores de sua aprendizagem” (AZEREDO; PIZZOLLO; BITENCOURT, 2018, p. 158).

Embora a formação continuada de professores traga consigo diversas finalidades éticas, políticas e sociais, bem como a qualificação do profissional, a transformação da sociedade, a melhoria da qualidade do ensino de um país, ela encaminha a um intento prioritário, que é o aprendizado do aluno. Deste modo, acreditamos ser importante o constante investimento na formação do professor, pois ele é o condutor de toda essa engrenagem social.

E na US “**troca de experiências**” identificamos duas respostas. Os professores abordam que a contribuição na realidade vivenciada, acontece a partir da convivência e da interação com outros docentes, oportunizando a troca de saberes. Seguem as transcrições:

**P1:** “Sim, aprendemos umas com as outras”;

**P76:** “Sim. Aprendemos nas trocas constantes uns com os outros e com convidados que muito acrescentam para que possamos exercer nossas práticas diárias de uma forma melhor”.

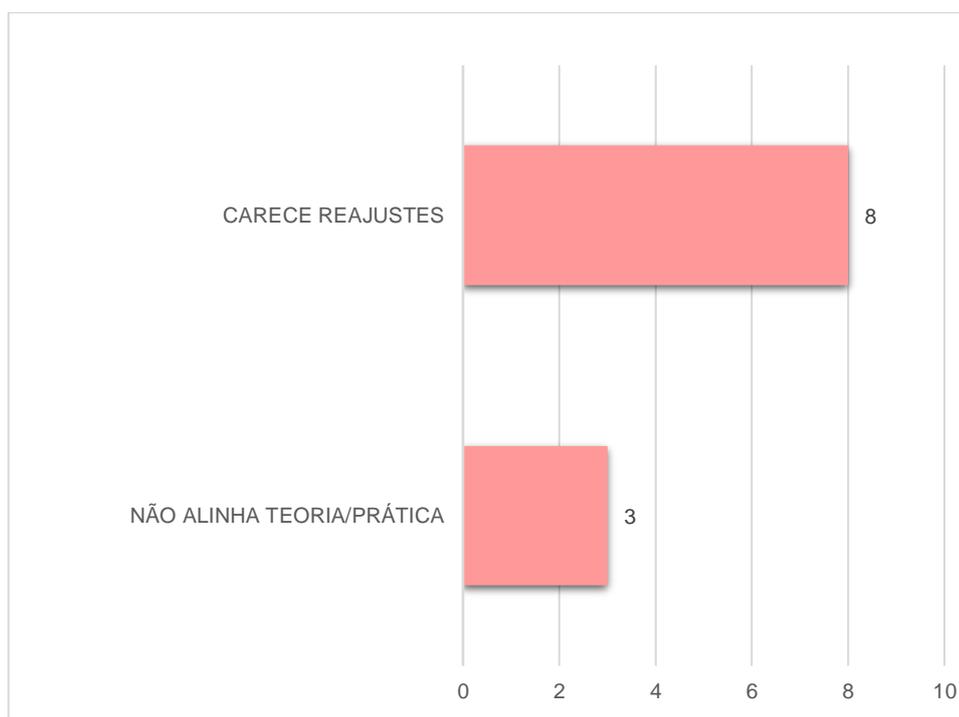
Quando temos múltiplos saberes somados através das experiências vivenciadas, isso implica em incontáveis vantagens ao desenvolvimento profissional (MARIA, 2016).

Segundo Menezes, Lobato e Silva (2021), é essencial que a formação continuada esteja sempre em foco de debate, buscando um diálogo livre entre os pares. Para vislumbrar o melhoramento profissional, a fim de fortalecer a atuação docente e por conseguinte o processo educativo, para além da conexão com a realidade vivida na escola, é preciso também o fomento às trocas e às interações entre os envolvidos no processo (OLIVEIRA, 2021).

Em vista disso, é necessário priorizar as reuniões formativas como momento propício para dar voz ao trabalho coletivo, tendo em vista que é a partir da interlocução entre os profissionais da unidade que se pode fortalecer a autonomia, o pensamento crítico e o conhecimento, já que a educação se configura em uma ação social.

Agora abordaremos sobre as respostas em que os professores afirmaram que não existe a contribuição, necessitando reajustes. Identificamos duas US, sendo: carece reajuste e não alinha teoria/prática, conforme Gráfico 11.

Gráfico 11 - Falta de contribuição dos temas da Formação Continuada na Unidade de Ensino para a realidade vivenciada em sala de aula



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Em relação à US **“carece reajustes”**, oito professores ponderam que as formações contribuem total ou parcialmente para a realidade da sala de aula, mas ainda necessitam evoluir em alguns quesitos, como se vê nos exemplos abaixo:

**P58:** “Alguns temas estão alinhados outros precisam ser alinhados”;

**P93:** “Sim. Mas é pouco. Seria melhor haver um curso de extensão por ano, mas com alta relevância e com profissionais ministrantes altamente graduados”.

Considerado os argumentos dos professores, podemos destacar alguns questionamentos como temas que necessitam ser alinhados à realidade que se trabalha dentro de sala de aula, contudo este assunto já foi discutido na pergunta A deste mesmo Eixo. Foram propostos também pelos professores cursos de extensão e formadores mais capacitados, mas este assunto será discutido na pergunta E deste mesmo Eixo, visto que o objetivo da referida pergunta é relatar as opiniões e propostas dos professores para a melhoria da formação continuada nas Unidades Escolares.

Quanto à US **“não alinha teoria/ prática”**, identificamos três respostas negativas, afirmando que os temas não contribuem para a realidade da sala de aula, pois não existe vínculo entre teoria e prática; o que se estuda e discute nas formações

nem sempre pode ser aplicado ou condiz com a realidade da prática diária, conforme os relatos a seguir:

**P15:** “Nem sempre, pois na prática não há receita”;

**P18:** “Não. Falta de oportunidades de colação teorias em práticas”.

A preocupação com o vínculo entre as teorias científicas e as práticas desenvolvidas em sala de aula é assunto recorrente desde a formação inicial do professorado (REIS; OSTETTO, 2018). Em pesquisa realizada por Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018) sobre a formação continuada como um espaço de autoria com professores da Rede Pública, os autores destacaram as dificuldades dos docentes em vincular a teoria com a prática em sala.

Tanto conhecimentos teóricos, quanto práticos são imprescindíveis para o desenvolvimento do ambiente educativo para que haja mudanças na atuação docente (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016).

É necessária a promoção de práticas mais significativas, priorizando a articulação entre a teoria e prática. De acordo com Oliveira (2011, p. 15), “a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria”. Neste sentido, a utilização de ações aplicadas repetidamente, sem a menor investigação ou reflexão, torna-se apenas execução de métodos e técnicas rotineiras.

De todas as respostas analisadas, identificamos um total de 44 que não puderam ser analisadas, como pode ser averiguado no Apêndice G, pois as mesmas não têm justificativas. Deste total, 20 respostas ficaram sem a justificativa da primeira parte da pergunta, com respostas curtas; outras 24 respostas apenas reafirmaram o enunciado da pergunta, sem maiores esclarecimentos. Identificamos também sete respostas com as seguintes características: resposta em branco, respostas com pouca informação, respostas sem coerência e respostas diferentes do que foi questionado na pergunta. Exemplos abaixo:

**P43:** “Não”;

**P51:** “Simmm. São sempre voltados para nossa realidade”;

**P52:** “PALETRAS, CONSELHO, PLANEJAMENTO, MEMORANDOS, DINÂMICAS ETC..”.

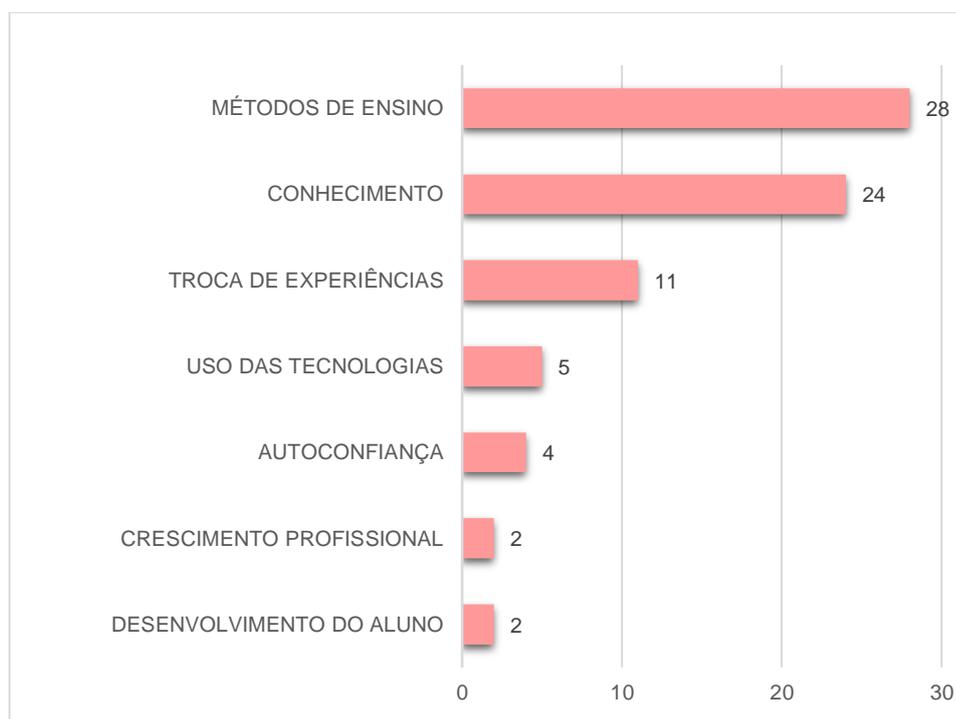
Diante do exposto, podemos observar que a maioria dos professores de Educação Infantil considera que as temáticas das formações continuadas estudadas nas Unidades de Ensino contribuem com a realidade vivida, mesmo que necessitem

de algumas adequações, ao passo que um número reduzido de professores considera que essa contribuição não acontece de fato.

Na pergunta D, “*Você identificou alguma mudança da sua prática pedagógica, após sua participação na Formação Continuada na Unidade de Ensino (em serviço)? Sim ou não? Justifique sua resposta*”, dividimos as US em duas etapas, em respostas afirmativas e negativas. Os indicadores da pergunta podem ser averiguados no Apêndice H.

Nas respostas afirmativas, em que os professores destacam que houve mudança na sua prática pedagógica, constatamos sete US: métodos de ensino, conhecimento, troca de experiências, uso das tecnologias, autoconfiança, crescimento profissional e desenvolvimento do aluno, conforme o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Mudança da prática pedagógica após a participação da Formação Continuada na Unidade de Ensino



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Na US “**métodos de ensino**”, 28 participantes enfatizaram que as mudanças em sua prática após a participação das formações ocorreram na sua forma de desenvolver as atividades, contribuindo para facilitar sua atuação como professor. Alguns exemplos abaixo:

**P5:** “Sim – estratégias na metodologia de ensinar”;

**P39:** “Sim. Aprendi novas técnicas e ferramentas de ensino aprendizagem”.

A formação continuada é uma forma de o docente aprender do seu próprio modo, sendo uma reformulação do conhecimento adquirido previamente atrelado às vivências e práticas do cotidiano. É nesta fusão que se dá a construção dos saberes, reflexionando sobre a prática e na prática (PIMENTA, 1999).

Para melhorar as práticas educativas, a fim de adquirir novos métodos para o ensino e para a aprendizagem, é preciso que a formação continuada esteja balizada pela concepção de professor reflexivo, promovendo o protagonismo do professor (MENEZES; LOBATO; SILVA, 2021).

Porém, acreditamos que apenas a reflexão da própria prática, a aquisição de conhecimentos teóricos e a experiências diárias não sejam os únicos parâmetros a ser percorridos; é preciso também entender as necessidades de aprendizagem do aluno para se traçarem estratégias pedagógicas (GROSCH, 2011), a fim de se obterem mudanças significativas nos métodos de ensino.

Identificamos também relatos entre as respostas em que os participantes afirmaram que, a partir das formações nas Unidades, conseguem repensar seus métodos de ensino, adquirindo novas ideias para melhorar sua atuação como professor.

De acordo com Josso (2010), a formação continuada deve ter como intencionalidade a ampliação das habilidades de autonomia e independência. Desta forma, acreditamos que, para impelir tais habilidades, seja necessário estimular no professor sua capacidade de reflexão.

A transformação da prática pedagógica do professor se dá a partir da reflexão da própria prática (AZEREDO; PIZZOLLO; BITENCOURT, 2018). Mas, para que esta modificação se efetive, são necessárias razões e motivação para tal, “isso porque os docentes se apoderam da possibilidade de mudança da própria prática de maneira mais efetiva quando constroem sentidos para ela” (SILVA, 2021b, p. 49).

Assim, a formação continuada é ferramenta de estímulo para que o professor pense sobre a sua própria prática, promovendo um diálogo interno de identificação pessoal (FRANCO, 2012).

Na US “**conhecimento**”, identificamos 24 respostas. Seguem alguns exemplos:

**P30:** “SIM, ESTAMOS SEMPRE NOS APERFEIÇOANDO”;

**P55:** “SIM, MAIOR CLAREZA NA COMPREENSÃO DE ALGUNS CONTEUDOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO”.

Como já abordado anteriormente em respostas das perguntas anteriores, novamente a construção do conhecimento é uma categoria mencionada pelos professores. Para Imbernón (2009), a formação continuada é um recurso essencial para a formação do conhecimento.

Os relatos evidenciaram que as mudanças na prática se deram através da aquisição de novos conhecimentos, do enriquecimento pessoal, do aprimoramento de suas habilidades e da atualização formativa.

Acreditamos que a formação continuada pode engendrar mudanças no fazer pedagógico, a partir da construção do conhecimento, dado que o docente adquire novas concepções teóricas e as executa em sua prática pedagógica concomitantemente.

Com relação à US “**troca de experiências**”, detectamos 11 relatos, afirmando que a mudança ocorrida em sua prática foi por meio das trocas de experiências com outros profissionais e através das dinâmicas em grupo que estes momentos formativos proporcionaram. Seguem alguns relatos:

**P20:** “Sim. Como eu disse sempre temos troca de experiências e novos olhares para os mesmos assuntos”;

**P38:** “Sim. Cada um expõe suas vivências e sempre é possível agregar algo de alguém no nosso trabalho”.

A reflexão sobre a prática deve se dar em um ato coletivo, dado que o docente está inserido em um contexto educacional com outros profissionais. Assim sendo, os problemas e as dificuldades não são acontecimentos casuais, tampouco particulares do fazer pedagógico do professor (SALES, 2015).

Desta forma, para ocasionar mudanças na prática pedagógica do professor, a reflexão precisa ser coletiva, com troca e interação entre os pares, a partir dos encontros formativos.

Com relação à US “**uso das tecnologias**”, cinco professores alegaram que as mudanças ocorreram através do manuseio das ferramentas digitais com aplicação na prática, desenvolvendo tarefas que antes não tinham domínio, como nas declarações:

**P9:** “Sim pois principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias, percebo que houve grandes avanços”;

**P76:** “Sim. Aprendi a usar novas ferramentas tecnológicas que muito me auxiliaram no meu trabalho diário com minha turma de alunos”.

A formação continuada é inserida na formação docente para promover a constante ampliação do conhecimento, diante das modificações nos contextos sociais, no mercado de trabalho e nas tecnologias (GATTI, 2008). Neste período pandêmico, ter domínio sobre as tecnologias digitais não foi opcional, senão o único modo possível para se reestabelecer o ensino.

Munarim (2014) enfatiza quão importante é para o docente ter sapiência sobre as ferramentas tecnológicas, saber buscar informações e produzir conteúdo. Assim sendo, garantir que os profissionais da educação tenham habilidades para produzir materiais e aplicar a seus alunos é de extrema importância diante da atual situação educacional.

Na US “**autoconfiança**”, quatro professores relataram que, após a participação das formações em serviço, perceberam como mudança em sua prática a motivação e o entusiasmo para aplicar os conhecimentos adquiridos no seu trabalho pedagógico, bem como se tornaram mais confiantes e seguros para tomar decisões em situações de dificuldades. Seguem alguns relatos:

**P60:** “Sim, pois a formação me traz um incentivo e um conhecimento melhorado, gerando uma auto estima e confiança”;

**P81:** “Sim, me senti mais segura e menos angustiada para tomar algumas decisões!!”.

A formação continuada pode proporcionar, de acordo com Libâneo (2004, p. 227), “a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de vivenciá-las”.

Dito de outro modo, as reuniões formativas dão ao professor a possibilidade de examinar as dificuldades encontradas no dia a dia, traçando caminhos e elaborando estratégias para solucioná-las. E isso proporciona maior confiança ao colocar em prática, pois foram ações pensadas e planejadas em parceria com todos os profissionais.

Sempre irá existir no percurso da formação continuada do professor – tanto de quem forma, quanto de quem é formado – condições como apatia, conformismo e procrastinação, mas também ideais, vontade, inspiração e ânsia (AZEREDO, PIZZOLLO, BITENCOURT, 2018).

Contudo, é preciso ter em mente que esses momentos formativos são oportunos para mudar ativamente a prática em sala de aula, mas todos os profissionais envolvidos no processo precisam querer que a mudança aconteça; afinal, não basta só pensar e refletir: é preciso ação, só por meio dela que a transformação da prática acontece.

Já na US “**crescimento profissional**”, dois participantes justificaram a sua resposta positiva, esclarecendo que as formações nas Unidades de Ensino oportunizaram o crescimento profissional:

**P73:** “SIM, POIS CONSIDERO UM MOMENTO IMPORTANTE DE TROCAS E REFLEXÕES QUE ME FAZEM CRESCER PROFISSIONALMENTE E REPENSAR MINHAS PRÁTICAS”;

**P78:** “Sim, crescimento profissional”.

Mendes, Oliveira e Carlos (2016) ponderam que a permanente busca pelo conhecimento é um requisito de trabalho para os professores da Educação Infantil.

O professor da Educação Infantil não se encaixa mais como uma figura materna, como era reconhecido há alguns anos atrás; hoje ele é percebido como um profissional que precisa obter e construir habilidades teóricas-metodológicas para além do cuidado infantil (BARBOSA, 2010).

O desenvolvimento profissional do professor é determinado através das aprendizagens na formação inicial, mas também se fortalece pela constante busca por novos saberes durante a formação continuada.

Contudo, para a concretização profissional docente, o estudo e a reflexão sobre o fazer pedagógico não é critério único para o sucesso, como enfatiza Campos e Melo (2017). Faz-se pertinente outros fatores, como: espaço de trabalho apropriado com infraestrutura, apoio do poder público, construção de valores pessoais, experiências, trocas profissionais, desenvolvimento da identidade, dentre outros aspectos.

Na US “**desenvolvimento do aluno**”, identificamos duas respostas. Os professores justificaram suas respostas admitindo mudanças em vários aspectos e um deles é no desenvolvimento das habilidades das crianças:

**P49:** “Atualmente, sim, existe trocas de ideias e estudos, e colocado na prática o melhor para nosso trabalho e aprendizagem de nossos alunos”;

**P52:** “SIM, POIS COLOQUEI EM PRÁTICA, TODOS OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDO EM FORMAÇÃO. QUE APRIMOROU NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS”.

A Educação Infantil é a primeira fase da Educação Básica e, como já mencionado anteriormente, é uma etapa primordial pois é a sustentação de todo o desenvolvimento das habilidades do aluno.

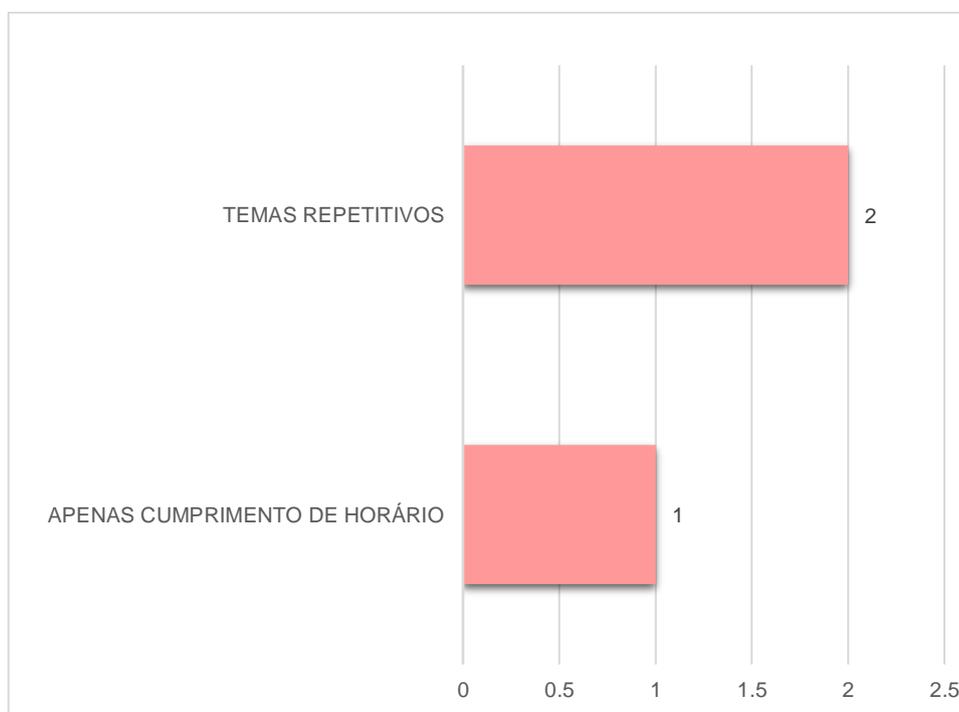
Segundo Kramer (2005), os professores da Educação Infantil necessitam estar bem preparados para trabalhar com as crianças, pois nesta etapa da educação os alunos exigem algumas especificidades.

Neste sentido, a formação continuada de professores assume um papel relevante na prática docente para que se atinjam as especificidades do aluno (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016).

Defendemos, por sua vez, que a formação continuada para professores que trabalham com a Educação Infantil deva ser programada por etapa, a fim de atender a necessidade de cada fase do desenvolvimento infantil.

Quanto às respostas em que os professores afirmaram que não ocorreu nenhuma mudança em sua prática pedagógica, identificamos duas US, sendo: temas repetitivos e apenas cumprimento de horário, conforme Gráfico 13.

Gráfico 13 - Falta de mudança na prática pedagógica após a participação da Formação Continuada na Unidade de Ensino



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

No tocante a US “**temas repetitivos**”, identificamos dois relatos de professores afirmando que as formações na unidade não contribuem com nenhuma mudança para o seu trabalho com os alunos, alegando que os temas das reuniões são sempre os mesmos e não apresentam inovações. Seguem os relatos:

**P16:** “Não. Temas vivenciadas. Vistos muitas vezes”;

**P85:** “Não. Porque são repetitivas . Sem novidades”.

Podemos observar, a partir dos dois relatos, que as formações são realizadas sempre abordando a mesma temática, o que não gera nenhuma transformação na prática pedagógica do professor.

Salientamos que, para a modificação do fazer pedagógico, é preciso que haja vínculo entre a formação continuada e a realidade vivenciada (VENTURA, 2016). Desta forma, é preciso que os assuntos tratados durante as formações estejam atrelados às reais necessidades perpassadas no cotidiano; apenas assim se pode reverter esta situação, atingindo as dificuldades concretas.

Para se estabelecerem encontros formativos mais cativantes, é pertinente, ainda, propor inovadoras opções para o trabalho do professor, articuladas pelas escolas, pelas Instituições de Ensino Superior e pelo poder público (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016).

Na US “**apenas cumprimento de horário**”, um participante avaliou como negativa as formações na Unidade de Ensino, afirmando que não existe contribuição em sua prática pedagógica, e que apenas perdem tempo para que se cumpra o horário. Esta é a transcrição de sua resposta:

**P29:** “Não. Na maioria das vezes apenas cumprimos o horário”.

O relato do participante corrobora com as análises desenvolvidas por Gimenes e Longarezi (2011) em um Centro de Formação em Uberlândia, pois, segundo as autoras, a formação continuada ofertada pela instituição é elaborada e aplicada pelos gestores, sem dar escuta aos principais interessados, que são os professores, de modo que as formações não passam de um encontro previamente estabelecido.

Encontros que não reconhecem as necessidades dos docentes, de acordo com Silva (2021b, p. 165), geralmente “assumem a características apenas burocráticas para cumprimento de carga horária formativa exigida em planos de cargos e carreiras”.

Desta forma, podemos destacar que as formações pensadas e mediadas pelos gestores e coordenadores – como é o caso da Rede Municipal de Uberaba-MG –, se

tirarem a autonomia do professor na construção da proposta formativa, podem-se constituir como encontros sem caráter formativo.

De todas as respostas analisadas, 21 ficaram sem justificativa, sendo respondida apenas a primeira parte da pergunta. Em oito respostas averiguamos justificativas incoerentes ou inconclusivas, não sendo possível serem analisadas, pois nelas faltam informações, ou não condizem ao que foi perguntado na questão, ou a justificativa está divergente da primeira resposta, como nos relatos abaixo:

**P44:** “Não. As lives com especialistas para abordar determinados temas acrescentam muito para a prática pedagógica”;

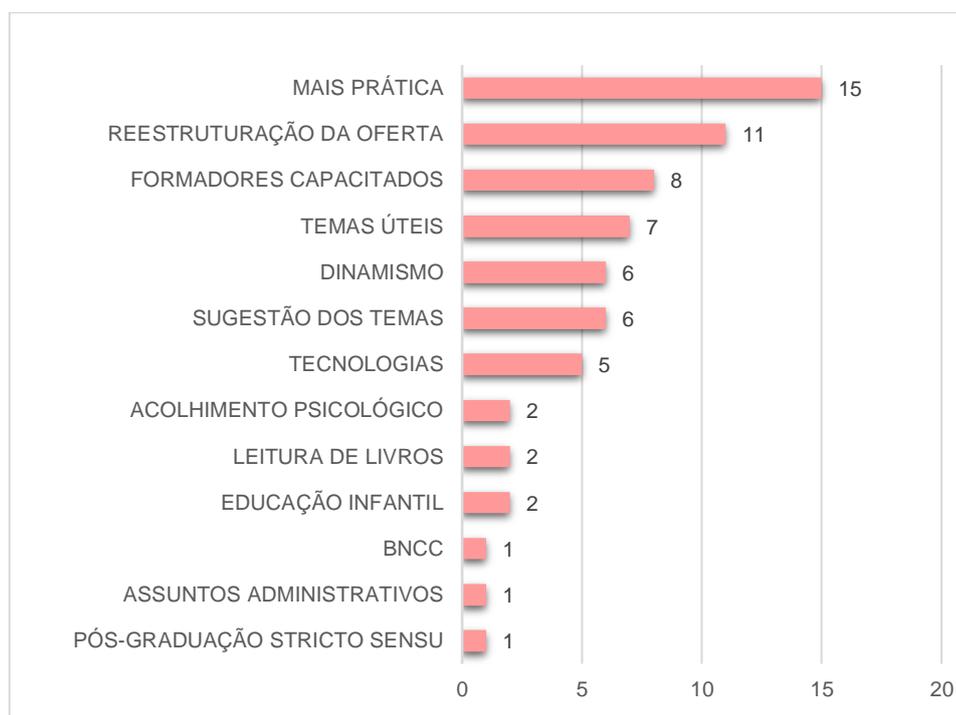
**P74:** “Sim, pelo meu esforço em aprender sempre mais”.

Logo, podemos observar que um número elevado de professores de Educação Infantil considera que as formações continuadas desenvolvidas pelas Unidades de Ensino causam impactos positivos em suas práticas pedagógicas, mesmo com algumas observações, se comparados com um pequeno número que não destacou mudanças necessárias para a sua prática.

E na pergunta E, “*Você tem algo a sugerir para a melhoria da Formação Continuada oferecida por sua Unidade de Ensino?*”, os indicadores podem ser encontrados no Apêndice I.

Com relação às sugestões para as formações continuadas realizadas pelas Unidades de Ensino, observamos 13 unidades de significado, a saber: mais prática, reestruturação da oferta, formadores capacitados, temas úteis, dinamismo, sugestão dos temas, tecnologias, acolhimento psicológico, leitura de livros, educação infantil, BNCC, assuntos administrativos e pós-graduação *stricto sensu*, conforme o Gráfico 14.

Gráfico 14 - Sugestões para a melhoria da Formação Continuada na Unidade de Ensino



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Em algumas transcrições das respostas dos participantes, utilizamos o **negrito** para destacar as palavras referentes à US.

Na US “**mais prática**”, identificamos em 15 respostas, como nos exemplos abaixo:

**P20**: “Gostaria que cada vez mais as reuniões fossem mais práticas que teóricas”;

**P48**: “Que não seja somente para abordar assuntos internos e Sim mais prática para lidar com certas situação vivenciadas pelos professores”.

Nesta sugestão os professores criticaram a abordagem aos estudos teóricos, e também de cunho administrativo durante as formações, defendendo um melhor aproveitamento e aprofundamento dos temas para serem utilizados na prática pedagógica. As respostas mostram que as discussões teóricas não devem se sobressair às questões práticas, sendo preciso uma convergência entre ambas, a fim de que os estudos e debates gerem resultados práticos e palpáveis.

Segundo Figueiró (2014), a formação continuada precisa estar relacionada às dificuldades do cotidiano enfrentado pelos docentes. Nesta perspectiva, não há como refletir sobre os novos conceitos e formas de ensino, sem que se atente para as

dificuldades enfrentadas no contexto escolar, tanto no que se refere ao ensino, quanto na própria gestão, que muitas vezes enfrenta obstáculos sociais, dificultando o trabalho do professor e dos demais funcionários.

As pesquisas, ainda que contemplem em sua grande parte os conceitos teóricos, também devem trazer à tona aspectos relacionados à vivência e às práticas pedagógicas, para que seja possível uma abordagem mais ampla, que possibilite a associação dos saberes e das propostas dos profissionais.

Como Silva (2021b) argumenta, é inviável se basear somente no conhecimento tácito ou teórico. O processo de ensino e aprendizagem e até mesmo as reflexões realizadas sobre ele devem ser pautados na troca e no compartilhamento, que não pode se fechar em um único aspecto ou ideal. É necessário que a gestão se atente aos pormenores, à realidade da escola e às necessidades dos professores, para então fomentar a melhoria da formação continuada.

Na US “**reestruturação da oferta**”, temos 11 propostas dos professores, como nos exemplos abaixo:

**P50:** “Sim. Que aconteçam em dias que as professoras não estejam já cansadas (após o expediente). Que se trabalhe os temas com referenciais teóricos claros e previamente acessíveis a todos pra discussão”;

**P94:** “Deixar que as formações continuem online, pois, a participação é melhor, não há conversas que fogem do assunto além de não haver deslocamento e ficarmos até tarde fora de casa”.

Podemos observar que há uma insatisfação com relação aos horários das formações, além do tempo de permanência, acarretando exaustão e falta de aproveitamento. Como sugestão, os professores salientam que as formações nas Unidades Escolares poderiam ocorrer em menos tempo e realizadas em dias ou horários distantes das aulas lecionadas para um melhor desempenho do professor.

Também identificamos algumas propostas para a permanência da formação continuada via plataformas digitais, pois, antes da pandemia do COVID-19, elas eram realizadas presencialmente nas Unidades Escolares, em horário definido pela equipe. Com a suspensão das aulas, essas formações passaram a ser *online* de acordo com o Decreto nº 5.581, Art. 3º, parágrafo único, “a carga horária, referente às atividades extraclasse [...] deve ser cumprida em Regime Especial de Teletrabalho, em decorrência de medidas preventivas para enfrentamento do Coronavírus – COVID-19” (UBERABA, 2020b, p. 1).

Os docentes que sinalizaram esta temática avaliaram como positivas as formações nesse novo formato. Estas sugestões emergem um debate muito significativo, que é dos novos formatos de aulas. A tecnologia tem estado cada vez mais presente no âmbito educacional e, com a pandemia, as reflexões acerca da utilização deste formato no dia a dia foi algo bastante difundido.

Entretanto, mesmo as formações continuadas realizadas através das plataformas digitais precisam estimular o protagonismo do professor (SANTOS; SÁ, 2021). É necessário também destacar que devem estar pautadas pelas necessidades do cotidiano, promovendo tempo suficiente para aprofundamento das temáticas estudadas para que possam contribuir com a prática do professor (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016).

Assim, não apenas as formações no formato presencial podem auxiliar o trabalho docente, mas também as formações integradas às tecnologias são ferramentas promissoras para o fazer pedagógico, levando em consideração a autonomia e a reflexão do professor nestes momentos. Dessa maneira, a pandemia trouxe um novo olhar a respeito da formação continuada, mostrando novas formas de capacitação que levam em conta justamente a questão prática, citada pelos entrevistados. Não há, portanto, uma oposição ao ensino presencial, mas, sim, uma demonstração de como outros meios de aplicação podem ser tão eficazes quanto aquele.

A US **“formadores capacitados”** foi identificada em oito respostas. Nesta unidade, os professores sugerem a busca por parcerias externas que tenham amplo conhecimento para introduzir ideias inovadoras nesses momentos formativos, que possam despertar ações reflexivas e novos olhares. Há uma crítica em relação aos formatos de formação já existentes nas Unidades, em que os próprios professores são responsáveis por desenvolver esses estudos. Alguns exemplos abaixo:

**P4:** “Palestras com pessoas realmente qualificadas. Pessoas que possam acrescentar novidades ao cotidiano”;

**P71:** “Acho que primeiro deveria ter uma formação para os diretores e professores”.

Vale lembrar que a SEMED dá autonomia para que a equipe escolar de cada unidade escolha os temas que serão estudados e discutidos nas suas formações continuadas e, tendo essa informação como base, vale salientar que a Casa do Educador foi instituída como órgão responsável por coordenar este processo.

Os professores sugerem também que a Prefeitura ofereça cursos a fim de capacitar os formadores e a equipe escolar que ministram as formações. Deste modo, as formações com profissionais melhores preparados podem transformar a qualidade desses momentos, lembrando que esta temática já foi considerada pelos professores na pergunta C.

Para Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018, p. 156), é significativo “contar com o olhar de um especialista para orientá-los com embasamento teórico e com a experiência de quem já enfrentou problemas semelhantes, em grupos para socialização e trocas de experiências”.

Acreditamos ser importante a presença de formadores que conheçam a realidade das escolas e que já tenham vivenciado situações e dificuldades do cotidiano escolar, de modo que eles possam ser capazes de proporcionar aos professores uma formação mais rica, pois estarão fundamentados por suas experiências práticas aliadas a seus conhecimentos teóricos.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), a formação dos formadores têm efeito dominó: um professor se capacita para ser formador, que, por sua vez, capacita outro, e assim sucessivamente. Hoje ainda nos deparamos com a falta de proposta formativa com relação à formação dos profissionais que ministram as formações continuadas (GATTI *et al.*, 2019).

Porém, corroboramos com os argumentos de Mendes, Oliveira e Carlos (2016) de que profissionais altamente capacitados cientificamente não é garantia para resultados positivos para a melhoria da prática do professor, porque é preciso também o envolvimento e a intencionalidade de todos os profissionais participantes dos encontros formativos.

Outra US sugerida por sete professores foi “**temas úteis**”. Nesta indicação dada pelos docentes, é colocada em pauta a falta de temas relevantes, transparentes, atualizados, atrativos e inovadores que retratem a realidade do cotidiano do professor, como nos exemplos abaixo:

**P11:** “Que os temas sejam relevantes e que continuem a serem definidos de forma democrática”;

**P28:** “Novos cursos”.

Este pode ser considerada um tema mais amplo, já que os entrevistados não especificaram quais temas seriam mais úteis para eles. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma identificação dos próprios profissionais a respeito de quais temas

podem vir a fazer a diferença em sua prática e auxiliar em sua metodologia. Dessa maneira, ao se pensar na busca por novos temas, é importante observar também qual a relação desses com o cotidiano do professor e o que eles poderão mobilizar em sua formação.

Devido às mudanças permanentes na sociedade e considerando as problemáticas educacionais, duas situações devem ser consideradas na prática do professor, segundo Junges, Ketzer e Oliveira (2018, p. 90): “a compreensão e a flexibilização dos modelos pedagógicos, com a finalidade de inserir o indivíduo na sociedade preparando-o para a autonomia e cidadania, com condições de agir e modificar o meio em que vive”. Diante deste fato, os temas devem estar alinhados aos objetivos iniciais e, com isso, dar ao professor liberdade e protagonismo, para que ao agregar o conhecimento, ele também possa partilhá-lo.

Outra US foi “**dinamismo**”, sendo relatado em seis respostas. Nela os professores instigam por formações mais dinâmicas, com mais envolvimento entre os professores, possibilitando espaços para a troca construtiva de ideias, experiências e opiniões. Abaixo estão algumas respostas:

**P3:** “Reuniões formativas mais dinâmicas”;

**P54:** “Sim. Que fossem trocadas mais experiências”.

Tais propostas remetem a uma realidade em que os professores possam compartilhar suas práticas de maneira mais efetiva, com mais troca entre os pares, maior exposição de opiniões, enfim, que se promova o diálogo e o protagonismo dos docentes nesses momentos formativos. De acordo com Imbernón (2009), é preciso a fusão de diversas culturas e identidades, na busca pela integração de diferentes caminhos de ensinar, de se organizar e de aprender.

A dinâmica é intrínseca ao exercício da docência (MENEZES; LOBATO; SILVA, 2021). Portanto, o dinamismo é assunto importante e deve ser sempre colocado em pauta, tendo em vista o cenário da educação atual. O mundo está cada vez mais dinâmico e o contexto educativo pede cada vez mais atitudes e ações mobilizadoras.

Na US “**sugestão dos temas**”, identificamos em seis respostas dos professores, a proposta de que os próprios professores conversem e definam quais os temas e assuntos estão necessitando discutir para sanar suas dificuldades enfrentadas na prática diária, de modo que atendam a todos. Abaixo os relatos:

**P29:** “Conversar com os professores e juntos criarem um cronograma com os temas sugerido por eles”;

**P60:** “Sim: Que haja um concesso na escolha do estudo da formação continuada, para que todos tenham direito a escolher o tema estudado para a formação continuada”.

É pertinente destacar que, de acordo com Piaget (1989) e sua teoria do desenvolvimento infantil, em cada fase a criança tem especificidades e exigências diferentes. Portanto, isso também deve ser levado em consideração no momento da escolha das temáticas a serem estudadas para que cada ano (série) seja atendida de acordo com suas necessidades.

De acordo com Salles (2004), na formação continuada, os docentes devem-se apropriar da construção dos próprios saberes. Nesse sentido, a sugestão de temas é significativa, já que propicia aos educadores a possibilidade de debater assuntos que se voltam diretamente para os alunos e em como trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Para Bomfim, Silva e Maldonado (2014, p. 138), os programas de formação continuada precisam ser organizados “a partir da articulação das instituições formadoras com os gestores do ensino, como também seus conteúdos devem abordar as demandas emergentes do coletivo dos profissionais que atuam nas escolas”.

A preocupação a respeito de como as instituições formadoras irão promover e aplicar os programas de formação continuada deve ser constante e, para além disso, também deve ser gradual e viabilizada de acordo com as demandas locais, culturais e financeiras de cada estado/cidade e escola.

Em suma, os temas precisam estar constantemente alinhados às necessidades que perpassam o contexto escolar, para que não sejam abordados tópicos soltos ou que nada venham a agregar aos envolvidos. Ao ressaltar Piaget (1989), trazemos à tona o fato de que o aluno também deve ser colocado como sujeito integrante deste movimento de ampliação e de propagação do conhecimento, que é a formação continuada.

No que concerne à US “**tecnologias**”, identificamos cinco respostas, conforme relatos exemplificados a seguir:

**P23:** “Continuar com os estudos sobre tecnologias”;

**P89:** “Ofertar mais formações voltadas a tecnologias digitais”.

A sugestão é que se continue a oferecer cursos relacionados ao uso da tecnologia na educação e também às atividades práticas dessas ferramentas. O assunto tecnologia, que já vinha sido discutido e colocado em pauta antes mesmo da

pandemia, ganhou mais destaque no período de isolamento, em que os profissionais se viram obrigados a adentrar neste novo universo. Com isso, grande parte dos profissionais da educação passou a ter contato e a conhecer melhor as novas tecnologias, sendo que o ensino remoto e o ensino híbrido passaram a ser as únicas formas de ensino possíveis; diante das dificuldades, o assunto começou a ser recorrente nos debates dentro da formação continuada.

De acordo com os dados estatísticos apresentados pelo órgão não governamental Todos pela Educação (2020), dos 76% dos professores que buscaram por alguma atividade para aprofundar seus conhecimentos sobre as TDIC, apenas 22% participaram de fato de algum curso de formação continuada sobre esta temática. Essa questão se relaciona a algumas outras discutidas, como a falta de informação, em que os educadores não têm conhecimento sobre o assunto e sentem a necessidade de uma abordagem mais ampla a respeito.

Para Santos e Sá (2021), é preciso considerar que os professores não precisam utilizar as inúmeras ferramentas tecnológicas com grande aptidão, mas é necessário fazer uso desses mecanismos de forma a contribuir para o processo educativo. É essencial olhar para essa realidade de forma cautelosa, já que, como foi dito, os profissionais se viram inseridos neste contexto de maneira brusca.

No universo da formação continuada, é preciso transformar esses ambientes virtuais em ambientes ideais para a discussão e reflexão das práticas do professor (STANO, 2015).

Assim, é inevitável a concepção de que as tecnologias vieram para ficar. Em convergência a isso, os debates provenientes da formação continuada devem ressaltar de que forma elas podem auxiliar na preparação e aplicação das aulas, motivando e aproximando os alunos do âmbito escolar e promovendo resultados tão eficientes quanto os que acontecem nos encontros presenciais.

Outra US citada por dois participantes foi “**acolhimento psicológico**”, pauta de algumas respostas da questão B. Seguem as respostas:

**P37:** “Sim. Acolhimento psicológicos dos professores”;

**P38:** “Nesse momento acho que temas e profissionais que nos ajudem psicologicamente nessa volta”.

Essas sugestões são muito oportunas, principalmente diante do contexto vivido atualmente. A saúde mental é algo que deve ser valorizado em todos os âmbitos da

vida e, principalmente, no escolar, pois é um espaço que coloca em pauta muitas singularidades e histórias de vidas.

Acreditamos ser importante a divulgação de informações sobre a preservação da saúde mental, recomendadas pelas organizações de saúde. Barros *et al.* (2020) salientam a necessidade da oferta de serviços virtuais para atendimento de pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidades emocionais.

Partindo da realidade pandêmica, as discussões acerca do tema se tornam ainda mais importantes, uma vez que os educadores foram expostos, de maneira brusca, a esse novo modelo de ensino, enquanto lidavam com o isolamento e a propagação do COVID-19.

São notórias as excessivas demandas de trabalho que o professor vem enfrentando nestes últimos tempos, causando possivelmente transtornos físicos e mentais e frente a isto, como relatam Coelho *et al.* (2021, p. 22): “tem sido comum sentimentos de raiva, angústia, exaustão. Sintomas de estresse, ansiedade e depressão também têm sido frequentes nesse público”. Para além dessa realidade da pandemia e que ainda faz parte do dia a dia dos professores, há também as problemáticas antigas que abrangem o contexto educacional.

Destarte, o cuidado com o psicológico dos profissionais da educação deve ser primordial e não somente inserido como temática da formação continuada. Observa-se a indispensabilidade de uma orientação e um acompanhamento desses profissionais, para que estes consigam lidar com as dificuldades enfrentadas, de forma a prejudicar cada vez menos sua saúde mental e física.

Em relação à US “**leitura de livros**”, identificamos duas respostas que contêm esta proposta:

**P66:** “**Que fossem sugeridas leituras de livros** interessantes e direcionados a realidade de cada um, para serem debatidos entre os profissionais”;

**P93:** “Minha sugestão é que a Secretaria Municipal de Educação repense suas ações. O profissional fica a mercê de documentos, os quais trazem assuntos repetitivos e sem relevância, congressos e formações na Unidade de Ensino que trazem poucos resultados. Revertam estas horas em formações de excelência. **Invista em livros para professores.** Aí será possível exigir resultados dos profissionais da Educação”.

As recomendações salientadas aqui destacam um cenário interessante, em que os participantes ressaltam a necessidade de indicações de livros. Todavia,

destacamos que a leitura não deve se restringir apenas a livros, mas também deve abranger artigos, dissertações, teses, dentre outros meios de comunicação impressos e digitais.

De acordo com Zimmer (2017, p. 56) a formação continuada de professores pode se dar através de “leituras e estudos de textos, artigos, livros e pesquisas”; entretanto, essa leitura deve estar associada à reflexão da prática, já que o material é o meio para se chegar ao objetivo final e não ele propriamente dito.

A busca por materiais, principalmente os livros, é relevante para o aprimoramento intelectual do professor. Assim, o investimento na leitura é necessário, mas não se pode restringir a leitura por si só. A busca pelos novos saberes, como enfatiza Zimmer (2017), deve estar atrelada às inúmeras possibilidades que a formação continuada propicia aos educadores.

Outra US identificada foi “**educação infantil**”, aparecendo em duas respostas dos professores, a proposta é a de que se estude e se discuta mais sobre temas referentes à educação e desenvolvimento infantil. Seguem exemplos:

**P15:** “O desenvolvimento infantil”;

**P17:** “Mais temas relacionados e educação infantil”.

Abordar o contexto no qual os educadores estão inseridos é essencial durante as reuniões da formação continuada. Por isso, trazer à tona as últimas pesquisas referentes à Educação Infantil, os documentos norteadores e as experiências dos professores deveriam ser parte intrínseca do processo.

Não é vantajoso, por exemplo, debater temas relacionados a outras modalidades de ensino. Quando se trata de formação continuada para professores que trabalham com a Educação Infantil, não temos como não refletir sobre as particularidades desta fase da criança, sendo importante considerar práticas que contemplem as características próprias dessa faixa etária (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016). Na Educação Infantil, é preciso considerar as singularidades de cada faixa etária, que depreende uma característica específica de ensino, de material e de metodologia.

Por conseguinte, espera-se também que as conversas sejam voltadas para uma melhoria da educação, que abranja o todo mas dê um enfoque maior às especificidades da escola em questão. Há infinitas possibilidades a serem trabalhadas e não há como os professores caírem na rotina da repetição. Dessa forma, abordar a Educação Infantil é também trabalhar tantos outros assuntos que fazem parte dela,

sendo importante se observar a forma como o assunto é tratado, o que também faz toda a diferença.

Já na US “**BNCC**” temos uma proposta para que se continue desenvolvendo propostas de atividades relacionadas a este documento, suas competências, seus campos de experiências, etc., como afirma este docente:

**P70:** “Espero que continue com as sugestões dentro da BNCC”.

Ao sugerir que as temáticas continuem dentro da BNCC, o professor demonstra ter um conhecimento prévio do que traz o documento. Por esse viés, a resposta é relevante, na medida em que ele pontua que as atividades da sua Unidade de Ensino continuem sendo baseadas nos documentos voltados para a educação, como o caso deste.

Pereira (2020) ressalta que, principalmente no que compete a Educação Infantil, há um enorme empenho em sensibilizar os profissionais a pautarem seus trabalhos na proposta do documento. Nessa lógica, os documentos oficiais devem estar sempre acoplados às discussões, para que se busquem ideias de atividades, materiais e metodologias.

Contudo, como afirma Silva (2019a, p. 87), “inevitavelmente, a Base implica, sem dúvida, um desafio muito elevado aos [...] professores e professoras em exercício, que precisam adequar sua prática ao atual currículo proposto na BNCC”. Desta maneira, não apenas os professores em formação inicial precisam se apropriar das orientações da BNCC, mas também os professores atuantes da Educação Básica.

Na US “**assuntos administrativos**”, temos uma resposta para esta unidade, aparecendo como uma contestação para que de fato ocorra um momento construtivo e de aprendizado durante as reuniões. Segue o relato:

**P48:** “Que não seja somente para abordar assuntos internos e Sim mais prática para lidar com certas situação vivenciadas pelos professores”.

A resposta do professor pontua o fato de a gestão não elaborar uma formação que propicie ou cumpra com os objetivos principais, que são trabalhar teoria e prática, a fim de promover resultados a médio e longo prazo, auxiliando na aquisição do conhecimento dos professores e do desenvolvimento do ensino. A preocupação do professor é pertinente, na medida em que enfatiza que este momento deve ser utilizado para reflexões e não para fins administrativos, porém está sendo utilizado para discussões voltadas na resolução de problemas da diretoria e de gerenciamento.

Estes eventos formativos devem ser disponibilizados para a formação e não apenas para contemplar questões administrativas (ZIMMER, 2017).

Os problemas podem ser debatidos e sanados em reuniões específicas. Assim, não há a necessidade de se ocupar deste momento para outros fins. Como Santos (2010) disserta, o tempo destinado à formação continuada é muito importante, pois medeia a busca por resolução dos problemas relacionados à educação, além da troca entre os professores e da oportunidade de refletir sobre a própria prática. Desse modo, os objetivos da formação continuada em serviço devem ser claros, dinâmicos e diretos, para que não haja adversidades e os resultados sejam efetivos.

E, na US “**pós-graduação *stricto sensu***”, temos uma sugestão para que a Rede Municipal ofereça ou promova parceria com Instituições de Ensino Superior. O participante relata também que há dez anos tenta ingressar no curso de pós-graduação *stricto sensu*, mas não tem sucesso. Seu relato segue abaixo:

**P33:** “Oferta de mestrado e doutorado. Tento fazer mestrado desde que formei e ainda não consegui”.

Cabe salientar que a Rede Municipal de Uberaba apoia e facilita aos profissionais efetivos da Carreira do Magistério o estudo de pós-graduação *stricto sensu*, para mestrado e doutorado, concedendo licença remunerada integral e parcial, através do Decreto nº 5.178 de 2020, Art. 1º (UBERABA, 2020a).

A sugestão do professor é oportuna, pois ele salienta também a necessidade de difusão de informação, que muitas vezes é a grande responsável pelo não aprimoramento por parte dos profissionais da área da educação. Nessa perspectiva, a formação continuada, para além dos próprios cursos e debates a respeito da construção de conhecimento do professor, deve ser também um meio de propagação de informações que possam levar esse profissional a agregar mais conhecimento à sua carreira.

O mestrado e o doutorado, por sua vez, fornecem ao professor meios de amplo enriquecimento intelectual teórico e prático, fazendo com que ele saia da experiência com uma bagagem demasiada de conhecimento.

Gervasio e Bica (2018) acreditam ser importante a ampliação do conhecimento através da pós-graduação *stricto sensu*, pois através da pesquisa pode acontecer uma mudança de paradigma na formação docente. O desenvolvimento da pesquisa é fator relevante, em que há também o trabalho com outras habilidades e aspectos referentes a como este educador devolverá para a sociedade o que foi apreendido durante o

período em questão. Assim, ainda que seja uma única resposta, essa sugestão é relevante para se pensar a respeito da transmissão de informações básicas como a do acesso a cursos como o mestrado e o doutorado.

De todas as respostas, averiguamos uma resposta inconclusiva, que, devido à falta de informação, não foi possível fazer a análise. Também identificamos um “sim” sem justificativa, que se refere a uma resposta afirmativa, porém sem sugestão.

Identificamos, ainda, 36 respostas em que os participantes não apresentaram sugestões para a melhoria das formações. Desse total, 23 participantes responderam apenas “não”, ou seja, não têm nenhuma proposta interventiva para as formações nas Unidades; dez participantes justificaram afirmando que as formações são satisfatórias e demonstram um bom desempenho; e três professores sugeriram a continuidade da proposta para as formações, como podemos ver nos relatos abaixo:

**P30:** “QUE CONTINUE NOS OFERTANDO O QUE NECESSITAMOS”;

**P67:** “Não.A Formação Continuada em Serviço em minha unidade sempre foi prazerosa e com momentos de reflexão”.

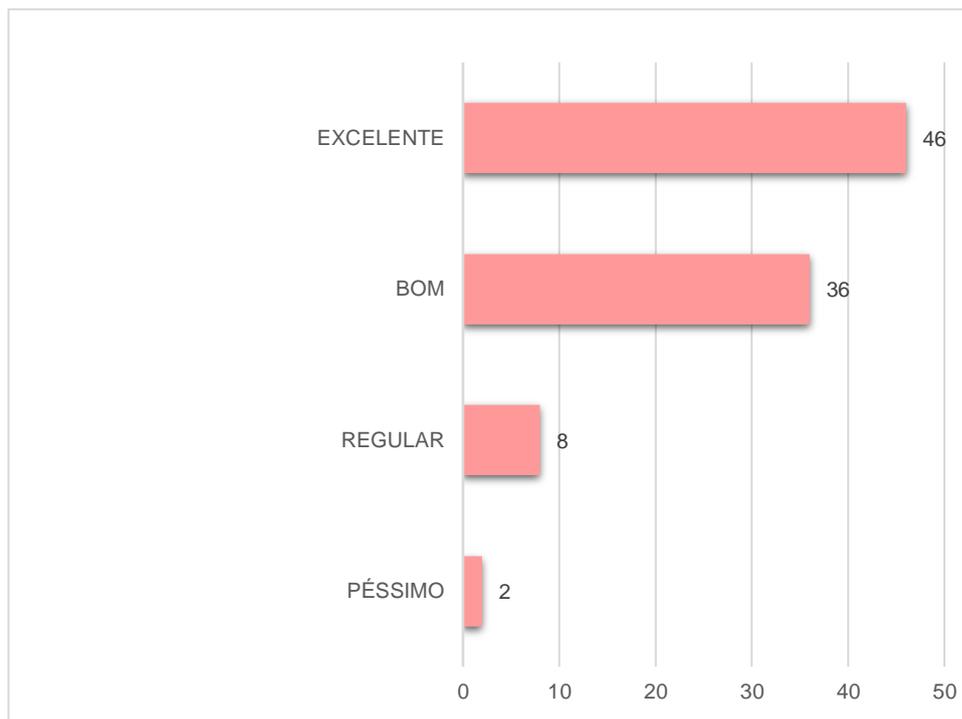
Essas afirmações direcionam para a compreensão de que as Unidades de Ensino têm-se desenvolvido de maneira satisfatória e que os objetivos propostos também vêm sendo cumpridos, na medida em que os professores relataram que esses momentos oportunizam a reflexão e oferecem o que eles necessitam e levando em consideração que eles não têm nada a propor, expondo seus elogios para a continuação da proposta formativa desenvolvida pelas Unidades.

## 7.5 EIXO IV – A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA CASA DO EDUCADOR PROFESSORA DEDÊ PRAIS

Considerando a técnica de análise, apresentamos os indicadores referentes às perguntas do Eixo IV – “A formação continuada de professores ofertada pela Casa do Educador Professora Dedê Prais”.

Sobre pergunta A, “*Como você avalia o processo de Formação Continuada realizada pela Casa do Educador?*”, o quadro com os indicadores está disponível no Apêndice J. As US da pergunta são: excelente, bom, regular e péssimo, conforme Gráfico 15.

Gráfico 15 - Avaliação da Formação Continuada realizada na Casa do Educador



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

A US “**excelente**” foi identificada em 46 respostas; neste item os professores estimaram a formação continuada ofertada pela Casa do Educador como insigne, demonstrando que os cursos ofertados vão ao encontro das reais necessidades experimentadas nas práticas pedagógicas. Seguem alguns exemplos abaixo:

**P55:** “Muito válido para o trabalho diário com os alunos!!”;

**P76:** “Rica, diversificada e busca parceiros importantes nas Universidades que contribuem realmente com a contínua Formação dos professores”.

De acordo com Davis *et al.* (2011), planejar e colocar em execução programas de formação continuada de professores é um trabalho árduo para as secretarias, que demanda projetos bem estruturados. Ainda segundo as autoras, em pesquisas realizadas em secretarias municipais e estaduais nas cinco regiões do país, foram observadas secretarias mais bem organizadas com políticas internas bem definidas, promovendo formações que atendem as necessidades dos professores da Rede (DAVIS *et al.*, 2011).

Os professores argumentaram, ainda, que a Casa do Educador está na constante busca por temas atualizados, abrangendo uma variada gama de temáticas, investindo sempre em parcerias com Instituições e Universidades.

Desta forma, confirma-se o que está promulgado no Decreto nº 2.319 de 2014, Art. 2º, que visa à garantia do padrão de qualidade do ensino no município

(UBERABA, 2014). Este mesmo documento instituiu a criação da Casa do Educador, em 2014, como um espaço de estudo e discussões para realização das formações continuadas do município, promovendo o aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

É pertinente salientar também que, de acordo com o Decreto nº 5.400 de 2016, é dever da Casa desenvolver “atividades de estudo, a socialização de atividades bem-sucedidas e encontros para discussão e reflexão relativos à prática pedagógica e às atividades laborais” (UBERABA, 2016a, p. 10).

Destarte, podemos perceber que, de acordo com a proposta legislativa de formação continuada da Prefeitura de Uberaba-MG e através das respostas dos professores participantes desta pesquisa, a Casa do Educador vem trabalhando e desenvolvendo o que ela tem como proposta, que é a oferta aos seus profissionais de Educação Básica uma formação de qualidade.

Com relação à US “**bom**”, foi averiguada em 36 respostas. Nesta unidade, os docentes classificaram as formações ofertadas como favorável para a sua formação e proveitosa para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas, porém existem alguns pontos que ainda devem ser melhorados para um bom aproveitamento dentro de sala de aula. Seguem algumas respostas:

**P49:** “Nos aperfeiçoa dentro do que é preciso para nosso trabalho no município”;

**P73:** “TRAS ALGUNS TEMAS MUITO INTERESSANTE, PORÉM, NEM TODOS ‘CASAM’ COM AS NECESSIDADES DA UNIDADE”.

De acordo com os argumentos expostos pelos professores, um quesito que ainda pode ser melhorado é a conexão entre as Unidades e os cursos ofertados pela Casa. Segundo Emanuel (2014), um dos principais requisitos para se pensar em formação continuada e as principais competências do professor, deve ser a reflexão sobre a realidade no qual ele está imerso.

Tanto a formação inicial, quanto a continuada precisam preparar e subsidiar o trabalho do professor sobre a realidade perpassada nas escolas, e não por um pensamento idealizador sobre educação. É preciso que a formação continuada tenha como foco o encaminhamento do trabalho docente, tendo o intuito de apoiá-lo nas situações do cotidiano, nas necessidades dos alunos, e nas dificuldades enfrentadas diariamente.

No que diz respeito a US “**regular**”, foi identificada em oito respostas dos professores, que elencaram pontos que precisam ser melhores elaborados para alcançar os propósitos da formação continuada de professores. Abaixo seguem alguns exemplos:

**P36:** “Ao meu ver oferecer mais cursos relacionados a educação infantil e inclusão. O local é muito inviável por ser perigoso”;

**P62:** “Com pouco aproveitamento”.

Uma crítica feita tem relação à oferta dos cursos: o professor revela que os temas/cursos devem estar alinhados às necessidades da Educação Infantil. Entretanto, a Portaria nº 0041 de 2018, Art. 3º, orienta a organização de núcleos formativos nos cursos ofertados, a saber: Educação Infantil, Educação Física, Ensino Fundamental (anos iniciais, finais e EJA), educação inclusiva, diversidade, fomento à leitura, educação e pesquisa, gestão escolar, dentre outros (UBERABA, 2020d). Portanto, a Casa do Educador ministra cursos nas mais diversas modalidades e com temáticas educativas variadas e atuais.

Outra crítica apontada está relacionada ao pouco aproveitamento dos cursos. Retomando as análises de Davis *et al.* (2011) sobre as secretarias municipais e estaduais, verifica-se que as formações curtas podem se tornar ineficazes se o intuito for provocar mudanças perenes na prática do professor. Deste modo, cursos como os de aperfeiçoamento e de extensão, podem ser melhor indicados, pois são mais interessantes para se aprofundar nas temáticas, a fim de sanar as necessidades do processo educativo.

Outra crítica relatada foi quanto à localização do prédio da Casa do Educador, considerado estar em um local perigoso. A propriedade onde são promovidas as formações apresenta espaço amplo e salas bem distribuídas, porém está situada em um local afastado de imóveis residenciais e próxima a um campo aberto. Desta forma, como muitos cursos são ofertados no período noturno, devido à alta demanda por este horário, visto que alguns professores atuam no período matutino e vespertino, torna-se preocupante a permanência no local.

Já a US “**péssimo**” foi encontrada em apenas duas respostas. Um dos participantes relatou que os formadores que ministram os cursos da Casa não demonstram aptidão por conhecimentos práticos do cotidiano escolar. Segue relato:

**P71:** “Amassando barro tenho a impressão que os formadores que ali estão nunca estiveram em sala de aula”.

Em entrevista realizada por Budin (2014) com organizadores de um grupo de formação de professores da Rede Pública, destaca-se que, ao fazerem a escolha dos formadores das formações, é exigido como primeiro quesito que estes profissionais tenham conhecimentos acerca das especificidades da rede, bem como tenham atuado em sala de aula. Deste modo, seria interessante selecionar profissionais ativos na Rede Municipal, visto que esses professores já conhecem as reais necessidades das Unidades Escolares.

Outra crítica destacada é com relação ao desgaste desnecessário do tempo, com cursos extensos que provocam prostração, como o relato a seguir:

**P92:** “Acho muito cansativo o local e distante a duração dos cursos e longa”.

Como mencionado na US anterior, cursos curtos, como palestras, seminários e congressos, tendem a ter resultados pouco satisfatórios. Deste modo, a opinião do P92 pode estar equivocada, se ele estiver afirmando que os cursos são longos, já que, para se adentrar em temáticas importantes do cotidiano escolar, é demandado estudo aprofundado. Todavia, a afirmação do professor pode estar fazendo referência ao “longo” como muitas horas por aula, desta forma não temos como analisar com precisão a resposta do participante.

De todas as respostas analisadas, identificamos três que se destacaram pelos argumentos incoerentes ou discrepantes à pergunta realizada, desta forma não foi possível realizar sua análise.

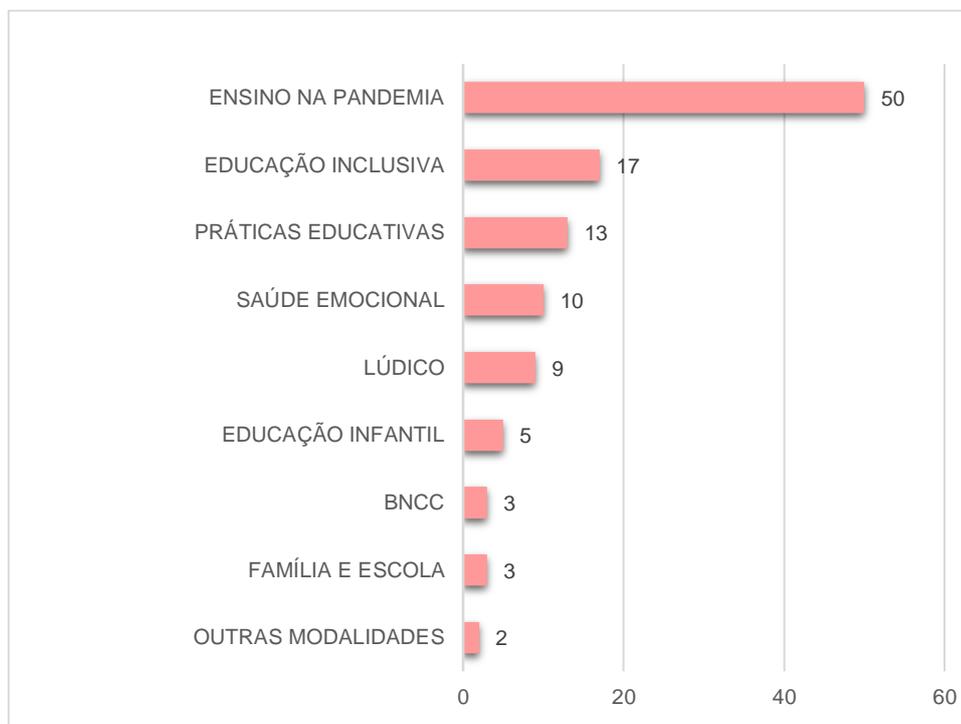
Diante do exposto, podemos concluir que: 89,1% dos professores de Educação Infantil entrevistados, avaliaram o processo de formação continuada da Casa do Educador como bom a excelente, o que nos permite afirmar que a maioria dos profissionais consideram os eventos formativos como satisfatórios e positivos para sua formação e, conseqüentemente, para a aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos, mesmo que de algum modo tenha deixado a desejar, estão sempre buscando por melhorias. Por sua vez, apenas 10,9% dos professores expuseram problemas mais contundentes que afetam as formações, dividindo-se em 8,7% para regular e 2,2% para péssimo.

Na pergunta B, “*Quais os principais temas abordados nesse momentos formativos?*”, o quadro de indicadores podem ser encontrados no Apêndice K.

Como pode ser verificado no Gráfico 16, averiguamos nove US, a saber: ensino na pandemia, educação inclusiva, práticas educativas, saúde emocional, lúdico,

educação infantil, BNCC, família e escola e outras modalidades. Que muito se assemelham às expectativas nas formações das Unidades de Ensino.

Gráfico 16 - Temas da Formação Continuada realizada na Casa do Educador



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Em algumas transcrições das respostas dos participantes, utilizamos o negrito para destacar as palavras referentes à US.

A US que teve maior relevância, foi “**ensino na pandemia**”, aparecendo em 50 respostas. Podemos notar em vários relatos que foi um tema bastante ofertado pela Casa do Educador. Abaixo seguem algumas transcrições dos relatos:

**P23:** “Ensino Híbrido, Tecnologias na Aplicada na Educação, Consequências da pandemia na Educação”;

**P52:** “SEMPRE ESTÃO INFORMANDO FORMAS DE ENSINO REMOTO, HÍBRIDO, E DE INOVAR COM O NOVO E MODERNO ENSINO”.

Este assunto é pertinente diante do momento atual, e que ainda estamos vivenciando. Conforme já mencionado na pergunta B do Eixo III, é uma temática importante a ser explorada, uma vez que os professores não estavam preparados para o ensino a distância, sendo necessário encontrar soluções rápidas para o enfrentamento da situação pandêmica (SOUZA *et al.*, 2021).

Assim, foi preciso uma repentina introdução teórico-prática por meio de *lives*, cursos e reuniões *online* com temáticas sobre a utilização das ferramentas digitais, ensino remoto, ensino híbrido e todas as ações necessárias que se dispunham para que, de alguma forma, o ensino se mantivesse.

Esta unidade compreende também assuntos pertinentes à pandemia, bem como seus impactos na educação e sobre o retorno após o período pandêmico. O retorno das atividades presenciais – que vem sendo muito apresentado pela mídia como “o novo normal” – é uma questão preocupante no tocante à educação, visto que muitos profissionais, teóricos da educação e membros de organizações temem por essa volta, alegando que pode haver expressiva evasão escolar.

Em entrevista dada em abril de 2020, ao *site El País*, Andreas Schleicher, diretor de educação da OCDE, respondeu alguns questionamentos sobre a pandemia do COVID-19, afirmando que os professores precisam assumir responsabilidades, ter novos posicionamentos diante desta inédita situação e também será preciso desenvolver um trabalho colaborativo que evolva toda equipe educativa (SCHLEICHER, 2020).

Fomentar formações que abordam esta temática é de suma importância para reflexões e discussões neste momento, sobretudo para a conscientização do papel do professor na educação.

Foram identificadas também respostas referentes às metodologias ativas e à sala de aula invertida. Como mencionado anteriormente, as metodologias ativas são um modelo de ensino baseado na participação ativa do aluno e na autonomia do seu desenvolvimento formativo. Elas têm o intuito de propiciar situações estimuladoras para que os alunos possam examinar e definir suas ações, adquirindo conhecimento de forma crítica e independente (MORAN, 2018).

Já o conceito de sala de aula invertida é o modelo de aprendizagem em que se invertem os papéis, fazendo com que o aluno estude determinado assunto primeiro e apresente a turma, para depois ser explanado pelo educador. Os alunos se organizam nos seus estudos fora de sala de aula, fazem pesquisa e buscam por materiais, alguns no formato digital, para posteriormente realizar a discussão em sala de aula, juntamente com os demais alunos e professores (BERGMANN; SAMS, 2016). Apesar do foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “metodologias ativas” da pergunta B do Eixo III.

Com relação à US “**educação inclusiva**”, identificamos em 17 relatos dos professores, abrangendo temas como inclusão educacional, educação especial e AEE. Seguem alguns exemplos:

**P27:** “**Inclusão, AEE**, sugestões de práticas no ensino remoto”;

**P44:** “Retorno às aulas; Aulas remotas; Saúde emocional; **Educação especial**”.

Essas temáticas são atuais e vêm sendo bastante discutidas e enfatizadas nas escolas, levantando a bandeira para uma educação mais inclusiva, defendendo o direito ao aluno com deficiência de frequentar os espaços escolares de forma mais igualitária. Esta US se assemelha com as análises da US “educação inclusiva” da pergunta B do Eixo III.

A unidade “**práticas educativas**” foi verificada em 13 respostas. Este item envolve as práticas pedagógicas executadas no cotidiano escolar, como os planejamentos, a didática do professor e todas ações associadas ao processo de ensino do professor e da aprendizagem do aluno. Seguem alguns relatos:

**P11:** “Pertinentes às práticas educativas de áreas diversas”;

**P29:** “Uso das tecnologias de informação e comunicação; Diversidade cultural; Arte e tecnologia; Português instrumental; Bionarrativas digitais”.

O Português Instrumental apareceu como temática ofertada pela Casa do Educador, sendo um curso que pode ser utilizado para aprimorar as habilidades de interpretação e produção de textos dos docentes. Neste sentido, a temática contribui para o aperfeiçoamento e formação do professor, seja no constante estudo teórico, seja para elaboração de planejamentos, relatórios, atas, dentre outras atividades para aprimoramento da escrita.

Com relação à US “**saúde emocional**”, identificamos dez respostas dos docentes. Diante do contexto pandêmico e das situações desafiadoras e angustiantes que os profissionais da educação têm enfrentado, a Casa do Educador também se propôs a oferecer cursos adjutórios à saúde mental do professor, no momento de fortes danos à saúde integral: física, emocional e econômica. Apesar do foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “saúde emocional” da pergunta B do Eixo III. Seguem alguns relatos:

**P38:** “Saúde mental e psicológica”;

**P40:** “Todos os aspectos emocional e social”.

A US “**lúdico**” foi citada em nove respostas, com relatos de alguns cursos ofertados pela Casa do Educador que envolvem esta temática. Seguem citações abaixo:

**P12:** “o curso que faço no momento aborda o desenvolvimento infantil com **brincadeiras ao ar livre**”;

**P91:** “**Musicalização e ludicidade**”.

As atividades lúdicas envolvem a contação de história com fantoches, o teatro, a musicalização através da expressão corporal, os jogos infantis, as brincadeiras, dentre outras. Elas despertam no aluno o prazer, as emoções e o divertimento durante sua execução. Por meio do lúdico, a criança desenvolve seu próprio conhecimento de mundo, visto que ela dá o seu melhor, pois o brincar para a criança é coisa séria. A partir das brincadeiras, o aluno aprende diretamente com a prática, sendo um espaço que lhe permite explorar e adquirir novos conhecimentos, enfrentando possíveis situações-problema e planejando estratégias para solucioná-las (FARIA *et al.*, 2012).

De acordo com Almeida (2000, p. 63), “o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realizá-lo”. Deste modo, é importante que os professores frequentem formações para o aprofundamento e para as trocas acerca dessa temática que é tão relevante para a Educação Infantil.

Na US “**educação infantil**”, presente em cinco respostas, identificamos que os eventos formativos ofertados pela Casa do Educador apresentam temáticas voltadas para a Educação Infantil, bem como o desenvolvimento infantil e suas fases. Apesar do foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “educação infantil” da pergunta B do Eixo III. Seguem alguns exemplos:

**P4:** “Os temas são de acordo com os cursos ofertados e sempre fiz para **educação infantil** na prática de 0 a3”;

**P20:** “Estudos relacionados com a **Educação Infantil**”.

No que concerne à US “**BNCC**”, identificamos três respostas sobre o estudo deste documento, assim como na pergunta B do Eixo III. Exemplos a seguir:

**P18:** “**Estudo da nova BNCC**, Educação Infantil, música, tecnologias, etc.”;

**P55:** “**BNCC**, musicalização, PLANEJAMENTOS”.

Já a US “**família e escola**” foi observada em três respostas. Seguem algumas transcrições:

**P5:** “Saúde mental, **Famílias** e Valores”;

**P49:** “Assuntos ligados à educação na pandemia; cuidados, obrigações e deveres **escola/família** nesta época”.

Neste item, podemos observar que a temática proposta pela Casa do Educador busca a integração família e escola, que é um assunto de extrema relevância no que tange ao bom desenvolvimento do aluno, fornecendo amparo social e emocional balizado por valores e regras, conectando aluno, família e comunidade escolar. Estas duas últimas são as instâncias de maior relevância na formação da criança como indivíduo social. Portanto, o diálogo entre ambas deve se efetivar nos espaços escolares (MARCONDES; SIGOLO, 2012).

O primeiro ambiente que a criança experiencia é o familiar; por meio deste, ela aprende hábitos do cotidiano, valores, atitudes morais e manifesta sua identidade. Já na escola o aluno assimila conteúdos programáticos, além das regras de convívio social, respeito, ética, dentre outras condutas.

Por meio da parceria entre família e escola, é possível identificar as reais necessidades do aluno e assim do seu desenvolvimento. O bom desempenho do aluno pode ser potencializado se a família tiver uma participação assídua na vida escolar da criança, balizado pelo diálogo e pela parceria (BANDEIRA, 2021).

Desta forma, faz-se relevante o estudo sobre temas que enaltecem a parceria família e escola, pois os professores precisam tomar consciência da importância dessa integração para o desenvolvimento do aluno, principalmente na Educação Infantil que é a fase em que a criança inicia sua vida escolar.

A US “**outras modalidades**” foi apresentada em duas respostas, com os relatos a seguir:

**P36:** “A maioria cursos na área do ensino fundamental”;

**P62:** “Educação Física; Planejamento; Entre outros”.

Uma resposta se apresenta de forma crítica, enfatizando que são oferecidos mais cursos voltados para o Ensino Fundamental em proporção aos de Educação Infantil. Vale enfatizar que a Casa do Educador oferta cursos a todos os professores da Rede, inclusive os professores do Ensino Fundamental e gestores das Unidades. Desta forma, acreditamos que Casa busca atender a todos os profissionais da educação através dos cursos ofertados, uma vez que promove uma vasta gama de núcleos formativos, como mencionado na pergunta A.

Outra resposta obtida foi sobre a oferta de curso com a temática sobre Educação Física. Na Educação Infantil da Rede Municipal de Uberaba, os alunos de 3 a 5 anos participam de aulas com profissionais da Educação Física, porém de 4 meses a 2 anos são os próprios docentes os responsáveis pelo desenvolvimento dessas atividades com as crianças; assim, justifica-se a sua participação em cursos relacionados a esta temática.

As aulas de Educação Física para as crianças são essenciais. A criança se expressa melhor através das brincadeiras com movimento, possibilitando a aquisição e assimilação de conhecimento (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016). Desta forma, o estudo sobre a Educação Física para a Educação Infantil em cursos de formação continuada é importante, pois é uma fonte prazerosa e rica para o desenvolvimento do aluno.

De todas as respostas da pergunta B, foram identificadas 21 que não puderam ser analisadas, em consequência da inexistência de informação transparente, de informações generalizadas, ou ainda respostas diferentes do que foi perguntado. Seguem alguns exemplos:

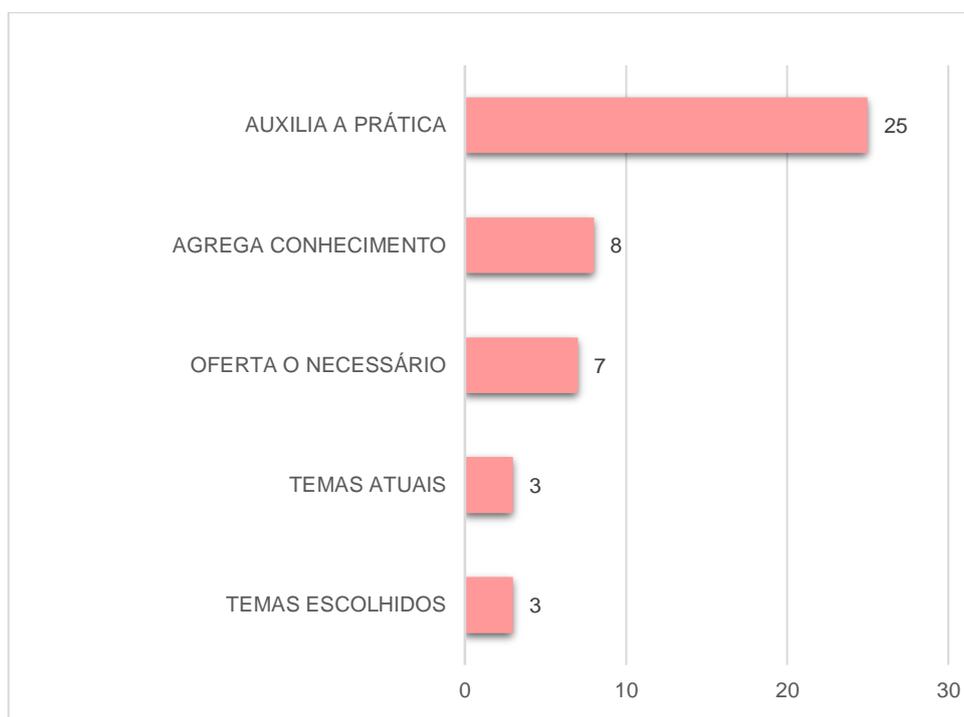
**P15:** “Temas diversos”;

**P94:** “não me lembro”.

Na pergunta C, “*Os temas abordados durante a Formação Continuada ofertada pela Casa do Educador, contribuem para a realidade vivenciada em sala de aula? Sim ou não? Justifique sua resposta*”, dividimos as US em duas etapas, em respostas afirmativas e negativas. Os indicadores da pergunta podem ser averiguados no Apêndice L.

Para as respostas afirmativas, verificamos cinco US, sendo: auxilia a prática, agrega conhecimento, oferta o necessário, temas atuais e temas escolhidos, conforme Gráfico 17, e muitas se assemelham ao que foi enfatizado na pergunta C do Eixo III.

Gráfico 17 - Contribuição dos temas da Formação Continuada da Casa do Educador para a realidade vivenciada em sala de aula



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Na US “**auxilia a prática**”, 25 professores consideram que as temáticas das formações continuadas ofertadas pela Casa do Educador são importantes porque auxiliam em sua prática diária, alegando que essa contribuição acontece devido aos temas estudados, de modo que a teoria faz interface com sua prática.

Os professores justificaram que as temáticas estudadas canalizam para a melhoria da prática pedagógica, servindo como suporte para o desenvolvimento do seu trabalho, contribuindo para sanar as adversidades do cotidiano e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem do aluno. Os professores relataram também que as formações da Casa do Educador são positivas pelo fato de que os temas proporcionam momentos para meditar e refletir sobre suas técnicas de ensino, despertando novas perspectivas e novos olhares sobre a educação. Seguem alguns relatos:

**P7:** “Som, dando um suporte em possíveis melhorias na qualidade de trabalho e qualidade de vida s”;

**P54:** “Sim. Sempre podemos aprender com seus esclarecimentos e aplicar em nosso trabalho de sala”.

No que compete à US “**agrega conhecimento**”, oito participantes salientaram que as formações da Casa do Educador contribuem para a aprendizagem e a ampliação do seu conhecimento, possibilitando novos saberes e renovando os já consolidados. Alguns exemplos abaixo:

**P5:** “Sim enriquece o conhecimento com sugestões de atividades e novas metodologias”;

**P53:** “sim, pois aprendemos novas maneiras e fortalecemos as que já sabemos”.

Já na US “**oferta o necessário**”, temos sete participantes que afirmaram que as formações da Casa do Educador estão adequadas e ofertam cursos que atendem às necessidades, porém tais relatos têm como base apenas as formações atuais, no momento pandêmico.

**P6:** “No momento sim. Pois está vindo de encontro com a no a realidade que nós professores estamos vivenciando”;

**P78:** “Sim, de acordo com o momento que se vivencia foi de grande valia”.

Como é de conhecimento de todos, a pandemia trouxe grandes desafios para a educação e, assim, impôs diversas mudanças nas práticas educativas. Através das respostas dos professores, podemos notar que, tanto nas formações continuadas realizadas pelas Unidades de Ensino, quanto pela Casa do Educador, houve uma grande demanda para estudos acerca dos assuntos relacionados à pandemia, como as tecnologias, o ensino remoto, o ensino híbrido, o retorno pós-pandemia e a saúde mental do professor.

Neste sentido, podemos notar que a Prefeitura Municipal Uberaba está cumprindo com a sua proposta política de formação dos profissionais da Rede, de acordo com o Decreto nº 1.590 de 2018, Art. 2º, IX, que é a de garantir a permanente formação “intelectual, cultural, técnica, ética, estética e política, na qual os conhecimentos teóricos e práticos inter-relacionados contribuam significativamente para a compreensão da realidade educacional e do trabalho educativo” (UBERABA, 2018a, p. 3).

Na US “**temas atuais**”, foram identificadas três afirmações nas quais os participantes justificaram suas respostas, relatando que os temas contribuem para a realidade porque a Casa do Educador propõe temas atuais e pertinentes à Educação Infantil. Seguem dois trechos:

**P3:** “Sim, são temas atuais e contextualizados à Educação Infantil”;

**P60:** “Sim, Os temas abordados pela Casa do Educador são sempre atuais com vivência em sala de aula”.

De acordo com o Art. 6º do Decreto nº 1.727 de 2018, é dever da Casa do Educador manter a atualização das ferramentas teórica, metodológica e também tecnológica, das formações continuadas da Rede Municipal de Uberaba (UBERABA, 2018b). Através das afirmações dos professores, podemos perceber há um esforço da Rede Municipal de Uberaba em desenvolver ações formativas que contemple temas atualizados e pertinente à Educação Infantil.

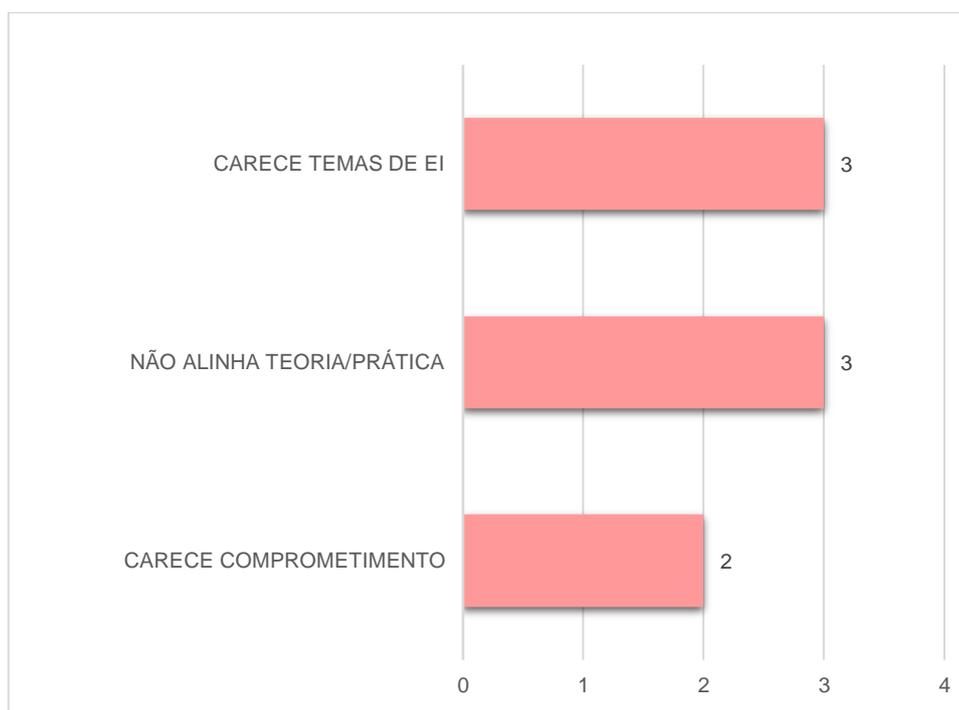
Referente à US “**temas escolhidos**”, averiguamos três respostas em que os professores afirmaram que os temas contribuem para a sua realidade, pois são escolhidos por eles. Seguem relatos:

**P69:** “Sim! Como temos a opção de escolher os cursos oferecidos eu sempre procuro aqueles voltados para minha área de atuação”;

**P76:** “Sim. Cada qual escolhe temas de seus interesses que ajudam o professor a refletir sobre sua atuação junto aos alunos”.

Agora explanaremos sobre as respostas negativas referente à pergunta. Nas próximas US, os professores justificaram os motivos pelos quais os temas ofertados pela Casa do Educador não contribuem para sua realidade vivida. Verificamos três US, sendo: carece temas de EI, não alinha teoria/prática e carece comprometimento, de acordo com o Gráfico 18.

Gráfico 18 - Falta de contribuição dos temas da Formação Continuada da Casa do Educador para a realidade vivenciada em sala de aula



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Com relação à US **“carece temas de EI”**, observamos três respostas; cada participante respondeu a primeira parte da pergunta de forma distinta, todavia justificaram que algumas vezes os temas não contribuem para auxiliar as práticas diárias, pois não são direcionados para a Educação Infantil, com foco em outras etapas de ensino.

Sabemos que é de suma importância o vínculo entre os eventos formativos com o cotidiano profissional do professor. Contudo, gostaríamos de enfatizar novamente – como já abordado nas perguntas A e B deste mesmo Eixo – sobre a oferta dos núcleos formativos ofertados pela Casa do Educador, uma vez que a Prefeitura Municipal de Uberaba oferta cursos para todas as modalidades de ensino, inclusive para a Educação Infantil. Seguem os relatos abaixo:

**P31:** “Sim, mas nem sempre, diretamente para a educação infantil”;

**P62:** “Não, pois abordam temas de ensino fundamental não tendo ênfase na educação infantil”.

A US **“não alinha teoria/prática”** foi identificada em três respostas. Os professores consideram positiva a ajuda dos temas à realidade da sala de aula, mas justificam que, por vezes, o que é estudado e discutido na teoria pode ser difícil de ser

aplicado no cotidiano escolar. Apesar do foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “não alinha teoria/prática” da pergunta C do Eixo III, como mostram os exemplos abaixo:

**P16:** “Alguns sim. Temas como informática ajudam, mas outros não ajudam, pois são muito bonitos na teoria, mas na nossa realidade não funciona”;

**P48:** “Sim mais muito das vezes difícil na prática fácil na teoria”.

Na US “**carece comprometimento**” identificamos duas respostas nos relatos a seguir:

**P58:** “Sim. Desde que a pessoa entenda que a formação é uma contribuição dentro da prática pedagógica”;

**P83:** “Sim, todo tema é valido pra quem sabe ouvir e aproveitar”.

Os participantes consideram que as temáticas podem, sim, contribuir para a realidade das escolas; contudo, faz-se pertinente que o docente reflita sobre o real propósito dessas formações, assimilando todo o aprendizado adquirido para que seja aplicado no seu fazer pedagógico.

É preciso investimento em formações que se entrelacem com a realidade do professor; somente assim os professores se sentirão atraídos pelo processo formativo. Desta forma, quando os professores se envolvem “nas ações educativas, certamente, refletirá em mudança na sociedade, tornando-a mais justa e igualitária, tal como, conhecedora de seus direitos e deveres para com a educação deste país” (MENDES; OLIVEIRA; CARLOS, 2016, p. 100).

De todas as respostas analisadas, identificamos 43 em que os professores não justificaram a primeira parte da pergunta, ora respondendo apenas a primeira parte da pergunta, ora reafirmando na justificativa a primeira parte, sem posicionar seus argumentos. Por isso, não foi possível analisá-las. Identificamos também quatro respostas com justificativas incoerentes ou inconclusivas, demonstrando falta de coerência ao que foi perguntado, não sendo possível fazer a análise das mesmas. Seguem alguns exemplos:

**P36:** “As vezes não condiz com a realidade do educador”;

**P43:** “Sim inclusão amei”

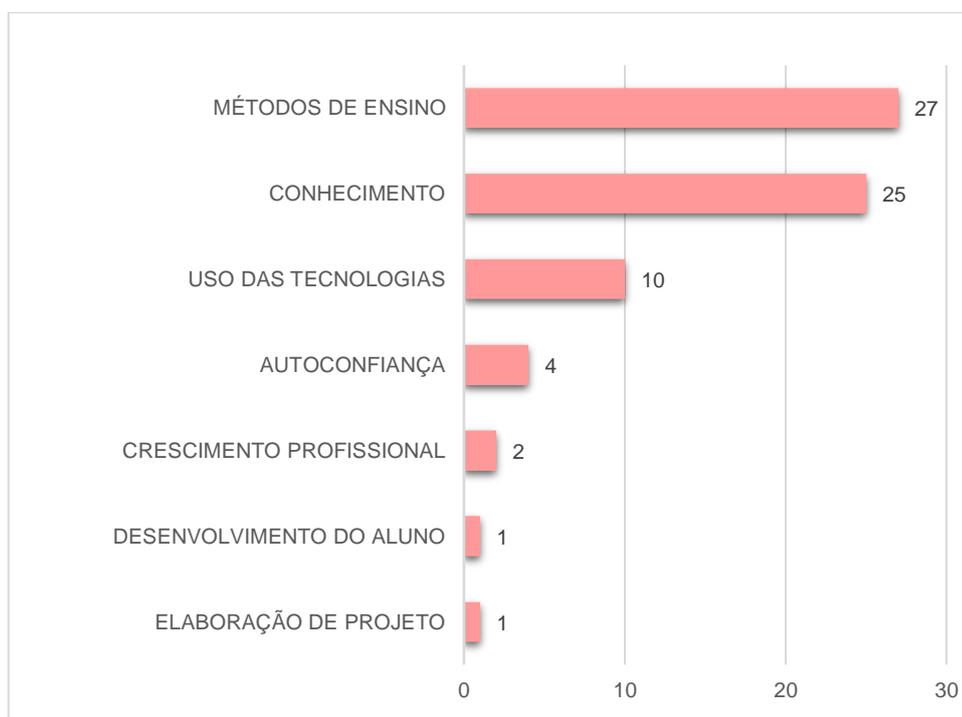
Face ao exposto, podemos analisar que um número expressivo de professores de Educação Infantil considera que as temáticas das formações continuadas oferecidas pela Casa do Educador ajudam de forma integral ou parcial para a

realidade enfrentada por eles, ao passo que uma pequena parcela afirma que essa contribuição não acontece.

Na pergunta D, “*Você identificou alguma mudança da sua prática pedagógica, após sua participação na Formação Continuada realizada na Casa do Educador? Sim ou não? Justifique sua resposta*”, dividimos as US em duas etapas, em respostas afirmativas e negativas. Os indicadores da pergunta podem ser averiguados no Apêndice M.

Nas respostas afirmativas, os professores afirmaram que ocorreram mudanças em sua prática pedagógica, após a participação das formações da Casa do Educador. Identificamos sete US, sendo: métodos de ensino, conhecimento, uso das tecnologias, autoconfiança, crescimento profissional, desenvolvimento do aluno e elaboração de projeto. Assim como em outros momentos, apesar do foco da formação continuada ser na Casa do Educador, as US se assemelham com a pergunta D do Eixo III.

Gráfico 19 - Mudança da prática pedagógica após a participação da Formação Continuada na Casa do Educador



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Com relação à US “**métodos de ensino**”, 27 professores afirmaram que a contribuição em sua prática pedagógica depois de frequentar as formações ofertadas

pela Casa do Educador se deram na melhoria dos seus métodos de ensino aplicados em sala de aula. Seguem alguns exemplos:

**P30:** “SIM, PRÁTICAS MELHORES DE ATUAR EM SALA DE AULA”;

**P67:** “Sim.Com ela tenho melhorado muito meu desempenho em sala de aula”.

Averiguamos também alguns relatos em que os professores justificaram, como mudança em sua prática, o desenvolvimento de aulas mais participativas e dinâmicas. Na Educação Infantil, é importante para o desenvolvimento da criança a parceria entre professor-aluno, o que pode oferecer um ambiente de aprendizagem que abrangem “capacidades humanas, como, afetivas, cognitivas, emocionais e sociais” (OLIVEIRA; FERNANDES; FARIA, 2013, p. 1417). Neste sentido, formações continuadas que despertem no professor melhorias para o seu fazer pedagógico, possibilitando aulas mais interativas e com maior diálogo, é extremamente relevante para a aprendizagem do aluno.

Contudo, Emanuel (2014) salienta que, para haver momentos de interações e práticas significativas que promovam aulas mais dinâmicas, dependerá da formação do professor e da motivação que ele dispõe.

Portanto, acreditamos que seja importante a promoção de formações continuadas pautadas nesta temática, para que o professor reflita sobre a importância da sua atuação dentro de sala de aula e também para que desperte o seu desejo em promover aulas mais dinâmicas, contribuindo para a aprendizagem do aluno.

A US “**conhecimento**” foi identificada em 25 respostas. Neste item os profissionais de Educação Infantil admitem a mudança em sua prática, justificando que as formações da Casa do Educador abriram caminho para novos conhecimentos, percepções e saberes, como nos relatos abaixo:

**P20:** “Sim, sempre adquirimos novos conhecimentos e aprendizados”;

**P23:** “Sim.Aprimorou minha pratica e trouxe conhecimentos significativos”.

Apesar do foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “conhecimento” da pergunta D do Eixo III.

Na US “**uso das tecnologias**”, dez professores afirmaram que, depois da participação das formações da Casa do Educador, ocorreram significativas mudanças no seu trabalho pedagógico quanto ao uso das ferramentas digitais, como para o manuseio do computador, para a edição de vídeos, para o uso das redes sociais e para o preparo das aulas remotas, como demonstram os relatos a seguir:

**P17:** “sim, aprendi mais computação”;

**P22:** “Um novo olhar sobre as tecnologias aprimorando a minha prática”.

Apesar de o foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “uso das tecnologias” da pergunta D do Eixo III.

Na US “**autoconfiança**”, quatro professores justificaram que a mudança em suas práticas, em consequência de sua participação nas formações da Casa do Educador; esta relaciona diretamente a maior estabilidade e autonomia para aprimorar seus métodos de ensino e mobilizar a qualidade do seu trabalho. Exemplos a seguir:

**P50:** “Sim, pois me senti mais confiante para desenvolver determinadas temáticas”;

**P60:** “Sim, a formação da casa do Educador é sempre um aprendizado que reflete na minha prática pedagógica, me trazendo um aprendizado no qual sempre traz uma mudança positiva com mais segurança com o aprendizado adquirido”.

Apesar de o foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “autoconfiança” da pergunta D do Eixo III.

Com relação à US “**crescimento profissional**”, identificamos duas respostas. Os professores consideram que as mudanças ocorreram no seu desenvolvimento profissional e também pessoal:

**P3:** “Sim, auxiliou no desenvolvimento e crescimento profissional”;

**P32:** “Sim. Atraves do aperfeiçoamento pessoal e profissional”;

Novamente, embora o foco da formação continuada seja na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “crescimento profissional” da pergunta D do Eixo III.

Na US “**desenvolvimento do aluno**”, pudemos observar uma resposta, na qual o professor afirmou que observou melhorias no desenvolvimento dos seus alunos após sua participação nas formações da Casa. Segue transcrição:

**P77:** “Sim, várias atividades , músicas e também conhecimentos que acrescentaram quanto ao desenvolvimento da criança”.

Apesar de o foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “desenvolvimento do aluno” da pergunta D do Eixo III.

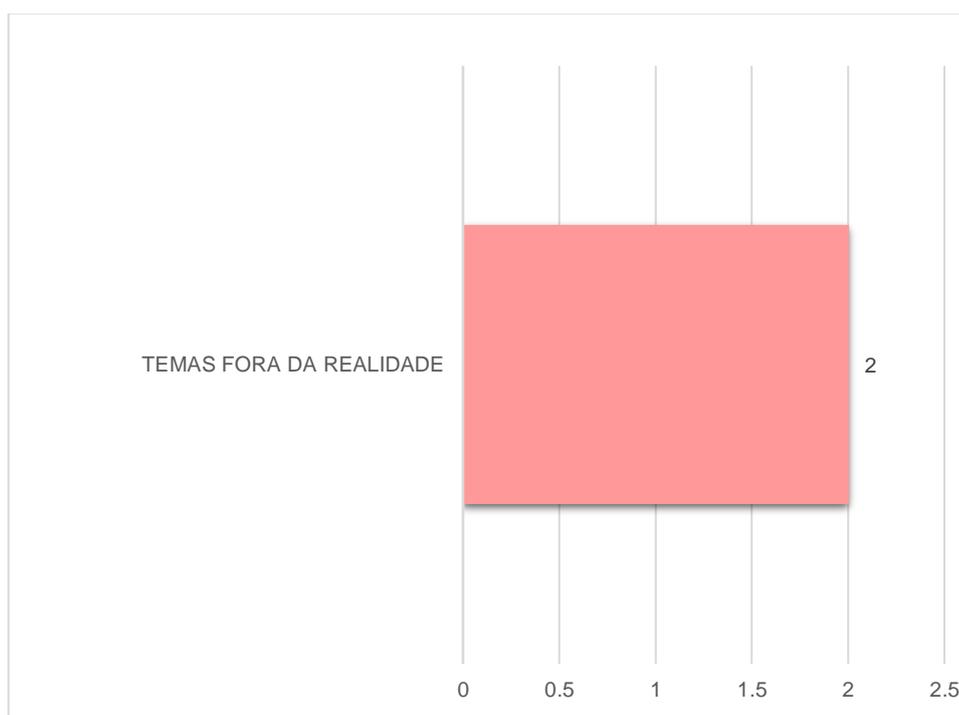
Por fim, na US “**elaboração de projeto**”, o participante alegou que as formações da Casa causaram diversos impactos em sua prática, pois através delas ele conseguiu desenvolver novas concepções de ensino, aplicando as metodologias ativas em suas aulas:

**P31:** “Sim, muito. Durante esse último curso, por exemplo, consegui escrever e desenvolver um projeto utilizando as metodologias ativas. Estou em processo de avaliação dos resultados”.

Como já abordado anteriormente, as metodologias ativas fazem parte de um processo no qual o aluno se torna agente ativo do seu próprio ensino. A partir disso, o participante conseguiu desenvolver um projeto que foi aplicado com seus alunos, o que será posteriormente analisado para a coleta dos resultados.

A seguir, abordaremos as respostas negativas, em que os professores negaram que houve mudanças no seu fazer pedagógico. Nesta etapa, encontramos apenas uma US, sendo: temas fora da realidade, conforme Gráfico 20.

Gráfico 20 - Falta de mudança na prática pedagógica após a participação da Formação Continuada na Casa do Educador



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Na US “**temas fora da realidade**”, temos dois participantes que afirmaram que as formações da Casa do Educador não surtiram impactos em sua atuação, uma vez que elas dão ênfase a outras modalidades de ensino e não contemplam a realidade vivida pelos professores de Educação Infantil. Apesar de o foco da pergunta ser outro, esta US se assemelha com as análises da US “bom” da pergunta A deste mesmo

Eixo, com relação à falta de vínculo entre o que é vivenciado nas Unidades e os cursos ofertados pela Casa. São estes os relatos:

**P62:** “Não a última formação foi direcionada para professores de educação física não fazendo parte da minha realidade na educação infantil”;

**P94:** “não, muito fora da realidade”.

De todas as respostas analisadas, 26 ficaram sem justificativas para a primeira parte da pergunta. Em oito respostas, averiguamos justificativas incoerentes ou inconclusivas que não puderam ser analisadas por motivos diversos, tanto por respostas generalizadas, quanto por falta de coerência ou por não ter respondido de acordo com o enunciado da pergunta. Seguem alguns exemplos:

**P59:** “Muito”;

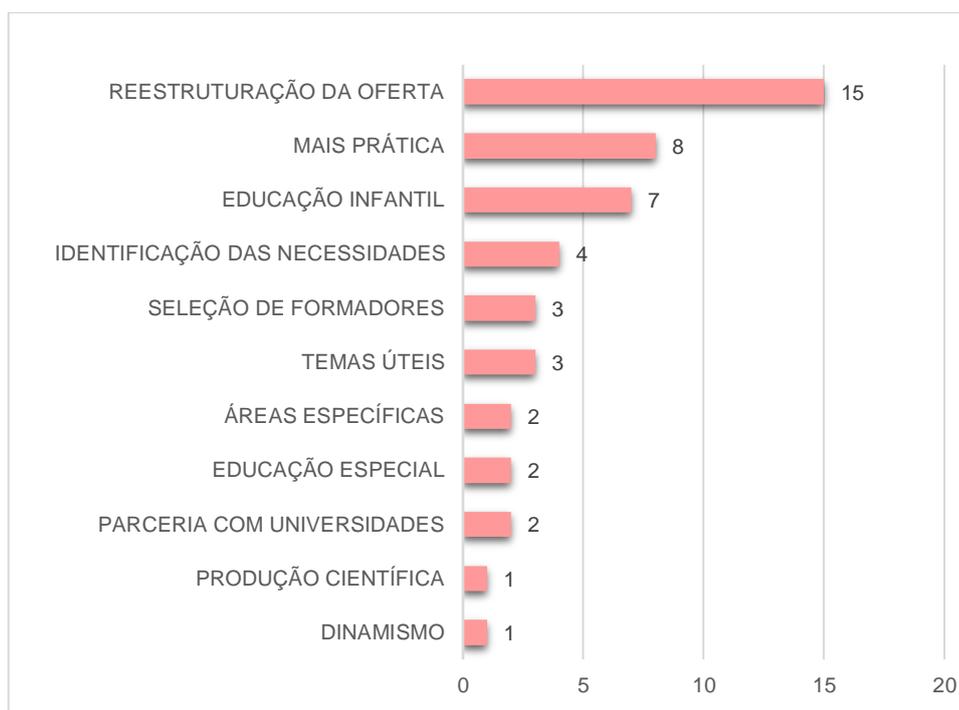
**P93:** “Depende do curso”.

Levando em consideração os dados analisados, podemos expor que um número expressivo de professores de Educação Infantil considera que as temáticas das formações continuadas ofertadas pela Casa do Educador causam impactos positivos nas práticas pedagógicas, mesmo com algumas observações, enquanto um pequeno número de participantes não identificou mudanças significativas para sua prática.

Na pergunta E, “*Você tem algo a sugerir para a melhoria da Formação Continuada oferecida pela Casa do Educador?*”, os indicadores da pergunta estão disponíveis no Apêndice N.

Nas respostas, observamos 11 unidades de significado: reestruturação da oferta, mais prática, educação infantil, identificação das necessidades, seleção de formadores, temas úteis, áreas específicas, educação especial, parceria com universidades, produção científica e dinamismo, de acordo com o Gráfico 21.

Gráfico 21 - Sugestões para a melhoria da Formação Continuada da Casa do Educador



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Em algumas transcrições das respostas dos participantes, utilizamos o **negrito** para destacar as palavras referentes à US.

Com relação à US “**reestruturação da oferta**”, 15 participantes propõem as seguintes alterações: mudança no horário das formações, manutenção das formações online e mudança de localização do prédio da Casa do Educador. Seguem os relatos como exemplo:

**P7:** “Sim, o horário. Ele é muito extenso”;

**P85:** “Que continuassem sendo disponibilizados cursos online. A localização da casa do educador não é acessível”.

Como já explanado anteriormente na pergunta A, os professores demonstraram insatisfação quanto à localização do prédio onde são ofertados os cursos da Casa do Educador, por ser um local com pouco movimento se torna perigoso, principalmente porque a maioria dos professores optam por fazer os cursos no período noturno, visto que muitos trabalham nos dois turnos durante o dia. Contudo, como proposta para sanar este problema os professores sugeriram que as formações da Casa do Educador continuem no formato *online* e que se mantenham as *lives*, o que eliminaria

este problema de localização e ainda daria a oportunidade de mais professores participarem de determinadas temáticas.

Pesquisas realizadas por Davis *et al.* (2011) apontam que cursos de formação continuada realizados por plataformas virtuais garantem uma maior frequência dos professores. Acreditamos que a proposta seja interessante, pois afiança maior participação dos professores, visto que eles podem se sentir estimulados em realizar os cursos, economizando também o tempo de deslocamento até o local.

Sobre a US “**mais prática**”, temos oito relatos dos professores que propuseram cursos com ensinamentos mais práticos para a aplicabilidade do cotidiano prático e com menos estudos teóricos. Embora o foco da formação continuada seja na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “mais prática” da pergunta E do Eixo III. Abaixo verificamos algumas respostas:

**P18:** “Cursos com ações formativas na prática e não só nas teorias”;

**P84:** “Mais prática do que teoria”.

Na US “**educação infantil**”, foi proposto por sete professores que a Casa do Educador ofereça mais cursos sobre a Educação Infantil. Constatamos que este enfoque vem se persistindo em respostas a outras perguntas. Seguem relatos:

**P17:** “Mais cursos de educação infantil”;

**P27:** “Oferecer temas mais voltadas para a área da educação infantil”.

Na US “**identificação das necessidades**”, temos quatro respostas com pedidos para que se leve em consideração as observações dos professores, em específico os de Educação Infantil. É sugerido que seja feito um levantamento junto às escolas para saber quais são os problemas e dificuldades que eles enfrentam, para que os assuntos tratados nas formações da Casa não sejam aleatórios, mas, sim, estejam alinhados às reais necessidades das escolas. É sugerido também maior aderência entre a proposta da SEMED e dos cursos ofertados pela Casa do Educador. Alguns exemplos a seguir:

**P58:** “Sugiro que ouçam mais as observações dos professores da Educação Infantil”;

**P80:** “Que seja feito um levantamento dos desafios das unidades dessa maneira suprir a necessidade da maioria”.

Como já abordado em questões anteriores, é crucial o entrelaçamento da proposta de formação da SEMED junto às formações desenvolvidas pela Casa do Educador, bem como as desenvolvidas nas escolas, com o que é perpassado no

cotidiano escolar, levando em consideração as reais necessidades dos alunos, dos professores e as dificuldades que esses enfrentam diariamente.

Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 227), dar atenção às necessidades do cotidiano “é um fator de valorização pessoal e profissional, pois traz implícita a necessidade de uma ação integrada do coletivo dos educadores na construção de novas alternativas de ação pedagógica”.

Assim, os docentes podem se sentir motivados para exercer seu trabalho pedagógico, porque haverá um momento específico para sanar as dificuldades experienciadas no dia a dia, podendo traçar ações que contribuem para o seu trabalho; por outro lado, a participação em formações descontextualizadas caminha para a apatia e a insatisfação profissional.

Na US “**seleção de formadores**”, três professores propuseram que os formadores que ministram os eventos formativos da Casa do Educador tenham experiência prática com o assunto ou conheçam as dificuldades enfrentadas diariamente pelas escolas. Ainda que o foco da formação continuada seja na Casa do Educador, esta US se assemelha às análises da US “formadores capacitados” da pergunta E do Eixo III.

Outra sugestão é para que se crie um processo seletivo para a contratação dos formadores que ministram os cursos e as palestras da Casa, de modo que se tornaria um processo mais transparente e justo, deixando de ser cargo comissionado e dando a oportunidade para os professores que atuam na Rede Municipal para participar desta seleção. Tal sugestão pode ser vista nos exemplos a seguir:

**P29:** “Sempre manter professores mediadores do curso que conheçam a realidade das escolas do município”;

**P50:** “Sim! Que se contratem os profissionais que lecionam por meio de processo seletivo entre os concursados da rede e não por indicação sem critérios claros”.

Na US “**temas úteis**”, identificamos três respostas. Neste item, os professores propuseram formações com temáticas mais agradáveis e acessíveis e que atendam às reais necessidades do processo educativo perpassados nas escolas. Apesar de o foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se aproxima das análises da US “temas úteis” da pergunta E do Eixo III. Seguem exemplos:

**P25:** “Que os temas sejam leves e nos ajudem cada dia mais na nossa profissão”;

**P71:** “Comece a oferecer cursos de acolhimento aos professores/servidores em geral. Cursos prazerosos que possamos participar por prazer não por obrigação”.

Na US “**áreas específicas**”, dois participantes solicitaram que os cursos abarquem áreas específicas. Seguem as transcrições:

**P56:** “Áreas específicas”;

**P62:** “Que seja organizada de forma separada para cada área educacional”.

Aqui precisamos enfatizar, novamente, visto que já foi abordado em outras perguntas deste mesmo Eixo, que, de acordo com o Art. 3º da Portaria nº 0041 de 2018, a Casa do Educador oferta as formações em áreas separadas, por modalidades de ensino e por temas específicos (UBERABA, 2020d). Assim cabem aos professores selecionarem os cursos de sua área de atuação ou do seu próprio interesse.

Já na US “**educação especial**” temos duas respostas no qual os professores solicitam mais cursos voltados para a educação especial e para a inclusão. Esta US também se pauta nos mesmo argumentos da unidade anterior. Seguem os relatos:

**P36:** “Mudar o endereço e oferecer **cursos relacionados a educação infantil e educação especial**”;

**P49:** “Mais palestrantes na área de inclusão”.

Com relação à US “**parceria com universidades**”, identificamos duas respostas. A proposta dos participantes é que se busquem e se mantenham parcerias com Instituições de Ensino Superior para a promoção de cursos atualizados e qualificados:

**P64:** “Parcerias com universidades”;

**P76:** “Continuar com parcerias com as Universidades para que os professores estejam mesmo atualizados e assim capazes de melhor intermediar no processo ensino aprendizagem”.

Esta unidade se assemelha ao pedido de continuação do trabalho, contudo é pertinente destacar que, de acordo com o Decreto nº 5.716 de 2016, Art. 3º, parágrafo único, cursos realizados em parceria com Universidades públicas e privadas também são considerados formações sistêmicas e não apenas os ofertados pela Casa do Educador (UBERABA. 2016b). Como já relatado anteriormente, a Casa do Educador oferta cursos de aperfeiçoamento; já os cursos de extensão são realizados através das parcerias com as Universidades.

No que tange à US “**produção científica**”, temos o relato de um participante que sugere a criação de grupos de estudos, com a participação dos professores da

Rede Municipal para a produção científica nesses momentos formativos, cuja transcrição segue abaixo:

**P31:** “Sim. Penso que seria muito significativo se houvessem iniciativas para a pesquisa, escrita de artigos colaborativos pelos professores da casa e da rede como um todo”.

A pesquisa científica é de fundamental importância para a identificação de fatos passados, para a compreensão dos acontecimentos presentes e para a resolução dos problemas do cotidiano (CARVALHO; CAVALCANTE; GASPARELO, 2019).

De acordo com Silva (2021b), para além dos conhecimentos práticos e da reflexão da própria prática, é preciso que o professor se aproprie dos conhecimentos científicos, assimilando os saberes historicamente acumulados, para refletirem sobre as teorias que alicerçam suas práticas pedagógicas.

Pensamos ser relevante a proposta do participante em transformar esses encontros formativos em um momento que oportunize a criação de grupos de pesquisa para a produção de artigos; destarte, implicaria em uma maior valorização do conhecimento docente e de sua carreira profissional.

Finalmente, na US “**dinamismo**”, identificamos uma resposta com sugestão para que se possibilitem formações com mais entrosamento e diálogos, com rodas de conversas para oportunizar a troca de experiências e de saberes entre os participantes do evento. Apesar de o foco da formação continuada ser na Casa do Educador, esta US se assemelha com as análises da US “dynamismo” da pergunta E do Eixo III. Segue o relato:

**P72:** “Rodas de conversas e trocas de experiências”.

De todas as respostas, identificamos um total de 50 em que os participantes não demonstraram nenhuma ideia sugestiva à formação da Casa do Educador. Deste total, 32 professores responderam apenas “não” sem nenhuma justificativa, enquanto 18 professores justificaram suas respostas fazendo declarações positivas quanto ao desempenho das formações da Casa do Educador e pedindo pela continuação dos projetos e da oferta dos cursos, expondo elogios e parabenizando pelos trabalhos desenvolvidos, como nos relatos abaixo:

**P54:** “Apenas que continuem a nos abrilhantar com seus conhecimentos”;

**P78:** “Estão com uma ótima qualidade”.

Desta forma, podemos observar que mais da metade dos professores considera que as formações continuadas ofertadas pela Casa do Educador

contemplam seus objetivos propostos, admitindo a ideia de que eles não têm nada mais a sugerir, pedindo, inclusive, a continuação da oferta de tais formações.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos a investigar os processos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, tanto nas Unidades de Ensino – formação continuada em serviço – quanto na Casa do Educador – formações sistêmicas –, e como estes processos formativos impactam a prática pedagógica do professor de Educação Infantil.

Realizamos uma análise teórica e documental para fundamentar os conceitos concernentes à formação docente, à formação continuada de professores, à educação infantil e à formação do professor da Educação Infantil, segundo a abordagem teórico-crítica e emancipatória de Paulo Freire. E, para desmiuçar e descrever o discurso dos professores participantes, optamos pela técnica de elaboração e análise de unidades e significado. Assim, podemos afirmar que atingimos o objetivo proposto, tendo em vista que foi possível identificar, a partir da avaliação dos docentes, evidências que nos levam a inferir que as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal, de modo geral, impactam positivamente no seu fazer pedagógico; tal observação se deu em grande parte dos relatos analisados, mesmo com algumas ressalvas.

Podemos assegurar que, ao longo da construção do trabalho, ampliamos nosso olhar tanto ao examinar os documentos legisladores da Rede Municipal, quanto ao analisar os processos de formação continuada – das Unidades de Ensino e da Casa do Educador – pela ótica do professor de Educação Infantil. Percebemos divergentes concepções, ideias e julgamentos, bem como notamos que existem ainda entraves a serem superados. Contudo, identificamos relatos e abordagens positivas de transformação nas práticas pedagógicas do professor e em sua formação profissional.

Por outro lado, deparamo-nos com certa resistência dos professores de Educação Infantil da Rede em responder a pesquisa, o que pode ter ocorrido por alguns fatores, tais como: questionário com demasiado número de perguntas; receio em se pronunciar sobre a unidade empregatícia e falta de dispositivo eletrônico ou internet de qualidade para acesso ao questionário *online*. Devido a esses fatores contingentes, foi necessária a extensão do tempo da coleta do material, assim como uma ação interventiva dos profissionais da SEMED e da Casa do Educador para divulgação da pesquisa e para conscientização sobre sua relevância.

Desta maneira, se o principal responsável em proporcionar mudanças construtivas para ensino demonstra apatia em participar e neutralidade em contribuir

criticamente para a construção científica e política de sua vida profissional, como poderá haver ações interventivas, reflexões e discussões sobre a educação, bem como valorização na carreira docente? Afinal, segundo Freire (2015, p. 109) “[...] devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho que reagir a que me destratem. [...] e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade”.

Ao debruçarmos sobre os dados coletados, encontramos dificuldades para analisá-los, visto que averiguamos respostas ora incoerentes ao que foi questionado, ora inconclusivas com respostas abreviadas, ora com unidades de significados com tema genérico. Deste modo, sentimos falta de uma comunicação mais direcionada e aberta com o professor de Educação Infantil; talvez essas brechas poderiam ter sido sanadas com uma entrevista pós-questionário, para uma melhor compreensão e interpretação do mesmo.

É importante elucidar que a utilização da entrevista como instrumento de pesquisa não foi adotada por dois motivos: devido ao contexto pandêmico se tornaria fator limitante, já que o professor precisaria de tempo disponível para agendamento da entrevista, internet de boa qualidade e conhecimento com programas de videoconferência; e, segundo, pelo elevado número de participantes do público-alvo da pesquisa.

Assim, para um estudo posterior, seria pertinente a utilização de entrevista como instrumento metodológico, ou a realização de grupo focal para uma melhor interação com os participantes da pesquisa. Também acreditamos ser importante a aplicação de um curso de formação continuada em algumas Unidades de Ensino, trabalhando as lacunas apresentadas pelos professores de Educação Infantil nesta pesquisa.

Não temos a ousadia de dizer que concluímos este estudo, tendo em vista a abordagem da pesquisa, tendo em vista que o produto final de uma análise deve ser assumido apenas com caráter transitório e de aproximação, pois as afirmações de hoje podem ser superadas por estudos posteriores (MINAYO, 1994).

Em suma, o que almejamos é que este estudo seja externado principalmente para o público alvo da nossa pesquisa – os professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG – para que, por meio da leitura, possa suscitar novos olhares sobre as políticas de formação continuada da Rede Municipal.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. P. **Técnica e formação humana em Marx**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ALMEIDA, M. I. **Formação Contínua de Professores**. Boletim 13. In: BRASIL, ago. 2005.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDRADE, L. G. S. B. *et al.* A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, [S./], v. 8, n. 2, p. 4-22, 2019.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- ANFOPE. **XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Niterói, 1994.
- AOKI, J. M. N. As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada dos professores. **Educere**, Umuarama, v. 4, n. 1, p. 43-54, jan./jun. 2004.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, R. M. B. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. **Revista de Educação do Cogeime**, [S./], ano 14, n. 27, p. 55-65, dez. 2005.
- ARCE, A. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 11, n. 21, p. 107-131, jan./abr. 2007.
- ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-Seis**, [S./], v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.
- ARELARO, L.R.G.; CABRAL, M.R.M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, C. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019.
- AZEREDO, J. L.; PIZZOLLO, M. C. C.; BITENCOURT, R. L. B. A. Formação Continuada de Professores: um espaço para autoria? **Rev. Int. de Form. de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 3, n. 3, p. 148-166, jul./set. 2018.

BANDEIRA, G. M. S. Diálogo entre família e escola: necessidade ou entrave? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2021.

BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, Mestrados Profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [S./], v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BARROS, M. B. A. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-12, 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **A Sala de Aula Invertida**: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOMFIM, A. B. C.; SILVA, S. A. P. S.; MALDONADO, D. T. A pesquisa participante na formação continuada de professores de Educação Física: a identificação da realidade. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, [S./], v. 22, n. 2, p. 133-140, abr. 2014.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BORGES, M. *et al.* **Política Educacional e Formação de Professores**: reflexões e implicações a partir da Gestão Escolar. In: OLIVEIRA, B. R.; MARTINS, L. G.; FLAUSINO; C. C. (org.). Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda., 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: DOU, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 12.796, de 04/04/2013**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.829, de 30 de novembro de 1972**. Cria o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) e dá outras providências. Brasília: DOU, 1972.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC/ DOU, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB/ CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: DOU, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: DOU, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/ CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. **Resolução CNE/ CP nº 2, de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/ CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BUDIN, C. J. **Professores formadores em grupo de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2014.

CAMPOS, V. T. B.; MELO, G. F. Formação de professores universitários: compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente. *In: EDUCERE XIII Congresso Nacional de Educação*, 2017.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARNEIRO, M. A. B. Educação Infantil e políticas públicas no Brasil: visões e reflexões. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 946-960, set. 2020.

CARVALHO, S. R.; CAVALCANTE, R. G.; GASPARELO, R. R. S. A produção do conhecimento científico na educação: apontamentos necessários. **Revista Espacios**, [S.l.], v. 40, n. 31, p. 20-29, set. 2019.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da Formação Continuada Docente. *In: 4º CONPEF Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Anais*. Londrina, 2009.

COELHO, E. A. *et al.* Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 2, p. 20-32, jul./dez. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-instituicao-rp-pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, IV COLBEDUCA*, Braga/ Florianópolis: UDESC/ UMinho/ Casa do Conhecimento, 2018.

CORSINO, P. Apresentação – Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e83539, p. 1-19, nov. 2021.

COSTA, M. F. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professores da educação básica em contexto de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2021.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC UNESCO, 2004.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOMINICO, E. *et al.* Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020.

EMANUEL, A. V. E. **A educação infantil e seus professores: desvelando os fios de suas formações**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2014.

ENS, R. T. *et al.* Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019.

FARIA, A. C. E. *et al.* Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, [S.l.], n. 12, p. 1-21, jan./jun. 2012.

FEBRACIS. **Relacionamento interpessoal: conceito e importância**, 2017. Disponível em: <https://febracis.com/relacionamento-interpessoal-conceito-e-importancia/#:~:text=Nada%20mais%20%C3%A9%20do%20que,em%20nosso%20dia%20a%20dia>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FERNANDES, A. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019.

FERRI, T.; ARMANI, C. T. A gestão escolar no cotidiano das suas funções. *In*: PALMA, G.; BALZAN, C. F. P.; PEIXOTO, J. P. **Cores, saberes e sabores: professores em formação**. Porto Alegre; Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, 2013.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

FIGUEIRÓ, M. N. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2014.

FILIPIM, P. V. S.; ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. História da institucionalização da Educação Infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 605-620, abr./jun. 2017.

FLORIANI, A. C. B. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para educação infantil a partir da década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica. *In*: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação Continuada: um estudo colaborativo com os professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**. Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020.

FREITAS, T. R. W. S. **A formação continuada dos professores da secretaria municipal de educação de Uberaba: uma análise dos cursos ofertados aos professores de educação física em 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2016.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações Interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 1-12, jul./dez. 2013.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 43, n. 149, p. 662-681, mai./ago. 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 34, n. 100, p. 29-42, set. 2020.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós-pandemia: um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 45, p. 511-535, abr./jun. 2021.

GERVASIO, K. C. C.; BICA, A. C. A formação continuada de professores: os impactos da pós-graduação stricto sensu. *In: Anais do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE*. Santana do Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2018.

GIMENES, O. M.; LONGAREZI, A. M. As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural. *In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011): Políticas públicas de gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. São Paulo: ANPAE, 2011.

GONÇALVES, T. O.; LEDOUX, P. Saber ser professor sabendo os saberes de ser professor. *AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, [S./], v. 4, n. 8, p. 48-53, jul./dez. 2008.

GOOGLE FORMS. **Google Formulários**. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GROSCH, M. S. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire (1997-2004)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

GUMIEIRO, A. H. A formação continuada de professores: considerações acerca dos saberes e da prática reflexiva. *Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, v. 5, n.9, p. 9-21, jan./jun. 2017.

ILLARI, B.; BROOCK, A. (org.). **Música e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudanças e incertezas**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo. Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Uberaba: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo Escolar. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020**. Brasília: MEC, 2020.

JAEGER, W. **Paideia**: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M.; OLIVERI, A. M. R. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 318-337, abr./jun. 2021.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2010.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformas. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: Gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

LA BANCA, J. M. R. **O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. **Revista Docência do Ensino Superior**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 79-100, out. 2015.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEITE FILHO, A. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, A. M. S.; AZEVEDO, M. L. N. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 124-147, set./out. 2019.

LUCENA, S.; SANTOS, S. V. C. A.; MOTA, G. M. Formação Continuada de Professores com as tecnologias móveis digitais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 315-338, jan./abr. 2020.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 42, n.146, p. 428-451, mai./ago. 2012.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, [S.l.], v. 22, n. 51, p. 91-99, jan./abr. 2012.

MARIA, I. C. R. S. **Inserção na carreira docente**: do probatório ao desenvolvimento profissional. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S.; ROZEK, M. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e218615, p. 1-20, mai. 2020.

MATHIAS, E. C. B.; PAULA, S. N. A Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: Ensino, Pesquisa e Extensão**, [S.l.], ano 1, n. 1, p. 13-16, 2009.

MATOS, E. O. F.; BARBOSA, C. H. S. A atuação da gestão na formação continuada dos professores. *In*: **CONEDU VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, 2020.

MENDES, R. P.; OLIVEIRA, M. I.; CARLOS, R. B. Formação continuada e prática pedagógica: O que pensam as professoras que atuam na pré-escola. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 97-111, jan./abr. 2016.

MENEZES, C. C. O.; LOBATO, D. M. N.; SILVA, V. L. R. A Formação Continuada e suas Implicações na prática pedagógica de professores: uma reflexão possível. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 1-10, 2021.

MENEZES, G. G. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 283-299, jan./mar. 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA NETO, M. J. **Pesquisa para o planejamento**: métodos e técnicas. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A. M. **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MONTEIRO, S. A. S. **Formação inicial e continuada de professores**: da teoria à prática. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. O papel das metodologias na transformação da Escola. Professor, pesquisador e orientador de projetos de transformação na educação. Síntese atualizada do meu texto Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda, *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. Educação Infantil no Brasil: história e políticas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 1278-1296, out./ dez. 2015.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. *In*: ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação Física e Educação Infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 182-195, jan./mar. 2016.

MUNARIM, I. **As tecnologias digitais nas escolas do campo**: contextos, desafios e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou assistência? *In*: XII Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente, **Anais**. PUCPR, 2015.

NEGRINE, A. **Terapias corporais**: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre. Edita, 1998.

NOGUEIRA, A. L. **Políticas públicas de formação continuada de professores da educação básica**: impactos no ensino fundamental I da rede municipal de Uberaba-MG. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2020.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, p. 1-16, abr. 2021.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Escola nova. *In*: **A revista do Professor**. Editora Abril, ano 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, abr. 2019.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto, 2009.

OLIVEIRA, H. L. R. *et al.* Percepções sobre saúde mental de professores e professoras de uma escola pública da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 9, n. 4, p. 1-16, mar. 2020.

OLIVEIRA, M. E.; FERNANDES, S. F.; FARIA, L. C. F. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, v. 10, n. especial, p. 1.411-1.418, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, T. V. E. **Todas somos educadoras sexuais: formação continuada na educação infantil pensa sobre isso?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2021.

OLIVEIRA, V. F. **A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Folha informativa COVID-19 – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. *In*: **OPAS**. [S.l.], jul. 2020.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: saberes e fazeres na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2011.

PAIS, L. C. **Ensinar e Aprender Matemática**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2006.

PAIVA, S. C.; OLIVEIRA, M. C. A BNCC e a educação infantil: uma análise a partir do DC-GO. **REEDUC**, v. 6, n. 2, p. 69-77, ago./dez. 2020.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017.

PASSAMAI, G. L.; SILVA, J. R. M. A história da Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Pedagogia**, [S.l.], ano. VII, n. 13, p. 1-6, jan. 2009.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PATRICIA, M. A.; FRANÇA, R. F. C. A parceria entre setor público e privado e a terceirização da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. In: **XI Seminário Internacional de la Red Estrado**, 2016.

PAVANELO, E.; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017.

PENA, A. C. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 72-86, jan./abr. 2017.

PEREIRA, A. S.; LANZILLOTTI, H. S.; SOARES, E. A. Frequência à creche e estado nutricional de pré-escolares: uma revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, [S.l.], v. 28, n. 4, p. 366-372, 2010.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020.

PEREIRA, M. D.; BARROS, E. A. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. **Scientia Vitae**, [S.l.], v. 9, n. 28, p. 1-7, abril/jun. 2020.

PERES, M. R. *et al.* A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 289-304, mai./ago. 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente, e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1993.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIASETZKI, C. T. R.; BOFF, E. T. O. Educação Alimentar e nutricional e a formação de hábitos alimentares na infância. **Revista Contexto & Educação**, [S./], ano 33, n. 106, p. 318-338, set./dez. 2018.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, R. M. N. A formação de professores para a Educação Infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.4, p.135-148, maio, 2006.

PIRES, M. M. S. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. Monografia (Curso de Pedagogia), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2021.

POLIMENO, M. C. A. M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

PRADA, L. E. A.; OLIVEIRA, V. F. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2010.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180983, p. 1-18, 2018.

REIS, L. A. **O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROSTAS, M. H. S. G. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetinga, v. 4, n. 2, p. 169-185, abr./jun. 2019.

SACRISTÁN, J. G. Autonomía profesional y control democrático. **Cuadernos de Pedagogía**, [S./], n. 220, p. 25-30, 1983.

SALES, C. C. S. **A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2015.

SALLES, F. C. Formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S./], v. 34, n. 2, p. 1-8, set. 2004.

SANTO, E. E.; LIMA, T. P. P. Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 283-297, set./dez. 2020.

SANTOS, A. G. O Coordenador Pedagógico e as Reuniões Pedagógicas – Possibilidades e Caminhos. In: SANTOS, Amanda Gonçalves dos. **Encontro de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Senac**, 2010.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, São Paulo, v. 37, e72722, p. 1-20, 2021.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID 19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, ago. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. [S./], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHLEICHER, A. **Professores terão que mudar seu jeito de ensinar depois da quarentena**. Entrevista cedida ao site *El País*, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-23/professores-terao-que-mudar-seu-jeito-de-ensinar-depois-da-quarentena.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SILVA, A. M. **A (re)construção da prática docente: formação continuada em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

SILVA, C. R. BNCC da educação infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos estagiários(as) em curso de pedagogia. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetinga, v. 4, n. 3, p. 70-89, jul./set. 2019a.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. S. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, 1997.

SILVA, C. V. M.; FRANCISCHINI, R. O surgimento da Educação Infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012.

SILVA, O. H. F.; SOARES, A. S. Educação Infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 301-320, mai./ago. 2017.

SILVA, P. A. Prática pedagógica dos docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], ano 6, v. 6, p. 117-125, fev. 2021a.

SILVA, R. M. S. N. **Diagnóstico de necessidade de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de Uberaba-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2019b.

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

SIMÕES, R. S. *et al.* **Etimologia de termos Morfológicos**. São Paulo: Unifesp, 2014.

SOUZA, A. S. *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.

STANO, R. C. M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 57, p. 275-290, jul./set. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. In: **Todos pela educação**, [S.l.], 9 mai. 2020.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 750, de 04 de maio de 1994**. Uberaba, 1994.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 1.590, de 09 de fevereiro de 2018**. Uberaba, 2018a.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 1.727, de 14 de março de 2018**. Uberaba, 2018b.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 2.319, de 16 de maio de 2014.** Uberaba, 2014.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 5.178, de 14 de fevereiro de 2020.** Uberaba, 2020a.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 5.400, de 24 de fevereiro de 2016.** Uberaba, 2016a.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 5.581, de 03 de junho de 2020.** Uberaba, 2020b.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 5.716, 13 de maio de 2016.** Uberaba, 2016b.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Instrução Normativa nº 0003, de 18 de março de 2016.** Lex: Informativo Municipal. Uberaba, 2020c.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 501, de 09 de setembro de 2015.** Uberaba, 2015a.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 552, de 18 de outubro de 2017.** Uberaba, 2017.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 594, de 31 de julho de 2019.** Uberaba, 2019.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Portal da Transparência.** Uberaba, 2021.  
Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,31046>. Acesso em: 18 abril de 2021.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Portaria nº 0041, de 27 de junho de 2018.** Lex: Informativo Municipal. Uberaba, 2020d.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Formação Profissional. **Projeto Pedagógico da Casa do Educador Professora Dedê Prais.** Uberaba, 2013.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024.** Uberaba, 2015b.

UJIIE, N. T.; SILVA, E. P. O uso concreto e a ação lúdica na construção de aprendizagens matemáticas no âmbito da formação de professores pedagogos. **REVASF**, Petrolina, v. 11, n. 24, p. 276-298, jan. 2021.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VENTURA, C. B. **Formação continuada professores e professoras do campo em Governador Valadares**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

VESTENA, R. F.; SCREMIN, G.; BASTOS, G. D. Alimentação saudável: contribuições de uma sequência didática interativa para o ensino de ciências nos anos iniciais. **Revista Contexto e Educação**, [S./l.], v. 33, n. 104, p. 365-394, jan./abr. 2018.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, [S./l.], v. 10, n. 1, p. 28-39, mar. 1999.

VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. Educação Infantil do campo e formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set./dez. 2017.

VIEIRA, M. L. **Mal-estar docente e sofrimento psíquico**: o caso de professores de uma escola da rede municipal de Uberaba, MG. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

VIRGÍNIO, M. H. S. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan./mar. 2016.

WEFFORT, M. F. **Observação registro e reflexão**: instrumentos metodológicos. 2. ed. São Paulo: Pnd Produções Gráficas Ltda., 1996.

XIMENES, L. M. S. **A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013.

ZABALZA, M. B. **Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores**. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra, 1990.

ZAN, D. P. O estágio na formação do professor de sociologia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 447-458, set./dez. 2011.

ZIMMER, A. S. **Reuniões pedagógicas como possibilidades de formação continuada ao professor**. Monografia (Especialização em Gestão Escolar), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Feliz, RS, 2017.

## APÊNDICE A – Questionário

07/12/2021 00:41

Pesquisa: Formações Continuidas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG

### Pesquisa: Formações Continuidas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG

Olá, somos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, e convidamos você a participar da pesquisa: Formações Continuidas ofertadas pela prefeitura de Uberaba-MG, que objetiva analisar a percepção dos professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Uberaba - MG, em relação ao processo de formação continuada.

E-mail \*

Se possuir interesse em nosso convite, por favor leia e, caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir: \*

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Não tenho interesse em participar

Pesquisa: Formações Continuidas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG

Se possuir interesse em nosso convite, por favor leia e, caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir: \*

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Não tenho interesse em participar

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Esclarecimento

Convidamos você a participar da pesquisa: "Formações continuadas ofertadas pela prefeitura de Uberaba-MG". O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos professores de educação infantil da rede municipal de ensino de Uberaba - MG, em relação ao processo de formação continuada. Sua participação é importante, pois, a partir dos relatos dos professores sobre as dinâmicas que envolvem os processos formativos contínuos desenvolvidos pela rede municipal de Uberaba-MG, poderemos averiguar e analisar se as formações continuadas estão em consonância com suas finalidades, e também se atendem aos objetivos definidos nos documentos oficiais.

Caso você aceite participar desta pesquisa, será necessário você responder um questionário online por meio do google forms, com 27 perguntas (fechadas e abertas) sobre seu perfil acadêmico e profissional, e sobre as formações continuadas ofertadas pela rede municipal de ensino de Uberaba-MG, com tempo estimado de 20 minutos.

Quanto aos riscos desta pesquisa, pode haver a possibilidade das informações serem de conhecimento de terceiros, mas para minimizar possíveis vazamentos de informações, os pesquisadores farão todo esforço possível para a preservação dos dados e redução de possíveis riscos.

Ainda que sua participação na pesquisa não decorra em benefícios diretos, acreditamos que indiretamente os resultados possam contribuir para discussões e reflexões críticas, acerca das práticas de formações continuadas ofertadas pelo município de Uberaba-MG, e também sobre a importância desse processo para o ensino. Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto à sua atividade profissional na rede municipal de Uberaba-MG, bastando você dizer ao pesquisador que lhe enviou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos Pesquisadores:

Nome: Regina Maria Rovigati Simões

E-mail: [rovigatisimoes@uol.com.br](mailto:rovigatisimoes@uol.com.br)

Telefone: (34)991291748

Endereço: Avenida Frei Paulino, nº15, Bairro Nossa Senhora da Abadia, Uberaba-MG, CEP: 38025-180

Nome: Fernanda de Fátima de Oliveira Spirandeli

E-mail: [d201510087@uftm.edu.br](mailto:d201510087@uftm.edu.br)

Telefone: (34)999198297

Endereço: Avenida Frei Paulino, nº15, Bairro Nossa Senhora da Abadia, Uberaba-MG, CEP: 38025-180

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido