



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

GABRIELA SCALDAFERRI DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E AUXILIARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: SABERES,
EXPERIÊNCIAS E TROCAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Salvador

2022

GABRIELA SCALDAFERRI DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E AUXILIARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: SABERES,
EXPERIÊNCIAS E TROCAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Couto Cunha

Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Uilma Rodrigues de Matos

Salvador

2022

Silva, Gabriela Scaldaferrí da.

Formação continuada de professoras e auxiliares da educação infantil no município de Salvador : saberes, experiências e trocas no contexto escolar / Gabriela Scaldaferrí da Silva. - 2022.

193 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Couto Cunha.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Uilma Rodrigues de Matos.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Professores de educação infantil - Formação. 2. Formação continuada do professor. 3. Formação de professores. 4. Política e educação. 5. Cotidiano escolar. I. Cunha, Maria Couto. II. Matos, Uilma Rodrigues de. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.12- 23. ed.

GABRIELA SCALDAFERRI DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E AUXILIARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: SABERES,
EXPERIÊNCIAS E TROCAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.

Banca Examinadora

Fernando Ilídio Ferreira – Examinador Externo _____
Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho
Universidade do Minho (UMinho)

Marta Licia Teles Brito de Jesus – Examinadora Interna _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Couto Cunha - Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Uilma Rodrigues de Matos – Coorientadora _____
Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca na Espanha (USAL)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A meu irmão Davi Gabriel,
que já começou a sua trajetória acadêmica me
ajudando na escrita desta dissertação. O percurso foi
mais alegre por tê-lo ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida, por seu amor incondicional, e por ter confortado o meu coração nos momentos de fraqueza, indecisão, medo.

A minha mãe, Léia Scaldaferrri, e a minha avó, Maria Laura, mulheres fortes, guerreiras, inteligentes, que sempre investiram em minha educação, vibraram com as minhas conquistas e são as minhas melhores amigas, além das maiores fontes de inspiração que poderia existir.

A meu querido tio Bruno, por ser um grande exemplo de inteligência e força para mim, obrigada pelos conselhos, puxões de orelha, carinho, dedicação e por ser um grande amigo.

A meu Dindo Ricardo, por seu carinho, conselhos, amor, preocupação. Obrigada por ser não só meu tio, mas meu amigo e pai.

A minha Dinda Néia, por seu carinho, conselhos, amizade e por ser minha corretora predileta, muito obrigada por sempre me apoiar.

Às minhas tias Lucimar, Néia e Nilma, a meu padrasto Rogério e a meu tio Márcio, por todo amor, conselhos e amizade, que sempre vibraram com as minhas conquistas e fazem parte das lembranças mais bonitas da minha vida.

A todos os meus familiares: tios(a), primos(as), que sempre oraram por mim, me deram forças e incentivos para lutar pelos meus sonhos.

As minhas amigas e companheiras de escrita e tensões do Mestrado: Rosa, Gabriella Pitta, Milena, Edmilson e Gilmar, o caminho não foi fácil, mas com vocês ele se tornou melhor.

Às minhas queridas amigas Vanessa, Dalila, Gabriel, Rizia e Jamile, por seu carinho, preocupação, amizade, vocês são muito importantes para mim.

A minha irmã do coração, Paula, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e confortando, muito obrigada por sua amizade e orações.

A todos os professores da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação que me acolheram tão bem e sempre estiveram dispostos a me ajudar no que fosse preciso. Vocês são muito importantes para minha trajetória.

A Regina Portela, uma amiga que o PARFOR me deu de presente e que me acolheu em sua família. Muito obrigada por seu olhar atento, carinho, amizade, força e incentivo.

A minha querida amiga Pró Nanci Franco, pelo incentivo, conselhos, carinho, amizade e acreditar no meu potencial.

Às professoras e auxiliares do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila que aceitaram a fazer parte da pesquisa, e a todas as profissionais docentes e não docentes que atuam no CMEI. Minha Gratidão a receptividade e carinho de vocês.

A Professora Marta Lícia e Professor Fernando Ilídio, por aceitarem fazer parte da banca, e pelas ricas contribuições para a minha pesquisa. Vocês foram importantes para a minha trajetória e amadurecimento acadêmico.

A minha Coorientadora Uilma Rodrigues, muito obrigada por ter me acolhido como sua bolsista no PARFOR, e sempre ter acreditado no meu potencial. Obrigada por ter aceitado me coorientar, e pela trajetória que trilhamos juntas desde 2015, quando entrei na graduação. A senhora foi, está sendo, e sempre será importante para mim.

A minha querida Orientadora Pró Maria, pela sua amizade, paciência, dedicação, competência e sabedoria. Muito obrigada por compartilhar seu conhecimento comigo e por acreditar em mim e na minha pesquisa, nossa trajetória foi linda, e eu me sinto muito honrada em ter sido sua orientanda.

“[...] o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades.”

(OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 11)

SILVA, Gabriela Scaldaferrri da. **Formação Continuada de professoras e auxiliares da Educação Infantil no Município de Salvador**: saberes, experiências e trocas no contexto escolar. 191f. 2022. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A perspectiva teórica desta pesquisa reconhece a formação continuada como aquela capaz de possibilitar o diálogo entre os professores e seus saberes-fazer construídos na relação com a escola, a comunidade escolar e suas práticas pedagógicas. Assim, este trabalho teve como objetivo principal compreender em que medida as ações de formação continuada para professores da Educação Infantil do sistema de ensino do Município de Salvador atenderam aos pressupostos de uma formação que considere os saberes e experiências dos profissionais e que seja desenvolvida na escola. Em termos metodológicos esta dissertação tem como abordagem a qualitativa, e como instrumento para coleta e análise das informações, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, além da aplicação de um questionário e entrevista semiestruturada com quatro professoras e duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irmã Sheila. Para a revisão bibliográfica utilizamos teóricos significativos sobre a formação continuada, como: Candau (1995), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Nóvoa (1992), Oliveira (2013), Alvarado-Prada, et. al. (2010) e em documentos legais que tratam da formação docente para a Educação Básica. As entrevistas foram organizadas seguindo quatro categorias analíticas: Compreensão da importância da Formação Continuada; Experiências profissionais e conhecimentos adquiridos para além da formação; Formação continuada a partir do cotidiano da escola; Planejamento das práticas pedagógicas e interação com seus pares, com o intuito de ouvir as professoras e auxiliares da educação infantil para investigar se suas concepções e expectativas sobre a formação continuada dialogavam com a discussão dos autores aqui referenciados. Os documentos oficiais do Município sobre o tema também foram consultados para conhecer como a educação infantil estava organizada na rede de ensino de Salvador e como a Secretaria Municipal de Educação havia programado a formação de professores, verificando se neles existia abertura para uma formação dentro da escola. As informações coletadas sugerem que o sistema de ensino deste município necessita repensar a gestão das ações de formação dos profissionais da educação infantil, e nesse sentido deve propor estratégias que utilizem o potencial da troca de experiências no contexto da escola como uma vertente do seu planejamento.

Palavras-chave: Professor de educação infantil – formação; Formação continuada do professor; Formação dos professores; Política e educação; Cotidiano escolar

SILVA, Gabriela Scaldaferrri da. **Continuing Education of Teachers and Child Education Assistants in the Municipality of Salvador:** knowledge, experiences and exchanges in the school context. 191f. 2022. Dissertation (Master) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The theoretical perspective of this research recognizes continuing education as that capable of enabling dialogue between teachers and their know-how built in relation to the school, the school community and their pedagogical practices. Thus, the main objective of this work was to understand to what extent the continuing education actions for Early Childhood Education teachers in the education system of the Municipality of Salvador met the budgets for training that consider the knowledge and experience of professionals and that are developed at school. In methodological terms, this dissertation has a qualitative approach, and as an instrument for collecting and analyzing information, a bibliographical research was carried out, in addition to the application of a testimony and semi-structured interview with four teachers and two Child Development Assistants (ADI) who work at the Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) Sister Sheila. For a bibliographic review we used theorists reached on continuing education, such as: Candau (1995), Oliveira-Formosinho and Kishimoto (2002), Nóvoa (1992), Oliveira (2013), Alvarado-Prada, et. al. (2010) and in legal documents dealing with teacher training for Basic Education. The interviews were organized according to four analytical categories: Understanding the importance of Continuing Education; Professional experiences and knowledge acquired beyond training; Continuing education based on the daily life of the school; Planning of pedagogical practices and interaction with their peers, with the aim of listening to teachers and kindergarten assistants to investigate whether their conceptions and expectations about continuing education dialogued with the discussion of the authors referenced here. The Municipality's official documents on the subject were also consulted to find out how early childhood education was organized in Salvador's education network and how the Municipal Department of Education had programmed the training of teachers, verifying whether they were open to training within the school. The information collected suggests that the education system in this municipality needs to rethink the management of training actions for early childhood education professionals, and in this sense, strategies must be proposed that use the potential of exchanging experiences in the context of the school as an aspect of its planning.

Keywords: Early childhood education teacher – training; Continuing teacher training; Teacher training; Politics and education; School daily

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantidade de GRE's e CMEI's na rede de ensino do Município de Salvador	28
Quadro 2	Quantidade de crianças matriculadas nos CMEI's da GRE Itapuã	29
Quadro 3	Turmas ofertadas pelos CMEI's	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AC	Atividades Complementares
ADI	Auxiliares de Desenvolvimento Infantil
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRE	Gerência Regional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	24
2.1	TRILHAS DA PESQUISA: QUAIS CAMINHOS PERCORREMOS	24
2.2	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: A PRIMEIRA ESTAÇÃO	25
2.3	A SEGUNDA ESTAÇÃO: A PESQUISA DE CAMPO	27
2.3.1	A seleção do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila	27
2.3.2	A escolha dos instrumentos: Questionário e Entrevista semiestruturada	30
2.3.3	O encontro com o CMEI e a aplicação dos instrumentos de coleta de informações	32
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BOJO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, COM ÊNFASE NA FORMAÇÃO CONTINUADA	36
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ONDE A FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SE ENCONTRA?	36
3.2	A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	39
3.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO QUADRO LEGISLATIVO BRASILEIRO	53
3.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	60

4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	69
4.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO	69
4.1.1	O desenvolvimento profissional dos professores: a mudança ecológica e bioecológica em questão	81
4.1.2	Profissionalidade e identidade docente na Educação Infantil: as especificidades das professoras que atuam com bebês e crianças	89
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: SABERES, EXPERIÊNCIAS E TROCAS NO CONTEXTO ESCOLAR	97
5.1	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 2008 A 2020	97
5.2	AS VOZES DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL IRMÃ SHEILA: O QUE AS PROFESSORAS E ADI'S FALAM SOBRE FORMAÇÃO	113
5.2.1	O encontro com o Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila	114
5.2.2	As mulheres das pesquisas: as co-autoras de muitas histórias	117
5.2.3	Compreensão da importância da Formação Continuada	119
5.2.4	Experiências profissionais e conhecimentos adquiridos para além da formação continuada	137

5.2.5	A Formação continuada a partir do cotidiano da escola	143
5.2.6	Planejamento das práticas pedagógicas e interação com seus pares	153
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICES	182
	APÊNDICE A - Carta de Apresentação da Pesquisa ao/a Gestor/a da Instituição	183
	APÊNDICE B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184
	APÊNDICE C -Roteiro do Questionário com as Professoras do CMEI Irmã Sheila	186
	APÊNDICE D -Roteiro do Questionário com as Auxiliares de desenvolvimento Infantil do CMEI Irmã Sheila	187
	APÊNDICE E -Roteiro das Entrevistas com as Professoras do CMEI Irmã Sheila	188
	APÊNDICE F -Roteiro das Entrevistas com as Auxiliares de desenvolvimento Infantil do CMEI Irmã Sheila	190
	APÊNDICE G - Carta de Apresentação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA à Secretaria Municipal de Educação	191

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, a formação de professores está no bojo das discussões teóricas e políticas nacionais e internacionais, em virtude da busca por parte dos profissionais, teóricos, famílias e militantes da Educação Básica por um padrão necessário para colocar a profissão docente à altura da responsabilidade pública que esses profissionais têm, considerando sua relação com os estudantes, famílias e comunidade escolar (GATTI, BARRETO, 2009; DOURADO, 2016).

Nesta perspectiva, a partir da década de 90, a formação docente começou a ganhar um destaque, inclusive, ao considerar que a formação inicial não seria o suficiente para o trabalho docente, assim como para a reflexão das práticas pedagógicas por parte dos professores. Desta forma intensificam-se a discussão sobre a formação continuada, sobre as interações entre pares como elemento formador e a escola como *locus* potencializador de formação. Neste sentido, além de atualizar, capacitar, reciclar e aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos (MARIN, 1995) e passá-los para seus alunos, os professores, através dessa formação, experimentam a valorização das suas práticas diárias e dos saberes docentes como formação, e a escola se torna então um *locus* formador.

No Brasil, no que tange aos docentes que atuam com bebês e crianças pequenas – público-alvo da Educação Infantil, inicialmente o seu trabalho era destinado às práticas assistencialistas, ou seja, ao cuidado. E, a partir da década de 1990, o trabalho começou a ser voltado especificamente à mulher, uma vez que esta apresentava todos os requisitos para a docência, como: gostar de crianças, ser paciente, meiga, delicada e amorosa, o que corresponde às atribuições também destinadas a mãe, e até mesmo a uma tia, como eram consideradas. Desse modo, a mulher acabava sendo contratada como tia-professora “com pouca ou nenhuma formação profissional e, conseqüentemente, com baixa remuneração salarial” (CRUZ, 2010, p. 3), pois, nesta época ainda existia a dicotomia entre cuidado e educação.

Porém, esta concepção de Educação Infantil (EI) focada no cuidar da criança sem a formação profissional necessária do professor, começou a mudar no país a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as quais reconhecem o direito da criança de 0 a 6 anos de idade à educação e estabelecem a formação mínima exigida para a docência na educação básica, o que deu mais visibilidade à Educação Infantil e à formação de professores. Essa reconfiguração gerou, como cita Oliveira

(2011a, p.39), “[...] uma valorização do papel do profissional que se dedica à criança de 0 a 6 anos”, passando a exigir, então, para os docentes uma formação específica e qualificada, seja ela inicial, seja continuada, voltada às especificidades do público que eles servem.

A formação de professores apresenta-se como um processo complexo, principalmente quando se trata da formação continuada. Os docentes possuem múltiplos olhares e formas de compreender as informações adquiridas e de implementá-las em suas práticas pedagógicas com seus estudantes, sejam bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Neste sentido, no Brasil, desde o século XX, a formação continuada de professores vem sendo estabelecida por Leis, Decretos, Diretrizes e Orientações, bem como discutidas em estudos e reflexões de diversos autores que abordam como a formação continuada vem sendo compreendida e desenvolvida ao longo dos tempos.

Conforme já mencionado, no contexto do ordenamento legal brasileiro, a formação continuada de professores começa a ter um grande destaque com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pois, após este marco, surgem documentos orientadores como os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999a), o Parecer nº 2 de 2015 (BRASIL/CNE, 1995a) e a Resolução nº 2 de 2015 (BRASIL/CNE, 2015b), a qual apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que expressam concepções de formação continuada e sua relevância para a valorização profissional e para a qualidade da educação brasileira. Outros documentos aprovando novas diretrizes se sucederam e que serão considerados nesta dissertação.

Nas questões específicas para a Educação Infantil, a estudiosa Kishimoto (1999, p. 74), reforça que “pensar em política de formação profissional para a Educação Infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e Educação Infantil” e estes questionamentos podem ser vistos nas políticas mais voltadas a primeira etapa da Educação Básica, como, por exemplo, em alguns documentos: Política de Educação Infantil (BRASIL, 1994a) e o Parecer CNE/CEB nº 17 de junho de 2012 (BRASIL, 2012a), que propõem Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil. Esses dispositivos são fundamentais para visualizar como a formação de professores e a Educação Infantil aparecem no contexto das políticas públicas

educacionais e como os órgãos responsáveis pela sua elaboração e promulgação visualizaram estes temas à época de suas formulações.

No âmbito das produções acadêmicas sobre a formação continuada, os estudiosos nacionais e internacionais (NÓVOA, 1995; GATTI, 2008; TARDIF, 2002, ALVARADO-PRADA et al., 2010, entre outros) reforçam a necessidade do distanciamento da concepção de uma formação continuada voltada para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e de progressão de carreira e/ou salarial, a partir dos cursos de certificação, geralmente de curta duração, rumo a uma formação que promova aos professores a reflexão sobre suas práticas. Nesta perspectiva, na formação continuada de professores começa a ganhar a centralidade o saber docente, o reconhecimento e a valorização dessa experiência que o professor foi acumulando durante sua trajetória docente, que é pessoal e profissional.

É com base nessa perspectiva que a formação continuada é compreendida como aquela capaz de possibilitar o diálogo entre os professores e seus saberes-fazeres construídos na relação com a escola, com a comunidade escolar e nas suas práticas pedagógicas, e que tem como lócus de desenvolvimento pessoal e profissional o contexto das suas práticas. Nessa concepção está presente a conceituação do desenvolvimento profissional do professor como mudança ecológica¹, quando salienta que tanto a aprendizagem do adulto (professores, famílias), como a das crianças é um processo em contexto, ou seja, se desenvolve no contexto (nos microssistemas²) em que esses sujeitos estão inseridos se relacionando, sendo influenciados, direta e/ou indiretamente, pelos demais ecossistemas existentes.

Ao discutir sobre o desenvolvimento profissional dos professores com relação ao nosso objeto de estudo é necessário considerar o que tange ao desenvolvimento dos profissionais que atuam na Educação Infantil, afinal, esta etapa da Educação Básica envolve saberes-fazeres necessários à prática docente junto as suas crianças e isso reflete diretamente o seu tipo de profissionalidade - que é a ação profissional que os/as professores/as desenvolvem junto as suas

¹A fundamentação teórica que sustenta e fortalece essa concepção se baseia nos estudos de Bronfenbrenner (1979) sobre a ecologia do desenvolvimento profissional, onde o autor defende a ligação existente entre o desenvolvimento profissional, curricular e o organizacional na formação dos professores dentro da escola, discussão que será desenvolvida neste trabalho.

²O autor apresenta os diversos contextos presentes na sociedade a partir de ecossistemas, sendo eles: micro-, meso-, exo- e macrossistema, como é possível ver adiante no referencial teórico.

crianças. Logo, ao abordar sobre o desenvolvimento profissional é fundamental trazer as questões referentes à profissionalidade e identidade docente a fim de entender quem é o/a professor/a da Educação Infantil e quais os saberes-fazer necessários para as suas práticas. Assim, esta dissertação de mestrado, tomou esta última tendência como compreensão da formação continuada a partir das práticas e experiências dos docentes no contexto da escola.

Para nos ajudar a compreender na prática a formação continuada dos professores da educação infantil no município de Salvador selecionamos, conforme informado na seção sobre a metodologia desta dissertação³, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Irmã Sheila, e uma amostra de professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) para participar de uma entrevista semiestruturada e um questionário em dezembro de 2021. O CMEI foi fundado em 1997, por uma Fraternidade Espírita e municipalizado em 2001⁴ e atualmente faz parte geograficamente da Gerência Regional (GRE)⁵ de Itapuã da rede de ensino do município de Salvador.

Ouvir essas profissionais em uma pesquisa para/com os professores é fundamental, pois precisamos conhecer quem são, o que pensam sobre formação continuada, como a sua trajetória profissional e pessoal contribuiu para os seus saberes e fazeres junto as suas crianças, bem como quais momentos formativos, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), que elas participaram e como suas aprendizagens nesses momentos formativos reverberaram em suas práticas pedagógicas. Esses e outros pontos a serem destacados nesta pesquisa são importantes para compreendermos o que representa esta formação continuada para as professoras e ADI's e se a concepção que elas possuem sobre esse tipo de formação coaduna com a que discutimos ao longo dos capítulos desse texto a qual defendemos.

Nesta linha, a discussão apresentada acima está diretamente ligada ao nosso desejo de pesquisar a formação continuada dos professores da Educação Infantil, sua relação com a ressignificação das práticas pedagógicas e as concepções que as políticas brasileiras e municipais apresentam sobre o tema. Consideramos que, para compreender como vem acontecendo a formação

³Ver capítulo 2, “Percurso metodológico: abordagem, percurso e procedimentos da pesquisa”, onde falamos sobre as características do CMEI.

⁴Em 2001 a Instituição passou a cargo da Prefeitura Municipal de Salvador, ficando sob sua responsabilidade a manutenção e convocação de professores.

⁵Gerência Regional é a instância que faz a intermediação entre o órgão central da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e as escolas. Elas vêm desempenhando um papel na orientação e no suporte à gestão escolar.

continuada na rede escolar municipal de Salvador na última década, é necessário um mergulho sobre os aspectos teóricos e legais referentes a essa categoria de formação.

Assim, a justificativa deste projeto possui uma relevância acadêmica, profissional e pessoal. Acadêmica, no intuito de fortalecer as produções acadêmicas nacionais e municipais/estaduais que versam sobre políticas educacionais e formação continuada docente, especialmente para Educação Infantil. Inclusive, ao fazer um levantamento da produção existente em teses e dissertações no Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia, nos anos de 2007 e 2020, não foram encontrados trabalhos dessa natureza que dialogassem com o tema da formação continuada para professores e Auxiliares da Educação Infantil, principalmente relacionando-o com as políticas públicas municipais que versam sobre a temática, sendo que é um tema atual e relevante, não só para a Pós-Graduação, mas para a comunidade acadêmica de uma maneira geral.

Mesmo que, a nível nacional, tivéssemos encontrado produções que abordassem o tema, os mesmos não discutiam as políticas implementadas em Salvador, nem teciam considerações sobre como a formação tem sido vista e realizada dentro do município a partir das vozes das professoras e de suas auxiliares em Centros Municipais de Educação Infantil.

A justificativa também é profissional, visto que o conceito de escola como *lócus* de formação torna-se valioso para pensar a formação continuada de professores para a Educação Infantil, afinal ele tem como objetivo principal o desenvolvimento desses profissionais, para que os mesmos possam pensar e repensar suas práticas sempre com foco no desenvolvimento das crianças e na comunidade escolar onde elas estão inseridas. Também é fundamental analisar como as políticas de formação impactam no planejamento e execução das propostas formativas dentro da escola. Outro ponto a considerar como positivo na pesquisa é a escuta das vozes das professoras e Auxiliares da Educação Infantil do município, que puderam falar sobre sua formação, desenvolvimento profissional, desejos, angústias, dando visibilidade a sua profissão.

A justificativa pessoal se insere na nossa decisão de pesquisar sobre formação continuada de professores que surgiu ainda na graduação, durante as aulas do Componente Curricular EDC290 Educação Infantil, no semestre 2017.1, me coube apresentar o tema da formação de professores a partir do texto da Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz⁶ que se concretizou na elaboração do

⁶ CRUZ, S. H. V. Simpósio: novas perspectivas na formação de professores da Educação Infantil. Faculdade de Educação – UFC. **XV ENDIPE**. 2010. p. 1-15.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que desenvolvi na graduação de Licenciatura em Pedagogia, no qual pesquisei a Formação em Contexto e seus pressupostos teórico-metodológicos, como um novo olhar para a formação de professores da Educação Infantil.

Outro fato corroborou com este desejo: no final do ano de 2017, tive uma participação como estagiária de um dos cursos realizados na FACED/UFBA do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – uma política lançada pelo Ministério da Educação em 2009, em prol da qualificação dos professores sem formação inicial e que atuavam como docentes na Educação Básica. Neste momento fortaleceu o interesse em pesquisar as políticas de formação docente. E, assim, a curiosidade se tornou pesquisa, pois começamos a estudar mais sobre a formação de professores, principalmente para a Educação Infantil e as políticas educacionais, contribuindo para ampliar as produções existentes na área e que são imprescindíveis para a construção de novas políticas públicas.

Diante desses questionamentos podemos perceber o quanto é complexo o tema, o que torna cada vez mais pertinente nos debruçarmos sobre ele, com o intuito de buscar novas reflexões que possibilitem ampliar a discussão sobre a formação de professores e contribuir para legitimar esta formação como um direito desses profissionais. Neste sentido, é necessário pensar em formação continuada para os professores, e com os professores, reforçando a ideia de formação como um processo de aprendizagem, de troca de saberes e de desenvolvimento da identidade profissional dessas pessoas.

Pelo exposto, algumas questões se sobressaem quando refletimos sobre o campo empírico onde investigamos:

1. De que forma o sistema de ensino do município de Salvador tem implementado ações de formação continuada para os professores e Auxiliares de Educação Infantil?
2. Em que medida essas propostas de formação estão de acordo com os pressupostos das políticas para EI e de formação continuada docente, fixadas na legislação pertinente?
3. Como a(s) proposta(s) de formação continuada de docentes da Educação Infantil, realizadas pelas professoras ao longo da sua trajetória profissional, tem contribuído para atender as suas necessidades formativas?

4. Em que medida essa formação possibilita uma reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, levando em consideração os saberes e o cotidiano das professoras e auxiliares de ensino?
5. Quais as percepções das professoras e auxiliares de ensino sobre a relação entre a(s) formação(ões) recebida(s) e as possibilidades de melhoria das suas práticas pedagógicas com as crianças, considerando a troca de experiências entre seus pares na escola?

Todos esses questionamentos, somados aos aportes teóricos da literatura pesquisada sobre os termos e concepções de formação continuada de professores para a Educação Básica e especialmente Educação Infantil nos levaram a formular o seguinte problema de pesquisa: **Em que medida as ações de formação continuada para professores e auxiliares da Educação Infantil do sistema de ensino do Município de Salvador atenderam os pressupostos de uma formação que considere os saberes e experiências dos profissionais e que seja desenvolvida na escola?**

O objetivo geral desta dissertação consistiu em: compreender em que medida as ações de formação continuada para professores e auxiliares da Educação Infantil do sistema de ensino do Município de Salvador atenderam aos pressupostos de uma formação que considere os saberes e experiências dos profissionais e que se desenvolva na escola. Como objetivos específicos, podemos anunciar:

- Analisar o processo de implementação das políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, em especial as que tangem aos docentes da Educação Infantil nos documentos legais brasileiros.
- Investigar as percepções e expectativas de uma amostra das profissionais da Educação Infantil do sistema de ensino municipal de Salvador – professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - sobre as suas experiências e conhecimentos adquiridos nas suas trajetórias profissionais.
- Verificar a correspondência entre as percepções e expectativas das profissionais da Educação Infantil, participantes da pesquisa, com as propostas de formação continuada que privilegiem a interação entre os pares e a troca de experiências dentro da escola.

Logo, esta dissertação está estruturada em cinco seções, sendo eles: a *Introdução*, onde apresentamos os elementos introdutórios da pesquisa, como a problemática e os objetivos; seção segunda seção que é destinado ao esclarecimento sobre o *Percurso Metodológico* da pesquisa, indicando o tipo de pesquisa, a escolha dos sujeitos, as etapas percorridas e como foram realizadas as análises das informações. Na terceira seção, intitulado “*A formação de professores no bojo das políticas públicas educacionais, com ênfase na formação continuada*”, onde tecemos considerações sobre a formação docente como política pública no Brasil, detendo nos fundamentos da política de formação continuada dos profissionais da educação, baseando-se nos dispositivos legais e documentos orientadores referentes às políticas educacionais. Neste mister, nos detemos na discussão da formação docente, em especial a continuada para os profissionais da Educação Infantil.

Na quarta seção, intitulado “*A formação continuada docente: a escola como lócus de formação e desenvolvimento profissional*”, apresentamos os aspectos teóricos específicos da formação continuada de professores da Educação Básica, associados ao desenvolvimento profissional, abordando esse processo como mudança ecológica e complementando com um debate sobre a profissionalidade dos docentes que atuam com as crianças da primeira etapa da Educação Básica.

A quinta seção, que leva o título de “*A formação continuada dos professores e auxiliares da educação infantil no Município de Salvador: saberes, experiências e trocas no contexto escolar*” é destinado, primeiramente a analisar a política de formação de professores da Educação Infantil proposta a partir do Programa Nossa Rede da SMED, que delineou as ações de formação continuada a partir de 2015. Após isto seguirão as análises das informações coletadas na pesquisa de campo, onde entrevistamos uma amostra das professoras e auxiliares do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila. Nesta parte, buscamos dar voz a essas profissionais e suas perspectivas formativas, conhecer a sua trajetória profissional e pessoal, bem como analisar o que o sistema de ensino municipal vem propondo em relação a formação continuada para esse público. Por fim, finalizamos a pesquisa com as Considerações Finais, onde realizamos um apanhado do que foi discutido na dissertação, atrelado a pergunta norteadora e aos nossos objetivos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A presente seção tem como propósito a elucidar o percurso metodológico que percorremos para a elaboração desta dissertação, portanto, aqui apresentaremos as abordagens, etapas e procedimentos da pesquisa, para que possamos visualizar os caminhos que passamos na investigação em questão. Deste modo, inicialmente informaremos as características, a referência empírica, os instrumentos da coleta de dados e, em seguida, os procedimentos utilizados para análise.

2.1 TRILHAS DA PESQUISA: QUAIS CAMINHOS PERCORREMOS

A presente dissertação se caracteriza como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa que, para Minayo et al. (2009, p. 21) “responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, além de que, este tipo de abordagem trabalha significados, valores, crenças, envolvendo, principalmente, seres humanos. Adotar a pesquisa qualitativa, então, engloba duas vertentes: a primeira que esta abordagem compreende atividades específicas de investigação; e a segunda que essas atividades podem ser caracterizadas por traços comuns, os quais podem caracterizar o percurso da pesquisa.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) reforçam que ao escolher a pesquisa qualitativa, os pesquisadores “[...] buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos [...]”. Nesta abordagem o observador também se torna sujeito do objeto pesquisado, com um conhecimento que além de parcial é limitado; e também que a pesquisa se desenvolve de uma forma imprevisível, ou seja, não se pode prever de forma concreta o que e como vai acontecer, e muitas vezes foge do planejamento inicial do pesquisador.

Minayo et al. (2009) categorizaram o processo de trabalho da pesquisa qualitativa em três etapas:

- **fase exploratória:** momento de construção do projeto de pesquisa e dos procedimentos que serão necessários para o planejamento da ida a campo.

- **trabalho de campo:** fase que o pesquisador vai levar para o campo prático o que foi a construção teórica que foi estruturada na etapa anterior.

- **análise e tratamento do material empírico e documental:** momento em que o pesquisador vai utilizar um conjunto de procedimentos para “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas” (MINAYO et al., 2009, p. 27). Esta terceira etapa, segundo Minayo et al. (2009), pode ser subdividida em 3 tipos de procedimento: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita destes materiais.

Nesta pesquisa, então, buscamos seguir esses mesmos passos caracterizados pelas autoras, e, assim, para a construção das informações fizemos uma pesquisa bibliográfica; e uma pesquisa de campo: com quatro professoras e duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) que atuam em salas de referência do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila, instituição que fica localizada em uma comunidade do Bairro da Boca Rio, e faz parte da Gerencia Regional (GRE) de Itapuã, sendo, em 2021, a GRE com o maior número de matrículas na educação infantil da rede municipal de Salvador. Para tanto, é necessário apresentar como cada um desses elementos contribuíram para este trabalho.

2.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: A PRIMEIRA ESTAÇÃO

A primeira estação que paramos, no caminho percorrido na pesquisa, foi o da pesquisa bibliográfica, onde estabelecemos diálogos com diversos autores que escrevem sobre a políticas de formação dos profissionais da educação de uma maneira geral, sobre a formação continuada desses profissionais, desenvolvimento profissional e profissionalidade docente; e bem como das leis, decretos, resoluções, pareceres e orientações referentes a formação inicial e continuada docente, ressaltando as da educação infantil no Município de Salvador.

A pesquisa bibliográfica nos deu suporte para compreender como vem sendo planejada e desenvolvida, no contexto brasileiro, a formação dos docentes da educação básica e em especial a formação continuada e sobre seu desenvolvimento profissional, bem como a profissionalidade das professoras de educação infantil, visto que essas professoras da educação infantil possuem saberes

e fazeres específicos e necessários a sua atuação docente. Gil (2008, p. 50) destaca que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Treinta et al. (2014, p. 509), também corrobora com a definição da pesquisa bibliográfica ao citar que a mesma “busca identificar o que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica sobre esse tema e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele.”

Assim, esta pesquisa está embasada com autores nacionais, como: Alvarado Prada et al. (2010), Gomes (2013), Candau (1995), Gatti (2008), e outros, bem como autores internacionais, a exemplo de: Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Oliveira – Formosinho (2002), entre outros. Estes autores nos ajudaram a compreender e discutir conceitos importantes, como: escola como lócus formativo; desenvolvimento profissional como mudança ecológica; profissionalidade docente e as especificidades das professoras e auxiliares que atuam na educação Infantil.

Uma outra parte da pesquisa bibliográfica diz respeito ao levantamento da legislação que embasa o ordenamento legal brasileiro sobre o tema, que consta no referencial teórico e que foi o subsídio para a análise das participantes da pesquisa. Alguns dos documentos selecionados foram:

1. *Formação inicial e continuada docente*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999a), o Parecer nº 2 de 09 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) e a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, entre outros; Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003 (BRASIL, 2003). Mesmo não dizendo respeito ao período recortado para o desenvolvimento da pesquisa, outros dispositivos legais foram considerados e analisados depois de 2015, subsidiados pela análise de alguns autores, na intenção de atualizar as informações sobre a temática;
2. *Formação continuada de professores da educação infantil*: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Política de Educação Infantil (BRASIL, 1994b); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999c; 2010); e o Parecer CNE/CEB nº 17 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b).

Estas e outras políticas brasileiras dão o suporte para que possamos analisar as informações referentes a formação inicial e continuada das colaboradoras participantes da pesquisa e entender como esses documentos impactam nas suas práticas pedagógicas e nos seus percursos formativos dentro e fora das instituições.

2.3 A SEGUNDA ESTAÇÃO: A PESQUISA DE CAMPO

A segunda estação em que paramos no percurso para a elaboração desta pesquisa foi a destinada ao campo, momento este que é utilizado “com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

Para a construção das informações, o nosso campo foram as vozes de quatro professoras e duas auxiliares que atuam em salas de referência do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila, as quais foram convidadas a falar sobre formação continuada, em especial dentro da escola, suas necessidades pedagógicas junto as crianças das suas salas de referência, as formações recebidas pelo município ou realizadas em outras instâncias durante sua trajetória profissional, e a provável correspondência entre as formações e as suas necessidades formativas, através de um questionário e uma entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas, aplicado a duas categorias de colaboradoras: professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) do CMEI.

2.3.1 A seleção do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila

O Município de Salvador possui 341 escolas, sendo apenas 100 Centros de Educação Infantil (CMEI's), distribuídos geograficamente em 11 Gerências Regionais (GRE), as quais são: Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Cajazeiras e Subúrbio II. Para selecionar o Centro a ser investigado foi necessário estabelecer critérios para escolher qual GRE e qual a escola que seria o lócus para a coleta dos dados de campo. Para tanto

foram considerados os seguintes critérios quantitativos⁷, procurando alcançar o estabelecimento que melhor pudesse ilustrar a realidade da oferta desta etapa da educação básica no município:

1. **Primeiro critério:** GRE com maior número CMEI's;
2. **Segundo critério:** CMEI's com maior número de matrículas;
3. **Terceiro critério:** CMEI's que oferta Educação Infantil completa (creche e pré-escola)

A partir desses critérios começamos a nossa busca de informações pelo portal da Secretaria Municipal de Educação (SMED), como podemos visualizar nos quadros abaixo:

Quadro 1 - Quantidade de GRE's e CMEI's na rede de ensino do Município de Salvador

Código GRE	GRE	Quantidade de CMEI's
1	Centro	12
2	Cidade Baixa	8
3	São Caetano	8
4	Liberdade	6
5	Orla	8
6	Itapuã	13
7	Cabula	10
8	Pirajá	7
9	Subúrbio I	6
10	Cajazeiras	11
11	Subúrbio II	11

Fonte: Educação em Números/SMED. 2021. Disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em 13 ago. 2021

⁷Escolhemos critérios quantitativos para a seleção da instituição com o interesse em selecionar uma GRE com maiores possibilidades de escola para aceitar a pesquisa, bem como uma escola que pudéssemos ter um maior número de colaboradoras.

Diante da análise do número de CMEI's por GRE, a região escolhida para a busca da escola e das colaboradoras foi a de Itapuã, que é formada por 13 instituições. Logo, seguimos para o próximo critério, que compreendia escolher, dentre as 13 instituições, quais delas contam com o maior número de matrículas em 2021, ano que elaboramos o projeto e realizamos as entrevistas.

Quadro 2 - Quantidade de crianças matriculadas nos CMEI's da GRE Itapuã

Nome do CMEI	Número de matrículas
Centro Municipal de Educação Infantil Associação Crista Feminina	76
Centro Municipal de Educação Infantil Irma Sheila	317
Centro Municipal de Educação Infantil Joaquim Santos	94
Centro Municipal de Educação Infantil Almir Oliveira	274
Centro Municipal de Educação Infantil Georgia Maria Barradas Carneiro	106
Centro Municipal de Educação Infantil Jose Maria De Magalhaes Neto	217
Centro Municipal de Educação Infantil Raul Queiroz	179
Centro Municipal de Educação Infantil União Da Boca Do Rio	188
Centro Municipal de Educação Infantil Castro Alves	125

Fonte: Educação em Números/SMED. 2021. Disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em 13 ago. 2021

O Quadro 3 só apresenta 9 escolas, das 13 instituições citadas no Quadro 2, pois, a lista encontrada na fonte consultada só listava essas instituições como CMEI. As outras restantes eram registradas como Creche e Pré-escola Primeiro Passo - que se trata de um outro programa municipal que oferece apoio financeiro aos pais das crianças da creche e pré-escola, que não conseguiram vagas para matrícula nos CMEI's, oportunizando vagas em outros estabelecimentos por força de convênio com escolas particulares existentes na comunidade.

Portanto, de acordo com o critério de número de matrículas, os CMEI's com os maiores números foram: *Centro Municipal de Educação Infantil Irma Sheila*; *Centro Municipal de*

Educação Infantil Almir Oliveira; e Centro Municipal de Educação Infantil Jose Maria De Magalhães Neto.

Assim, partimos para o terceiro e último critério, aquele que oferta Educação Infantil completa (G1 a G5) nos CMEI's selecionados acima. Assim obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 3: Turmas ofertadas pelos CMEI's

CMEI's	G1	G2	G3	G4	G5
Centro Municipal de Educação Infantil Irma Sheila	-	X	X	X	X
Centro Municipal de Educação Infantil Almir Oliveira	-	X	X	X	X
Centro Municipal de Educação Infantil Jose Maria De Magalhaes Neto	-	X	X	X	X

Fonte: GRE Itapuã/SMED. 2021.

Todos os CMEI'S da GRE Itapuã ofertam turmas para as crianças de 02 a 05 anos, em virtude desse dado, o CMEI escolhido para a seleção da amostra de colaboradoras foi o Centro Municipal de Educação Infantil Irma Sheila, por ofertar o maior número de crianças matriculadas. É válido ressaltar que o município de Salvador não está mais ofertando turmas de Grupo 1, destinado as crianças de 1 ano de idade.

2.3.2 A escolha dos instrumentos: Questionário e Entrevista semiestruturada

Para o auxílio na coleta das informações para as análises que compõem a pesquisa de campo, escolhemos como instrumentos um questionário e um roteiro de entrevista semiestruturada. O questionário foi selecionado para que pudéssemos compreender o perfil de profissionais que estariam participando da pesquisa, antes de ouvi-las na entrevista, deste modo Marconi e Lakatos (2003, p. 88) definem o questionário como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”, onde após o preenchimento, podemos conhecer o público que foi selecionado para participar da pesquisa de campo.

As perguntas do questionário envolviam questões relacionadas a idade, raça, cidade de origem, bairro onde mora, quanto tempo atuando na educação infantil, e tempo de docência no caso das professoras, onde e quando fez a formação inicial, o que motivou a atuar na primeira etapa da educação básica, entre outros questionamentos, que nos ajudaram a mapear quem eram as nossas entrevistadas e os seus lugares de fala.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, foi escolhida por ser uma das técnicas de coleta de informações mais utilizadas nas pesquisas sociais, sendo muito adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta (GIL, 2008), deste modo, pudemos ouvir as nossas participantes e entender o que elas pensam sobre formação continuada, experiências profissionais e conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória docente, práticas pedagógicas e interações entre pares.

As entrevistas semiestruturadas, portanto, baseiam-se em um roteiro constituído de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188), as quais estão apoiadas no nosso quadro teórico e nos objetivos da pesquisa. As perguntas foram elaboradas no intuito de compreender as percepções das entrevistadas e assim poder analisar as informações coletadas a luz da bibliografia levantada nesta dissertação. Mesmo que a nossa pesquisa não utilize o método da entrevista narrativa para a construção das informações, ao optarmos a fazer uma pesquisa com professores, não apenas sobre e para professores, acabamos por utilizar as vozes e as histórias desses profissionais, neste sentido, Portela (2019) entende a narrativa:

como uma maneira de expressão e compreensão de eventos, na qual o sujeito está inserido e apresenta-se - numa pesquisa como a nossa que tem como proposta epistemológica as narrativas de uma formação de professoras - a possibilidade de articular tais relatos pessoais com o contexto sociocultural, histórico e institucional, permitindo que seja compreendido numa dupla dimensão: individual e coletivo.” (PORTELA, 2019, p. 60)

Para a nossa pesquisa, não optamos por seguir na dimensão da entrevista narrativa, por ter um roteiro mais flexível e perguntas mais abertas sobre temas relacionado a temática, mas, a entrevista semiestruturada também nos permitiu dar essa voz as professoras e auxiliares, e assim compreender o que as mesmas pensam sobre a formação continuada e a escola como lócus propício para o compartilhamento de saberes entre pares.

2.3.3 O encontro com o CMEI e a aplicação dos instrumentos de coleta de informações

A segunda parte da pesquisa foi o direcionamento ao campo, onde primeiro fizemos o contato com o CMEI selecionado, entregando uma carta de apresentação ao/a gestor/a (ver APÊNDICE A), me apresentando enquanto pesquisadora e Mestranda em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia, orientanda das Professoras Maria Couto e Uilma Rodrigues, e esclarecendo os objetivos da pesquisa, informando quais seriam os instrumentos a serem aplicados e agendando uma conversa presencialmente para as apresentações formais.

Antes da realização das entrevistas, tivemos um encontro presencial⁸ no dia 18 de novembro de 2021 com a Vice-gestora do turno matutino e professora do G5 do turno vespertino, Professora Mônica Pinazza⁹, a vice Gestora desse turno e a Professora Sílvia Helena Cruz, a Coordenadora da Instituição, Isabel de Alarcão¹⁰, quando conversamos sobre a Instituição e seu Projeto Político Pedagógico (PPP), como seria a organização das entrevistas – momentos em que dialogamos sobre a ética da pesquisa, os cuidados com o anonimato das informantes, fazendo a coleta das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver APÊNDICE B). Inicialmente, esse primeiro contato seria virtual, devido a situação pandêmica que estávamos vivendo em 2021, entretanto, a diminuição do número de casos em novembro e a situação da escola em relação a rede de internet de qualidade, fez com que mudássemos a organização pensada anteriormente no projeto de qualificação.

Esse primeiro contato presencial permitiu uma maior aproximação da escola, principalmente em relação a estrutura da instituição e da comunidade que ela está localizada, bem como visualizar as professoras, ADI's e os demais profissionais que atuam no CMEI em movimento junto as crianças, foi possível observar a saída e entrada dos pequenos, a relação com os pais, o processo de matrícula, todo um cotidiano que “perderíamos” no contato on-line.

⁸No capítulo 5, intitulado “A formação continuada dos professores e auxiliares da educação infantil no Município de Salvador: saberes, experiências e trocas no contexto escolar”, podemos visualizar como foi o primeiro contato com a escola, bem como as análises das vozes das professoras e ADI's participantes da pesquisa.

⁹Para preservar a identidade das colaboradoras, nesta dissertação usaremos nomes fictícios.

¹⁰É válido salientar que a Gestora da Instituição estava de férias no período que realizamos a pesquisa de campo, por isso que a nossa recepção ficou a cargo das vices gestoras e coordenadora.

As entrevistas, foram agendadas para o dia 16 de dezembro de 2021, sendo as quatro professoras no turno da manhã e as duas ADI's no horário das 13h/13h30min, um pouco antes de as crianças do turno vespertino chegarem, visto que são essas profissionais que as recebem. Antes de iniciar as entrevistas, conversamos com as participantes sobre os objetivos, o porquê a participação delas era essencial, afinal esta dissertação não é só uma pesquisa sobre professores, mas com professores, além disto, foi informado sobre o anonimato, e que apenas as vozes seriam gravadas, como material suporte para a construção das análises, porém, suas identidades não seriam reveladas, e seus nomes verdadeiros seriam trocados por nomes fictícios.

Para as professoras foram escolhidos nomes de autoras que me acompanharam desde a graduação, e que contribuíram para ampliar o nosso arcabouço teórico sobre educação infantil e formação de professores, sendo elas: Professoras: Zilma Ramos de Oliveira, Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto e Monica Pinazza. Cada uma delas se relacionam conosco de uma forma, me fazendo enxergar as possibilidades de uma atuação na educação infantil com afeto, formação e múltiplas aprendizagens para as docentes e crianças:

- Zilma que nos deu a certeza de que educação infantil era o que nós gostávamos, e a área que queríamos atuar, com sua obra: “Educação Infantil, fundamentos e métodos”¹¹, que foi um dos primeiros livros lidos sobre o tema, ainda na graduação, e que se tornou um livro de cabeceira;
- Silvia Cruz que nos apresentou a formação em contexto, como um novo olhar para a formação de professores da educação infantil em um dos seus textos. Foi ela que nos fez enxergar a formação continuada e a escola como fontes de conhecimento e formação. Desde o dia da leitura do seu texto Simpósio: novas perspectivas na formação de professores da Educação Infantil, defendemos uma formação em pares, tendo a escola como locus facilitador;
- Júlia, Isabel, Mônica e Tikuzo nos fortaleceram na formação de professores, mostrando que existe, sim, a possibilidade de uma formação dialógica, em pares, que envolva não só os

¹¹Fonte: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série educação Infantil).

professores, mas toda a comunidade educativa, e que aconteça dentro do ambiente das próprias práticas, tendo os problemas cotidianos como fios condutores.

Uma vez me falaram que na graduação os professores nos apresentariam os autores das suas vidas, os quais as teorias coadunam com o que acreditam, e que assim, nós, enquanto estudantes e futuros professores deveríamos encontrar os nossos. E foram essas mulheres pesquisadoras que fizeram essa fala fazer sentido, nelas encontramos as autoras que traduzem o que acreditamos. E não seria diferente das professoras que participaram da pesquisa, elas reforçam, através das suas vozes, o que estamos defendendo nessa dissertação, através das suas falas, conseguimos lembrar o que Tizuko, Isabel, Júlia, e muitos outros autores, escrevem em seus livros, a diferença é que estas mulheres falam das suas próprias práticas, são as autoras das suas próprias histórias, e co-autoras das histórias das suas crianças.

As ADI's, por sua vez, receberam nome de duas professoras da faculdade de Educação da UFBA, que foram nossas professoras da graduação, e que despertaram o nosso olhar para com a Educação Infantil, fazendo enxergar que nosso amor e compromisso para com as crianças era muito maior do que poderíamos imaginar, e que, através da nossa voz, poderíamos narrar muitas histórias, como a que contamos nesta dissertação. Essas duas mulheres foram Leila da Franca Soares e Nanci Helena Rebouças Franco, elas nos ajudaram a reconhecer, enquanto profissional da educação infantil, e através delas conhecer todas as autoras, e autores, que nos acompanham até hoje. Com as ADI's não acontece diferente, o trabalho delas ajudam as professoras na co-autoria das histórias das suas crianças, o seu suporte, permite que essas docentes participem de cursos e outros momentos formativos que vão enriquecer suas práticas pedagógicas, portanto essas auxiliares também têm vozes, e nós precisamos ouvi-las, suas histórias precisam ser contadas.

Diante do exposto, a fim de pensar nas categorias para as análises das informações coletadas nas entrevistas com as participantes, precisamos considerar os seguintes tópicos:

- 1) Concepções de formação continuada
- 2) Experiências profissionais e tempo de docência;
- 3) Relação entre as necessidades formativas sentidas no cotidiano como docente de EI e os conteúdos das formações recebidas ao longo a sua trajetória;

- 4) Concepção de uma formação que possa ser baseada na troca de experiência e de saberes construídos no diálogo com as colegas dentro da escola;
- 5) Conhecimento, atitudes, sentimentos, valores que o docente da Educação Infantil adquiridos antes e para além da formação profissional recebida;
- 6) A contribuição da interação e integração da comunidade escolar e das famílias para o melhor atendimento infantil.
- 7) Estratégias para elaborar novas práticas pedagógicas
- 8) Contribuições da formação continuada para o planejamento das atividades pedagógicas dentro da escola.

A partir desses tópicos, elaboramos as seguintes categorias para as entrevistas com as professoras, auxiliares: Compreensão da importância da Formação continuada; Experiências profissionais e conhecimentos adquiridos para além da formação; Formação continuada a partir do cotidiano da escola; Planejamento das práticas pedagógicas e interação com seus pares; dentro de cada categoria, elaboramos perguntas que nos ajudassem a compreender o que as professoras e ADI's pensam sobre os temas acima citados.

Deste modo, as informações coletadas no campo compõem o capítulo destinado às análises e construções das informações, onde dialogaremos com as vozes das participantes, as políticas municipais e brasileiras, bem como com autores nacionais e internacionais que escrevem sobre formação continuada, desenvolvimento profissional, e profissionalidade.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BOJO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, COM ÊNFASE NA FORMAÇÃO CONTINUADA

No presente capítulo, buscaremos tecer considerações acerca das políticas de formação docente para a educação básica no Brasil. Iniciamos o nosso caminhar pelo conceito de políticas públicas, em especial, sobre as políticas educacionais e dentro destas as de formação docente. Assim, partiremos para analisar algumas das políticas de formação de professores da Educação Básica, a exemplo dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a), o Parecer nº 2/ 2015 (BRASIL/CNE, 2015a) e a Resolução nº 2/2015 (BRASIL/CNE, 2015b). Teceremos também uma breve discussão sobre outros atos normativos voltados à formação dos profissionais da Educação Básica após 2015, em uma arena turbulenta de retrocessos no âmbito educacional dos dois últimos governos do Brasil, no intuito de atualizar esta análise.

Em seguida, chegaremos ao tema específico desta pesquisa: políticas de formação para os profissionais da Educação Infantil, onde analisaremos alguns documentos específicos para esta primeira etapa da Educação Básica, como o Parecer CNE/CEB nº 17 de junho de 2012, que propõe as orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, dentre outros documentos sobre o tema em questão. E, no final, abordaremos as políticas educacionais do Município de Salvador elaboradas a partir de 2008, sendo essas políticas a base para entender como a Secretaria Municipal de Salvador (SMED) vem desenvolvendo as políticas de formação de professores e educação infantil.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ONDE A FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SE ENCONTRA?

A defesa da premissa de que a qualificação docente é um dos pilares para a melhoria da qualidade do ensino impulsionou a elaboração e implementação de um ordenamento legal específico para a formação de professores no Brasil, seja ela inicial, seja continuada. Neste sentido, surgem leis, decretos, diretrizes e orientações, impulsionadas pelas inquietações e mobilizações

levantadas pelos pesquisadores, professores, militantes, pais e outros setores ligados à educação e dos órgãos federais, estaduais e municipais, na defesa por uma educação de qualidade, como salienta Vieira (2001, p. 14) ao citar que “[...] a realização desses direitos exige a mobilização da sociedade, porque dela nascem as necessidades e angústias”. Deste modo, a qualificação docente se torna uma política pública de corte social e educacional.

E, nesse sentido, tanto as concepções dessas políticas públicas, como a análise das suas causas e efeitos na sociedade, são estudadas por diversos estudiosos. No tocante à definição das políticas públicas, Höfling (2001), cientista da área das políticas públicas, entende-as como o Estado em ação, o que significa que “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Ainda de acordo com esta autora, o processo de definição e criação nesse campo acaba por dialogar com os conflitos de interesses, chegando aos “[...] arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 38).

Para Peters (1986), por sua vez, política pública é o somatório das atividades dos governos, os quais agem diretamente ou por meio de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos. Outro pesquisador que discute a concepção de política pública é Dye (1984, *apud* SOUZA, 2006, p. 24). Em seus estudos ele sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A pesquisadora Celina Souza (2006, p. 25) complementa o conceito de políticas públicas salientando que suas concepções direcionam o nosso olhar para o debate em torno do lugar que os “interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos”.

Visto que todos os autores citados discutem as políticas públicas e sua relação com o governo (o que ele escolhe fazer, como e quando escolhe), é necessário trazer a concepção de governo, sendo que, Höfling (2001, p. 31) define-o: “[...] como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”. Um determinado governo, por exemplo, pode adotar ações que marquem um retrocesso ou avanço no âmbito das políticas públicas.

A concepção de Azevedo (2003, p. 38) coaduna com as definições citadas anteriormente, pois, reforça que “[...] política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os

impactos de suas ações e de suas omissões”, o que reforça a responsabilidade do Estado¹² na formulação, deliberação, implementação e monitoramento das políticas públicas.

Essa assertiva não desautoriza a pressão popular da sociedade em cobrar políticas condizentes com a realidade brasileira e promover críticas significativas nos documentos lançados. Azevedo (2003) ainda aponta que existem três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

As políticas redistributivas se referem à redistribuição de rendas na forma de “recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (AZEVEDO, 2003, p. 38), como exemplo: cesta básica, bolsa-escola, bolsa-universitária, isenção de IPTU e/ou de taxas de energia para famílias carentes, entre outras políticas. As distributivas, por sua vez, dizem respeito às ações cotidianas feitas pelo governo, como oferta de equipamentos e serviços públicos, sendo que são realizadas de forma pontual de acordo com a demanda ou pressão social, como: reparos em escolas, limpeza de córrego, distribuição de renda para regiões que sofrem com enchentes.

Por fim, as políticas regulatórias, as quais estando voltadas a elaboração das leis, decretos, orientações e diretrizes, autorizam os governos a fazerem, ou não, determinadas políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) ou a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 (BRASIL/CNE, 2015b), que se referem em grande parte ao tema específico deste trabalho: a formação de professores – em especial a continuada.

Sousa (2006) aponta um quarto tipo de política: as constitutivas, que lidam com os procedimentos e definem competências, pois estipulam formas de participação social nas ações que são estabelecidas e distribuídas entre os municípios, estados e o Governo Federal. Secchi (2012, p.18) salienta que essas políticas “São chamadas *meta-polícies*, porque se encontram acima dos outros três tipos de políticas e comumente moldam a dinâmica política nessas outras arenas” (SECCHI, 2012, p. 18, grifo do autor). Com relação a esta modalidade é possível citar: as regras de distribuição de competência entre os três poderes e do sistema político eleitoral. É válido ressaltar que cada uma dessas políticas vai se comportar de uma forma diferente dentro do sistema

¹²Höfling (2001, p. 31) conceitua Estado “como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”, sendo uma instancia fixa, não mutável a cada quadriênio, a exemplo do governo.

político, voltando-se especificamente para uma área e gerando embates diferentes na arena das políticas públicas.

Como citado anteriormente, este trabalho se insere no contexto das políticas regulatórias, tendo como foco as políticas educacionais, que, para Oliveira (2010, p. 97), “[...] dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”. Focalizamos em primeira instância, as decisões do governo que englobam a formação de profissionais da educação, seja inicial ou continuada, que vão atuar com as crianças, jovens, adultos e idosos nas diversas instituições de ensino brasileiras.

De acordo com a pesquisadora Dirce Pacheco e Zan¹³, “historicamente, a formação de professores é uma política que precisa ser compreendida como uma política pública de responsabilidade do estado”, onde é fundamental uma agenda política que respeite as especificidades dos públicos que atende, bem como a participação das diversas instâncias que vivenciam essas políticas no cotidiano: escola, família, estudantes, profissionais.

Para o presente estudo é necessário focalizar as políticas implementadas para a formação de professores, principalmente para a formação continuada dos professores da Educação Infantil, a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da LDBEN/1996, até 2020, a fim de analisar as concepções e os fatores que levam à definição dessas políticas públicas.

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na arena da discussão sobre a formação docente é possível encontrar divergências em relação “ao locus de formação, ao projeto de formação, ao papel do professor, à dinâmica formativa, à relação teoria e prática, ao papel dos estágios supervisionados, à prática como componente curricular, entre outros” (DOURADO, 2016, p. 25). Por este e outros motivos, defende-se a necessidade de marcos regulatórios que direcionem as propostas municipais em relação a formação docente. Dourado (2016, p. 29) salienta justamente essa necessidade, quando discorre que “Romper com esse desafio está a requerer do Estado brasileiro política pública

¹³Trecho extraído da fala da pesquisadora na Live “O papel do FORUMDIR e da ANFOPE na resistência à BNC da formação de professores”, que aconteceu no dia 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GhNaJJuZnCw>. Acesso em: 20 de junho de 2021

orgânica direcionada à melhoria da formação desses profissionais que valorize a construção coletiva dos projetos pedagógicos articulados às instituições de Educação Básica e superior”.

Neste percurso, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, foi um grande marco para as políticas públicas, em especial as educacionais, pois ela apresenta de forma clara e precisa, a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, como expressa o seu Art. 207:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 87).

A partir desse documento, firma-se um comprometimento entre o Estado e a família, o primeiro com o dever de ofertar escolas públicas e de qualidade, e a segunda, com a obrigação de realizar a matrícula e zelar pela frequência das crianças nessas instituições, exceto para as crianças de 0 a 3 anos de idade. A Constituição pode ser considerada como um marco no âmbito das políticas públicas, pois ela estabelece direitos civis, políticos e sociais.

Após a promulgação e o destaque que a Constituição Federal de 1988 dá à educação, a formação docente ganha uma forte discussão no âmbito político, especialmente a partir da década de 1990 quando a política regulatória, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), entra neste cenário. A LDBEN apresenta determinações para cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como sobre os profissionais da educação e a sua formação. A referida lei dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, o capítulo VI, tendo os professores como destaque. Este capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, s/p).

A LDBEN considera a formação docente como uma forma de atender as especificidades dos diferentes campos de atuação dos professores, seja na Educação Infantil e nas outras etapas da

Educação Básica, seja nas modalidades de educação como no caso da educação especial, preparando os docentes para as atividades a serem realizadas em cada uma delas. Ainda neste capítulo, também estabelece posicionamentos importantes sobre o nível de formação dos professores para cada etapa da Educação Básica, como consta no Art. 62,

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/p).

Portanto, a primeira mudança concreta na formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), pois, além de dar visibilidade ao tema – sendo uma política de referência para o sistema de ensino -, “projetou a formação do professor da Educação Básica para o ensino superior, cujo *locus* preferencial foi, inicialmente, atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE)” (MAZZEO, s/a, p. 8), onde estes deveriam se dedicar a formação dos profissionais (inicial e continuada). Mais tarde outras determinações legais levaram as políticas de formação para outras Instituições de Educação Superior, de maneira geral e, em especial, para as universidades.

Dentro do ordenamento legal brasileiro referente à formação dos professores da Educação Básica, pode-se também destacar neste período os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999a), que se referem à formação dos docentes da Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental; o Parecer nº 2 de 09 de junho de 2015 (BRASIL/CNE, 2015a) e a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 (BRASIL/CNE, 2015b); dentre outros, que merecem uma análise do que apresentam sobre a formação dos professores, em especial, a continuada.

Nesse período, década de 1990, portanto, surgem os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a), que propõem um referencial teórico e um modelo curricular voltado à formação docente no Brasil, apresentando objetivos e competências profissionais necessárias à atuação do professor da Educação Básica. Para Mazzeo (s/a, p. 9), a legitimidade dos Referenciais “[...] como política educacional nacional ancora-se, portanto, na existência de um suposto consenso acerca dos pressupostos sobre os quais deve ser guiada a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental”.

Em seu texto, os Referenciais apresentam concepções que dialogam com a ideia de professor formador, ressaltando que a competência profissional vai se desenvolvendo a medida que este interage com outros mais experientes, discutindo sobre suas práticas pedagógicas e a complexidade do trabalho que realizam (BRASIL, 1999a). Para o documento, o professor formador – que já atua na escola - atuaria junto aos professores iniciantes, auxiliando-os no planejamento das suas atividades, nas reflexões sobre a prática e relação com os estudantes. Esses professores iniciantes seriam aqueles oriundos dos cursos de formação inicial, cujos objetivos e conteúdos dessa formação precisam “levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo” (BRASIL, 1999a, p. 64).

Para o documento, esse profissional reflexivo seria o “novo perfil profissional” do professor, onde a formação docente seria um caminho para a construção de competências profissionais e um saber-fazer voltado as suas necessidades, bem como as do público que atua. Para isso, o texto salienta que ser necessário uma organização curricular e institucional no processo de formação inicial, capaz de estabelecer uma ligação entre: escola de formação-sistema de ensino (BRASIL, 1999a).

Em 1999 também é promulgado o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que: “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências” (BRASIL, 1999b). Este documento especifica a formação necessária para atuar na Educação Básica (em nível superior), ou seja, como os cursos de formação de professores deverão ser organizados. O Art. 2 decreta:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a Educação Básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da Educação Básica em que atuarão os graduados;

II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da Educação Básica;

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (BRASIL, 1999b, s/p).

Este artigo reforça a organização básica dos cursos de formação, seja ela inicial ou continuada, visando preparar os docentes para a sua atuação profissional junto à etapa da Educação

Básica (Educação Infantil, ensino fundamental e médio) que escolher seguir, além da articulação entre as propostas dos cursos de formação inicial (graduação) com os de formação continuada (especialização, Lato Sensu e/ou Stricto Sensu).

O século XXI começa com mais um grande marco para formação de professores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, homologadas pelo Ministério da Educação em 8 de maio de 2001, através do Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Sua elaboração envolve o objetivo de criar uma sintonia em relação ao que já foi estabelecido pela LDBEN (BRASIL, 1996) e as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio e suas modalidades. Assim elas estabelecem:

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL/CNE, 2001a, p. 36-37).

Novamente a formação aparece no intuito de fornecer conhecimentos básicos à atuação docente na Educação Básica, a partir das competências necessárias para a sua atuação profissional. Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 4) “A noção de competência, ainda que muito criticada no período por diversos pesquisadores (DIAS, LOPES, 2003; MAUÉS, 2004) foi assumida como orientadora para se pensar o currículo da formação docente”, entretanto, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência, esse conceito pautado em competência começa a perder a força no âmbito das políticas educacionais.

Esses conhecimentos básicos dispostos nas Diretrizes englobam: “cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência” (BRASIL/CNE, 2001a, p. 38), entretanto, salienta que eles não devem se esgotar nos conhecimentos que a escola pode oferecer aos seus alunos.

O documento também propõe diretrizes para organização da matriz curricular através de eixos articuladores entre os quais: os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; a interação e comunicação e o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; a disciplinaridade e interdisciplinaridade; a formação comum e a formação específica; os conhecimentos a serem

ensinados e os conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e, por fim, as dimensões teóricas e práticas. Todos com o intuito de preparar os professores para a docência na Educação Básica.

Seguindo a linha de algumas das políticas que decretam e orientam diretrizes para a formação docente no Brasil, podemos citar o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que ficou a cargo da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse Decreto marca a consolidação do Projeto de Lei nº 7.569/2006, aprovado na Câmara dos Deputados, uma vez que permite a CAPES atuar na formulação de políticas públicas para a qualificação de professores da Educação Básica. Sendo assim, o projeto, que foi aprovado em junho de 2007, transfere a responsabilidade de ofertar cursos de formação de professores do MEC para a CAPES, como dispõe o Art. 2º do referido projeto,

a CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (BRASIL, 2006).

O Decreto estabelece princípios (art. 2) e objetivos (art.3) para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, como podemos citar os princípios: “IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras, nas modalidades presencial e à distância”, e “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 2, BRASIL, 2006). Além dos objetivos de:

I - promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública;
 [...] III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
 [...] V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
 [...] X - promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Art. 3, BRASIL, 2006, s/p).

Dez anos após a sua promulgação, o Decreto foi revogado e, em substituição, promulgou-se o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, com pequenas alterações, dispondo sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Uma das finalidades dessa modificação foi justamente “fixar seus princípios e objetivos e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” (BRASIL, 2016, s/p), pois, o PNE mencionado pelo Decreto foi lançado em 2014. O referido Decreto, no Art. 2, apresenta seus princípios, elaborados com o intuito de atender às demandas e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, alguns deles são:

[...] V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

[...] IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; [...] (BRASIL, 2016, s/p).

Nesses princípios fica evidente a importância da valorização profissional dos professores do Magistério, bem como o uso, novamente, do termo atualização profissional para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Notamos, também, que o documento apresenta como um dos princípios a valorização dos saberes que o professor acumulou durante a sua trajetória docente; que os projetos pedagógicos da escola devem refletir as especificidades do trabalho desses sujeitos e propiciar a intercalação entre teoria e prática; bem como a compreensão da escola como espaço de aprendizagem tanto para estudantes como para os docentes.

Para além dos aspectos citados, o Decreto estabelece a criação de um Planejamento Estratégico Nacional, que será elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, a fim de assegurar: a oferta de vagas em cursos de formação para professores e demais profissionais da educação; cursos de formação inicial e continuada de professores, em

exercício da docência, que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, formalizado através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Deve-se acrescentar que neste atual governo este Programa foi extinto nas diversas universidades brasileiras que ofereciam/oferecem vagas para que esses professores possam ter curso de ensino superior e cursos de formação continuada, integrados à pós-graduação, para professores já licenciados.

Dentro desta análise, o Parecer nº 2 de 09 de junho de 2015 (BRASIL/CNE, 2015a) e a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 (BRASIL/CNE, 2015b) são outras políticas analisadas para compor o referencial teórico dos dispositivos legais brasileiros referentes à formação dos professores. O primeiro texto aprovado foi o Parecer nº 2 de 09 de junho de 2015 (BRASIL/CNE, 2015a), o qual apresenta os antecedentes das políticas para a valorização dos profissionais da educação, salientando a educação como direito de todos, conforme está contido na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/1996. Este parecer também retoma a discussão a partir de autores, como Nóvoa (1992), que discute questões ligadas a formação de professores.

Portanto, todo esse panorama histórico apresentado é para mostrar o cenário nacional e fundamentar a importância de se elaborar Diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. É fundamental acentuar que o Parecer 2/2015 (BRASIL/CNE, 2015) também atende à política de formação do PNE (BRASIL, 2014), abordando-a como política de Estado. Para a pesquisadora Dalila Oliveira (2011) “[...] as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011b, p. 329).

É importante assinalar que nesta direção o PNE/2014 estabelece as metas 15, 16, 17, 18, as quais abordam respectivamente: a formação inicial de professores, formação em pós-graduação, valorização profissional, e plano de carreira para os profissionais da Educação Básica, conforme veremos com mais detalhes adiante. Após esse panorama, passamos a apresentar as bases das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada aprovadas um ano depois de lançado o Plano Nacional de Educação 2014/2024.

Portanto, com base no Parecer 2/2015 é promulgada a Resolução 02 de 2015 (BRASIL/CNE, 2015b) que institui as 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. Para o relator da Resolução, Luiz Fernandes Dourado, “a resolução 2/2015 é resultado de trabalho colaborativo de profundo engajamento do CNE, contando com a participação de vários atores coletivos governamentais e não governamentais” (ANFOPE, *online*, 2019), ou seja, a sua elaboração foi colaborativa e todos os setores interessados em sua promulgação: Secretaria do MEC, Capes, Inep, profissionais da educação, entidades acadêmicas, sindicais, movimentos sociais, entre outros, foram consultados.

Diante do exposto, a Resolução define os:

princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL/CNE, 2015b, p. 2).

A resolução engloba a formação inicial e a continuada dos profissionais do Magistério, e o Parecer (BRASIL/CNE, 2015a) enumera quais tipos de cursos compreendem a formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, sendo eles: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura. Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 363) expressam que a Resolução desenvolveu um “[...] trabalho em consonância com vários movimentos da época que defendiam a formação de professores articulada com a valorização desses profissionais”. Diante deste contexto, o documento salienta que a formação inicial destina-se

àqueles que pretendem exercer o magistério da Educação Básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (art. 10, BRASIL/CNE, 2015b, p. 9).

É o primeiro contato do profissional com o ensino superior, nesse momento que ele vai conhecer os fundamentos e bases da Educação Básica e superior – quais as etapas, modalidades, entre outros e poder escolher qual caminho trilhar, o que tem afinidade, além de poder participar de iniciação científica, estágios, entre outros momentos formativos dentro e fora das instituições de ensino superior. É importante destacar que a Resolução 2/2015 não expressa uma formação baseada em competências, conforme salientam os autores a seguir:

A partir das proposições presentes na Diretriz de 2015, a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 365).

Os pressupostos da Resolução 2/2015 orientaram e deram sustentação às propostas de formação nos estados e municípios até o ano de 2019/20, período que circunscreve a nossa pesquisa. Mas para dar continuidade ao breve histórico das tratativas sobre a formação de professores no Brasil, consideramos pertinente acrescentar informações sobre o estágio, no momento da escrita desta dissertação, das orientações dadas pelos dois últimos governos brasileiros no nível federal, sobre o tema. Entretanto é importante frisar que, por ser 2019/20 o período de corte temporal desta pesquisa, levaremos em consideração em nossas análises, a consonância das propostas de formação implementadas no Município de Salvador com a legislação vigente até esse período.

Após o ano de 2015, as políticas educacionais, em especial a de formação docente, começam a ser alteradas, pelos mandados dos dois governos mencionados, marcando retrocessos nesse campo na história recente do Brasil. Algumas dessas alterações na área da educação são apontadas por Silva e Mei (2018, p. 290), referindo-se ao cenário político-social desses dois últimos governos:

O fim da destinação dos recursos do pré-sal para educação, o congelamento dos investimentos sociais por 20 anos, a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o projeto “Escola Sem Partido”, a reforma do ensino médio, são apenas diferentes frentes de desconstrução do ideal de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade, no horizonte da educação brasileira, pelo menos desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932.

No que se refere à formação de professores da Educação Básica, neste cenário, o Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CP n. 2/2019¹⁴, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que atualiza as 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

¹⁴Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

Educação Básica, denominada BNC-Formação. Este Parecer tem como objetivo a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que havia definido as 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 – analisados anteriormente.

Esta revisão aconteceu em virtude da pretendida adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, ao estabelecido na Base Nacional Comum Curricular¹⁵, pois, o § 8º do seu art. 62, dispõe que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁶. Para Alves, Peixoto e Silva (2021, p. 65) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

destacam claramente que a formação inicial dos professores deve qualificá-los para colocar em práticas as aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). [...] Este fato] já demonstra como oficialmente o Estado vê o professor: sujeito com a função de transmitir o que é proposta na BNCC, esta que por sua vez foi elaborada de forma contestada por muitos estudiosos da educação por vários motivos.

O Parecer (BRASIL/CNE, 2019) ainda apresenta a concepção de formação docente através de competências¹⁷ e habilidades¹⁸, seguindo a BNCC que estabelece uma educação pautada nos “conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (BNCC, *online*), apresentando 10 competências necessárias para que os estudantes se tornem plenos cidadãos¹⁹.

É possível observar que no Parecer existe uma tentativa de ligar o conhecimento profissional (teórico) com a prática profissional (prática cotidiana). Entretanto, o que acontece é a

¹⁵Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

¹⁶Ver Base Nacional Comum Curricular em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

¹⁷Para a BNCC, adota o enfoque de educação por meio de competências: “Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” [...]”. (BRASIL, 2012, p. 15).

¹⁸ Ver o Parecer CNE/CP n. 22/2019, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

¹⁹ Para saber mais sobre as 10 competências necessárias para que os estudantes se tornem cidadãos plenos, ver: <https://sae.digital/base-nacional-comum-curricular-competencias/>.

tentativa de se promulgar uma política que atenda os interesses da gestão neoliberal, voltados a lógica mercadológica de competências e habilidades, o que vem impactando na promoção de cursos de formação inicial e continuada no país. Em relação às políticas neoliberais, é importante considerar o pensamento do Professor Fernando Ilídio Ferreira quando escreve o seguinte trecho:

No campo educativo, a lógica neoliberal tem sido caracterizada por um conjunto de ideias que fazem apelo à “eficiência”, à “eficácia”, à “excelência”, à “qualidade”, à “escolha da escola pelos pais” etc., revelando uma focalização das políticas educativas, designadamente das políticas de autonomia e gestão local da escola, nos direitos do consumidor mais do que nos direitos do cidadão (Whitty, 1996). (FERREIRA, 2008, p. 241).

Esses conceitos estão explicitamente na BNCC, onde a visão mercadológica de competências e habilidades marca um grande retrocesso às políticas educacionais brasileiras. Para Alves, Peixoto e Silva (2021, p. 66) esse conjunto de diretrizes têm sido alvo de severas críticas:

pois é considerado por muitos especialistas na área educacional como um retrocesso ao significado do papel do professor na escola, uma vez que essas diretrizes regulamentam uma formação docente baseada apenas na mediação do conhecimento e/ou apenas como preparar o professor para ensinar ao aluno o que está proposto nas políticas educacionais (em caso mais direto à BNCC).

Assim, esta concepção conteudista, de preparar os futuros professores a partir de competências e habilidades está distante do tripé da Universidade: PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO, ou seja, de formar professores pesquisadores, críticos e reflexivos; e a formação continuada se distancia de uma formação dentro da escola.

Voltando-se a discorrer sobre os documentos que estruturam as políticas de formação dos professores da Educação Básica, na linha do tempo, tendo como referência os planos nacionais de educação aprovados a partir do início deste século, coloca-se que em 2001 é lançado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), criado a partir da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o qual salienta que a melhoria da qualidade do ensino é uma das suas centralidades. Essa melhoria, sem dúvida, perpassa pela formação inicial, pelas condições de trabalho, salário, carreira, e pela formação continuada dos professores. O Plano referido (BRASIL, 2001b) apresenta que um dos seus objetivos é a valorização dos profissionais da educação, em especial a dos professores, sendo necessária uma atenção específica à formação inicial e continuada docente. O plano salienta: “Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para

estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.” (BRASIL, 2001b, s/p).

Assim, este Plano define: 1. Diretrizes para a gestão e financiamento da educação; 2. Diretrizes e metas para cada nível e modalidade da educação, e por fim; 3. Diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais; isso no período de 10 anos (2001-2011). A meta 10, “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, é a destinada a formação docente, e com ela, o documento define que a valorização do magistério só poderá ser obtida através de uma política global de magistério, a qual englobe: formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada docente (BRASIL, 2001b).

Além do que, a qualificação dos professores se constitui como um dos maiores desafios do plano, sendo necessário o Poder Público se dedicar à solução deste problema. Para isso, o Plano salienta que primeiramente a formação inicial precisa “superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001b, s/p), e que a formação continuada é essencial para a melhoria permanente da qualidade da educação, o que contribuirá para a abertura de novos horizontes na atuação profissional (BRASIL, 2001b).

Outro documento que se situa dentro do conjunto dos Planos Educacionais elaborados no Brasil é o aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação de 2014, sobre o qual já mencionamos anteriormente nessa seção. O mesmo apresenta 20 metas, que vai da Educação Infantil ao Ensino Superior, financiamento da educação e formação de professores, em prol de uma educação de qualidade, a serem cumpridas em 10 anos – 2014 a 2024, e, para contribuir para o alcance de cada meta o documento estabelece diversas estratégias e reforça a importância da promoção e estimulação da formação para conseguir atingir as metas. Desta forma, reforça-se que as metas 15, 16, 17 e 18 desse PNE se dirigem aos objetivos de formação e valorização docente da Educação Básica.

A referência aos profissionais da educação aparece, também, no início do Plano, quando apresenta as suas diretrizes, sendo uma delas voltada a “IX - valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, s/p), o que englobam os professores e os demais atores que fazem parte da escola. Vale salientar que uma das referências desse PNE que pode repercutir na formação de professores, considerando as instituições de educação superior se constituindo como lócus

importante desta formação, além da preocupação em que seja desenvolvida essa formação na área de atuação do professor corresponde à meta 15, que tem como objetivo:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014,s/p).

As 13 estratégias dessa meta buscam facilitar seu alcance, a partir de diagnósticos das necessidades de formação, garantias de financiamento estudantil ampliação de programas de apoio aos estudantes, reforma curricular dos cursos, valorização das práticas de ensino e estágios, estabelecimento de políticas de formação continuada, concessão de bolsas de estudos, dentre outras estratégias. Neste sentido, a meta 15 desse PNE é muito importante para a formação docente, por estabelecer a elaboração de uma política nacional de formação docente, que foi a base para a promulgação da Resolução 2/2015 (BRASIL/CNE, 2015b), importante marco para a formação dos profissionais da Educação Básica, que seguiu até 2019, orientando as propostas dos diversos estados e municípios brasileiros, mesmo que o PNE não tenha avançado na parte prática, tendo a maior parte das suas metas não alcançadas.

Para dar continuidade a análises dos marcos regulatórios referentes à formação docente no Brasil é necessário tecer considerações de maneira mais pormenorizada sobre o que as políticas educacionais estabelecem sobre formação continuada, tema desta pesquisa, em virtude de entender e futuramente dialogar com seus pressupostos com a política municipal vigente em Salvador para as professoras da Educação Infantil.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO QUADRO LEGISLATIVO BRASILEIRO

No que tange à formação continuada dos profissionais da Educação Básica, a LDBEN (BRASIL, 1996) se tornou um grande marco, por ser um dos primeiros documentos a estabelecer diretrizes voltadas ao tema. A lei reforça que os professores poderão fazer o uso de diversos

recursos para esse fim, como o uso da tecnologia da educação à distância. Outro ponto a ser destacado é que a formação continuada é vista a partir da valorização profissional do professor, deixando a cargo dos sistemas de ensino, em regime de colaboração com o governo federal e estadual, a promoção da valorização desses docentes. No seu Art. 67, por exemplo, apresenta a necessidade do aperfeiçoamento profissional continuado como um dos requisitos para a valorização docente:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Nesta perspectiva, é possível destacar que a LDBEN (BRASIL, 1996) propõe uma formação continuada baseada no aperfeiçoamento dos profissionais, reforça a importância da melhoria das condições de trabalho, prevê tempo para o estudo e planejamento do trabalho pedagógico, o que possibilita grandes conquistas para a formação de professores e valorização dos profissionais da educação, visto que as proposições da lei são determinações legais e abarcam todo território nacional, mesmo que, 25 anos após sua promulgação, nem todos os seus direitos previstos tenham sido respeitados.

Ainda na década de 1990, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), também expressam a sua concepção de formação continuada, explicitando que a mesma:

deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999a, p. 70).

Esse documento traz observações importantes, tanto para os aspectos histórico-legais como para as produções acadêmicas, evidenciando que a formação continuada faz parte de um processo de desenvolvimento permanente, que deve acontecer por meio de temáticas educacionais, que possibilitem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. É válido ressaltar que esses referenciais ainda propõem um modelo de formação ligado à “existência dos projetos educativos nas escolas de Educação Básica [...] e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto

fora dela [...]” (BRASIL, 1999a, p. 71), o que demonstra, já na década de 1990, um início de uma concepção de valorização do professor pela formação e a ideia de considerar a escola como *locus* da formação desses profissionais.

Em 2003, o MEC instituiu, através da Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Segundo o art. 1º dessa portaria, fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o qual compreende:

- I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- III - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003, p.1).

A criação desse sistema é uma das políticas implementadas que compreende, desta vez, a formação continuada dos professores através de competências e habilidades, mais precisamente através de uma avaliação realizada por meio do Exame Nacional de Certificação de Professores, como expressa o Art. 2º: “O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino [...]”(BRASIL, 2003, s/p).

Entretanto, a portaria acabou sendo colocada em segundo plano com a mudança dos dirigentes do Ministério da Educação (MEC) e com as críticas proferidas pelos fóruns de discussão dessas políticas que questionavam se a proposta era “formar ou certificar” os docentes. Com isto, a discussão foi então transferida para a Secretaria de Educação a Distância do MEC onde passou a serem analisadas propostas para diversos tipos de formação, inclusive a continuada de docentes, “no âmbito de uma possível rede nacional de formação a distância, composta por variadas instituições, numa tentativa de, sobretudo, articular iniciativas já existentes” (GATTI, 2008, p. 65).

Gatti (2008) ainda reforça que a educação a distância se tornou um caminho muito procurado para a realização de cursos de formação continuada, sobretudo no contexto das políticas educacionais, o que ainda é possível visualizar, quando se constata o crescente número de cursos

de especialização, treinamentos, capacitações virtuais ou mistas, distantes das escolas e das necessidades cotidianas dos professores.

Seguindo com as políticas para a formação continuada, encontramos uma das mais significativas para os professores: a já comentada neste trabalho Resolução 2/2015 (BRASIL/CNE, 2015b). No que tange à formação continuada, apresenta como princípios:

[...] X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica;
 XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL/CNE, 2015b, p. 5).

A partir destes princípios é possível perceber que essa resolução valoriza a formação continuada dos professores, bem como os saberes docentes, colocando-os também como protagonista na escola. É importante salientar que a concepção de formação continuada presente no texto dessa Resolução é a de aperfeiçoamento dos docentes em diversos aspectos, como podemos perceber no seu Art. 16:

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

A referida resolução ainda especifica os locais em que a formação pode ocorrer, se dando pela oferta de “atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas” (BRASIL/CNE, 2015b, p. 14), e também os mestrados profissionais, que vem acontecendo em articulação com as políticas e gestão da educação e a área de educação (etapa/modalidade da educação) de cada docente e escolas.

Como já mencionado anteriormente, a Resolução 02/2015 que tratava, tanto da formação inicial como da continuada, foi revogada pela Resolução 02 de 20 de dezembro de 2019, numa política seguindo novos contornos e novos pressupostos para a formação de professores da

Educação Básica, pressupostos estes fixados pelos novos integrantes do Conselho Nacional de Educação que não comungavam com os princípios que determinaram a elaboração da Resolução 02/2015, acima referida. O Parecer CNE/CP n. 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, conforme já anunciados, vão estabelecer novas 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. Deste modo, a formação passa a ser baseada numa política promulgada a luz das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

Por seu turno, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Em sua redação, também estabelece a exigência do sólido conhecimento “dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos” (Art 3, BRASIL/CNE, 2020b, s/p), a partir de três dimensões: 1. conhecimento profissional; 2. prática profissional; e engajamento profissional.

O documento tem duas das suas diretrizes voltadas para o desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos, de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística; o que mostra a hipervalorização dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática dentre os outros. Outro ponto interessante destacar é o que expressa o art. 7º:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL/CNE, 2020b, s/p).

Numa postura crítica a essa resolução, podemos analisar a conceituação da formação constante nesse artigo. Primeiramente, para que a formação continuada tenha impacto positivo na ressignificação da prática docente, e assim levar a sua melhoria, é necessário o pensar em uma

escola como *locus* de formação, onde os temas da formação surgem do cotidiano das práticas pedagógicas junto aos estudantes e que envolve todos do cotidiano escolar. Neste sentido, o foco não é, e nem pode ser, nos conhecimentos pedagógicos, mas em que estudantes aprendam cada dia mais e melhor, proporcionando a melhoria da qualidade da educação. Assim, mesmo que na explanação das características apresentadas na citação apresente a necessidade da escola ser um espaço de formação, por permitir uma força contínua de longo prazo, onde existe a interação entre os docentes, a redação do artigo não apresenta esta concepção.

A Resolução (BRASIL/CNE, 2020b) foi elaborada e promulgada a portas fechadas, sem a participação dos setores envolvidos e que vivenciam essa política, como os estudantes, famílias, fóruns educacionais, professores entre outros setores, além de ignorar os avanços estabelecidos pela Resolução 2/2015 (BRASIL/CNE, 2015b), a exemplo da escola como um espaço formativo e o professor como pesquisador, que por sua vez respondem à necessidade de construção de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação oriunda da movimentação dos professores, como salienta Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366):

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas.

É importante salientar que neste documento também volta ao cenário das políticas educacionais o conceito de competências e habilidades, que não se faziam presentes nas políticas desde 2002. No documento preliminar a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, que antecede a política, encaminhado ao CNE pelo Ministério da Educação em 2018, é possível perceber a real concepção da BNC/formação, a qual entende que a:

Formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira do docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações²⁰, titulação e desempenho. (BRASIL/CNE, 2018, p. 37).

Assim, a política foi promulgada para compactuar com a visão neoliberal da BNCC, de educação através de conteúdos e competências, como salienta Gonçalves, Mota e Anadon (2020,

²⁰Essa avaliação seria pautada em habilidades e competências que os docentes deverão comprovar ao longo da carreira.

p. 366), ao citar que “A formação com ênfase nas competências e habilidades está ligada, também, à centralidade em processos formativos pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo”. E isso vem refletindo na educação e na formação de professores, colocando-a em um patamar de uma corrida em busca de conteúdos, de forma de ensinar e de certificações, em prol de tentar fazer com que os alunos respondam as “expectativas” impostas pela Base, a fim de responder à lógica empresarial privatista. Mesmo que nossa pesquisa não incidirá sobre a formação de professores a partir das resoluções aprovadas nos anos de 2019 e 2020, achamos por bem analisar esta mudança de rota nas políticas atuais de formação de professores da Educação Básica. Retornemos, pois, para a análise de outros instrumentos legais que lançaram luz, no contexto brasileiro, à formação continuada de professores, desta vez a partir dos planos nacionais de educação.

Entrando no âmbito dos planos educacionais, no que diz respeito à formação continuada, o primeiro PNE aprovado por lei no Brasil (BRASIL, 2001b) apresenta a finalidade da formação continuada para os professores da Educação Básica, sendo esta “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (BRASIL, 2001b, p. s/p), além de afirmar que a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação. O que compactua com a discussão que tecemos neste trabalho, da formação continuada docente como um caminho para a reflexão das práticas pedagógicas, mesmo que a referida lei não tenha colocado a escola como *locus* formativo. Estabelecer a finalidade de reflexão sobre a prática, para além de progressão de carreira, já podemos considerar um grande avanço.

O PNE aprovado em 2014 (BRASIL, 2014) também estabelece metas, diretrizes voltadas à formação continuada. Dentre as 20 metas do plano, umas das voltadas ao tema, é a de número 16, que tem como objetivo formar profissionais da Educação Básica em nível de pós-graduação e no formato de formação continuada, ressaltando:

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, s/p).

Entretanto devemos observar que os dados analisados pelo monitoramento da meta, dispostos no site do PNE²¹, só consideram os cursos de formação certificados como formação continuada as especializações, mestrado, doutorado ou cursos de capacitação docente, desconsiderando, possivelmente, as atividades formativas que os professores participam no dia a dia das escolas, compartilhando saberes com seus pares, fazendo da escola e da comunidade escolar um espaço de formação contínua dos professores.

Toda essa movimentação acaba ressoando em todos os segmentos da Educação Básica, inclusive na Educação Infantil, bem como nas práticas docentes e no desejo de promover práticas em busca de uma formação em pares dentro da escola. Em virtude do panorama político de formação de professores para a Educação Básica, é necessário nos debruçarmos, nesse projeto, em algumas características necessárias para a formação de professores para a Educação Infantil, tema desta pesquisa, visto que a atuação dos professores desta área requer algumas especificidades que precisam ser consideradas nos documentos legais e na efetivação das formações, a fim de garantir os seus direitos, assim como os das crianças e das famílias.

3.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas de formação para professores da Educação Infantil foram conquistadas a partir dos interesses dos profissionais da primeira etapa da Educação Básica, dentre os quais, podemos citar os professores. Para a estudiosa do campo da Educação Infantil, Tizuko Kishimoto (1999, p. 74), “[...] pensar em política de formação profissional para a Educação Infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e Educação Infantil”.

Partindo deste ponto, dentre as Políticas de Formação para Professores da Educação Infantil que estabelecem diretrizes e apresentam concepções de formação continuada de professores, crianças e Educação Infantil, alguns documentos são fundamentais para entender como o olhar para esse tipo de formação desses professores vem se delineando. Primeiramente devemos considerar os documentos referentes ao ordenamento legal brasileiro discutido nas sessões anteriores. Em

²¹Ver o site do Observatório do PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>.

seguida, os específicos para esta etapa da Educação Básica, sendo eles: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Política de Educação Infantil (BRASIL, 1994b); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999c; 2010); e o Parecer CNE/CEB nº 17 de junho de 2012 (BRASIL/CNE, 2012b).

O documento intitulado Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil traz uma coletânea de textos escritos por pesquisadoras que são referências nos estudos sobre Crianças, Infâncias e Formação (KRAMER; CAMPOS; PIMENTA; ROSEMBERG; OLIVEIRA), os quais foram expostos no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, que aconteceu em abril de 1994, ano da sua publicação. O texto é um dos primeiros documentos voltados a primeira etapa da Educação Básica, ainda na década de 1990, a defender e apresentar a formação de professores como um direito, além de salientar o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade, sendo dever do Estado a garantia da concretização deste direito com dignidade aos profissionais (BRASIL, 1994a, p. 72).

Ao considerar a formação de professores como um direito, o documento se torna um grande marco para a época, pois começa a romper a barreira tradicionalmente criada entre formação e profissionalização. Após os textos apresentados no evento, Sônia Kramer exhibe o Relatório-síntese, contendo: diretrizes e recomendações, apresentando considerações sobre o financiamento para a Educação Infantil e para a formação dos professores; o delineamento de um perfil profissional para os professores que trabalham com a Educação Infantil, que precisam ter o compromisso com o cuidar e o educar, e com os objetivos dessa etapa, fazendo com que a sua formação seja centrada no seu público: as crianças. Outro ponto destacado é a importância da superação do caráter emergencial da formação continuada dos professores, com cursos de rápida duração. A 7ª diretriz do Relatório-síntese reforça essa assertiva, ao salientar que a mesma:

(...)supõe formação permanente destes profissionais, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, oferecendo alternativas de formação (cursos, seminários, encontros) que têm periodicidade e que estão organizados num projeto mais amplo de qualificação, com avanço na escolaridade e progressão na carreira. (BRASIL, 1994a, p. 74).

Sendo assim, esta consideração sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil dialoga com o que Kishimoto (1999) destaca, pois, planejar uma política de formação de professores para a Educação Infantil “requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático

que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos” (KISHIMOTO, 1999, p. 75).

Outra política voltada especialmente para o primeiro nível da Educação Básica é a Política de Educação Infantil (BRASIL, 1994b), lançada pelo MEC em dezembro de 1994 e que também expõe os primeiros olhares para se pensar e elaborar uma política para a primeira etapa da Educação Básica que tivesse a concepção de uma Educação Infantil que integrasse o cuidar e o educar. Para isso, o texto exhibe o panorama da situação desse nível no país, inclusive no tocante à formação de professores, salientando que:

Particularmente grave é a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área, especialmente na creche. Um número significativo dos que trabalham na Educação Infantil sequer completou a escolaridade fundamental. (BRASIL, 1994b, p. 13).

Esta posição assumida nesse documento revela o fato de que havia um grande número de profissionais com pouca ou nenhuma formação trabalhando nas turmas de 0 a 6 anos, o que começa a mudar após a promulgação da LDBEN (1996), como foi citado acima. A política reforça, em suas diretrizes a sua visão de criança, que é

concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um "vir a ser". Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. (BRASIL, 1994b, p. 16).

Para que essas crianças sejam reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, é preciso que “o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional” (BRASIL, 1994b, p. 19), o que representa uma ruptura para se elaborar políticas de formação de professores, que pensem na importância da valorização profissional a partir dos direitos assegurados de plano de carreira, valorização e salários condizentes com a sua formação. Neste sentido, suas diretrizes também contemplam os profissionais que trabalham na Educação Infantil, se relacionando diretamente com as crianças nas salas de referências ou atuando na gestão e orientação de creches e pré-escolas.

As Diretrizes para uma política de recursos humanos perpassam pela: função do profissional da Educação Infantil (cuidar e educar); a valorização desses profissionais (condições de trabalho, formação, salário); formas regulares de especialização e formação (atualização dos professores); a formação inicial em nível superior (levando em consideração o currículo e as

especificidades do público); e a criação de condições para qualificar os profissionais dessa etapa que não possuem a qualificação. Pode-se perceber então que a política retrata a formação continuada como um caminho para a valorização profissional, progressão de carreira e atualização dos professores por meio de cursos de atualização ofertados, inclusive pelas universidades.

Ainda no âmbito das políticas nacionais voltadas para a primeira etapa da Educação Básica, é necessário citar a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999c) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais apresentam princípios, fundamentos e procedimentos que buscam orientar as instituições de Educação Infantil de todo país, no sentido da “organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999c, s/p).

O documento aponta oito diretrizes para orientar o trabalho pedagógico, e uma delas é direcionada a formação docente, ressaltando que essas propostas pedagógicas devem ser pensadas e elaboradas por profissionais que possuem um ensino superior voltado as especificidades da infância a partir de um curso de formação de professores, porém, a Lei não exclui o direito a participação de outros profissionais e familiares. Uma das diretrizes discorre que

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. (BRASIL, 1999c, s/p, grifo nosso).

Este trecho da política reforça a necessidade da formação docente para atuação junto às crianças da Educação Infantil, este profissional que deve construir o planejamento, os portfólios de avaliação, bem como desenvolver as práticas, cabendo aos auxiliares de classes o apoio e colaboração, não o assumir a regência e as responsabilidades da turma.

Em novembro de 2009, o MEC lança o Parecer CNE/CEB nº 20, que é uma versão mais detalhada da Resolução anteriormente citada, e que contempla as especificidades das infâncias que culmina no documento lançado em 2010 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI’s). O texto apresenta as concepções de *Educação Infantil*, que é a primeira etapa da Educação Básica – salientando que é oferecida em creches e pré-escolas, em espaços não domésticos, mas sim institucional; *currículo* para a Educação Infantil - sendo um “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que

fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12), que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

Além disto, as concepções de *Criança* como um sujeito histórico, de direitos e sujeito do processo educativo; a necessidade da interação crianças – escola – família no cotidiano escolar; e também *proposta pedagógica* ou projeto político pedagógico, que é o planejamento que a instituição, e seus sujeitos (direção, professores, colaboradores e comunidade escolar), vão nortear o trabalho pedagógico e criar a identidade da escola.

O documento também apresenta outras considerações, como propostas pedagógicas para crianças indígenas, quilombolas e avaliação na Educação Infantil. É importante frisar que, mesmo que as DCNEI’s (BRASIL, 1999c; 2010) não apresentem considerações específicas sobre a formação de professores, ele se torna um grande marco para a época, pois, reforça a ideia de uma criança potente, participativa, e de uma Educação Infantil que deve estar aberta para acolher, defender e propor práticas voltadas às necessidades do seu público. Para isso, entende-se que é preciso um adulto profissional capaz de planejar, agir e refletir sobre o cotidiano, a organização do tempo e espaços, as propostas pedagógicas e a diversidade existente, para além da sua formação.

Diferentemente da DCNEI’s (BRASIL, 1999c; 2010), que não traz considerações específicas sobre a formação (continuada) docente, o Parecer CNE/CEB nº 17 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), propõe orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as diretrizes comentadas anteriormente.

O documento apresenta duas seções abordando a formação de professores da Infantil, sendo elas: a primeira que se chama *Da necessidade de definições sobre a formação do profissional que atua junto às crianças em instituições de Educação Infantil*, a qual reforça que apesar de existir uma posição firme dos órgãos competentes, pesquisadores e professores, sobre a necessidade de formação do profissional que atua diretamente com os bebês e crianças da Educação Infantil, ainda é necessário voltar-se a essa questão, pois é possível encontrar, em instituições e salas de Educação Infantil, profissionais sem a devida formação para o exercício profissional, principalmente com as crianças de 0 a 3 anos. O Parecer (BRASIL/CNE, 2012b), reforça que:

Alguns sistemas de ensino defendem que na creche podem trabalhar profissionais não docentes coordenando os grupos infantis - auxiliares de desenvolvimento infantil, técnicos em desenvolvimento infantil, recreacionistas, monitores, pajens, e outras denominações,

dado que a função desses profissionais não seria a de ensinar para crianças, mas a de socializá-las, garantir seu bem-estar (BRASIL/CNE, 2012b, p. 5).

Entretanto, essas instituições que defendem os profissionais não docentes como responsáveis pelas turmas de bebês e crianças pequenas, estão com uma visão assistencialista de apenas cuidar das necessidades básicas dos pequenos e sua família, que reforça a ideia da escola como um lugar de cuidado enquanto os pais precisam sair para trabalhar -, e fogem de todo o ordenamento legal para a Educação Básica e Educação Infantil, como estabelece a própria LDBEN (BRASIL, 1996). Do mesmo modo as DCNEI's (BRASIL, 2010) apresentam a indissociabilidade do cuidar e educar e a necessidade de um adulto profissional com uma formação voltada a atender especificidades das crianças.

A segunda seção do parecer acima referido, por sua vez se refere às *Orientações sobre a formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil*: que primeiramente apresenta um breve histórico do ordenamento legal referente à formação docente, a LDBEN (BRASIL, 1996), o Parecer CNE/CEB nº 24/2007²², a Resolução CNE/CP nº 1/2006²³, entre outros. O texto traz esse apanhado justamente para mostrar a legitimidade da defesa de profissionais qualificados nas instituições de Educação Infantil, ressaltando ser esta uma determinação legal, regida por leis, decretos, orientações e diretrizes brasileiras. Segundo o Parecer (BRASIL/CNE, 2012b):

O professor que trabalha com as crianças de zero a três anos deve ser um especialista, saber cumprir determinadas funções, e sua formação, oferecida nos cursos de graduação, especialização e na formação continuada [...] (BRASIL/CNE, 2012b, p. 15).

Assim, para o documento, a formação deve possibilitar ao docente o saber lidar com a organização dos espaços e dos tempos das instituições Educação Infantil e com as dinâmicas cotidianas nas salas de referência em que os professores atuam, tendo um olhar voltado tanto para os cuidados físicos para com as crianças, como para as atividades propostas tendo em vista que os pequenos aprendam cada dia mais e melhor sobre si e o mundo. Nesta perspectiva, o Parecer

²²Que trata sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb024_07.pdf.

²³ Que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

(BRASIL/CNE, 2012b) destaca a necessidade dos docentes estarem integralmente junto às crianças,

de modo a enfrentar questões como a do acolhimento, da alimentação, sono e higiene, do apoio ao controle esfinteriano pela criança, sempre relegadas a um segundo ou terceiro plano e acompanhadas por quem “não é professor”, **não se admitindo auxiliares em substituição à presença do professor** (BRASIL/CNE, 2012b, p. 15, grifo nosso).

Pode-se perceber também que o mesmo não desautoriza a colaboração de profissionais não docentes nas escolas, apenas reforça que não se admite que o mesmo substitua o professor nas práticas cotidianas, pois essa não é a sua função. Logo, dentro desse contexto, é importante observar, escutar, analisar as relações existentes entre os professores-auxiliares, como é organizada essa dinâmica, se existe uma colaboração tanto na prática diária, como na construção do planejamento e na avaliação das atividades propostas.

A segunda subseção do Parecer tece considerações “Sobre a formação do professor de Educação Infantil”, que em consonância a seção anterior, também reforça a necessidade da formação docente voltada às especificidades da Educação Infantil, crianças e infâncias. Com esse olhar, o Parecer (BRASIL/CNE, 2012b) salienta que

cabe aos professores organizar situações agradáveis, estimulantes, que ampliem as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde muito cedo. (BRASIL/CNE, 2012b, p. 15).

Para que o direito das crianças a uma infância bem vivida, e o de se desenvolver aprendendo mais e melhor a cada dia, o documento expressa alguns pontos que devem permear a formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil, levando-o para que:

- participe de experiências formativas diversificadas que lhe ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores, fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade para trabalhar em equipe e para tomar decisões;
- articule os vários conceitos trabalhados em sua formação com sua prática profissional cotidiana. [...];
- domine conhecimentos sobre a diversidade cultural brasileira, as desigualdades sociorraciais, bem como sobre a superação de todas as formas de discriminação e preconceito;
- desenvolva formas de compartilhar com os familiares da criança suas experiências e de inserir os pais na gestão pedagógica da unidade educacional. (BRASIL/CNE, 2012b, p. 15).

Esses eixos norteadores demonstram a importância da formação profissional para atender as especificidades das crianças e infâncias que experienciam o cotidiano escolar, e ao colocar profissionais não docentes para essa função, é negar aos pequenos o direito de uma Educação Infantil de qualidade que em suas propostas pedagógicas reúnam o cuidar e o brincar.

Durante este capítulo, discutimos sobre diversas políticas, a exemplo do PNE/2014 e suas metas para a formação docente, em especial a continuada. Assim, ao longo das metas propostas por esse PNE (BRASIL, 2014, s/p), destaca-se a de número 1, referente à Educação Infantil – um dos focos deste trabalho, que sinaliza:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”.

Algumas das estratégias elaboradas para atingir tal meta, estão voltadas à formação docente, as quais são:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (BRASIL, 2014, s/p).

Ter uma estratégia buscando a promoção da formação continuada docente é uma conquista que reforça a garantia e o direito dos profissionais da Educação Infantil a estarem sempre em formação. Entretanto, como nas demais metas, é possível perceber a valorização dos cursos de pós-graduação e de formação de professores como formas de formação continuada, deixando de referir a escola como um espaço de promoção de práticas formativas, tampouco a formação como ponte para a reflexão das práticas pedagógicas.

Ao questionar os aspectos referentes à escola como espaço formativo, práticas reflexivas, entre outros pontos, é necessário também percorrer a trilha dos aspectos teóricos da formação continuada, para além da discussão política. Assim, no próximo capítulo, buscaremos caminhar com teóricos nacionais, como Candau (1995), Gomes (2013); e internacionais, a exemplo de Oliveira-Formosinho (2002), Nóvoa (1992), a fim de dialogar sobre a concepção de formação

continuada que defendemos no desenvolvimento da presente pesquisa. Aquela que acontece no contexto da própria escola

No próximo capítulo, buscamos discutir, a luz da literatura, o que vem se pensando sobre formação continuada, em especial a vertente que considera a escola como um ambiente formativo, o desenvolvimento profissional, a profissionalidade e a identidade docente, quais são os saberes-fazeres necessários para os docentes e auxiliares que atuam com as crianças na primeira etapa da educação básica. São referências necessárias para compreender as falas das professoras, onde buscamos analisar se as expectativas, experiências e desejos coadunam com a discussão apresentada nesta dissertação.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A ESCOLA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Na seção anterior fizemos uma discussão sobre as leis, decretos, diretrizes e orientações que discorrem sobre a formação de professores no bojo das políticas públicas brasileiras, dando uma atenção especial aquelas voltadas a formação continuada docente e as dirigidas para a educação infantil. Na análise buscamos compreender se os documentos estabeleciam considerações que correspondiam com o nosso olhar para a formação docente – de uma proposta ativa e dentro da escola, assim, sentimos também a necessidade de robustecer a discussão com a concepção de formação que acreditamos e defendemos. Desse modo, esse capítulo continua essa discussão aprofundando o debate sobre: a escola como *lócus* formativo; o desenvolvimento profissional docente, em especial como mudança ecológica; e a profissionalidade docente, principalmente dos que atuam com as crianças da Educação Infantil.

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO

A década de 1990 se configurou como um grande cenário para a formação continuada dos professores da Educação Básica, pois marcou a intensificação das necessidades de dar continuidade da formação docente diante dos desafios do mundo contemporâneo e do debate em volta do professor como um profissional crítico-reflexivo, temas cujas discussões foram iniciadas nessa época. Ressaltamos que as produções acadêmicas publicadas a partir dessa década começam a discutir que a formação inicial não era o suficiente para a promoção do aprimoramento do trabalho do professor. Deste modo, começou-se a defender que era necessário o distanciamento da concepção de uma formação continuada voltada apenas para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial - a partir dos cursos de certificação, geralmente de curta duração, e que possuía pouca ou nenhuma relação com as práticas pedagógicas do professor e com cotidiano escolar.

Esse discurso visava romper com o que vinha sendo discutido desde a década de 1970, quando se acreditava que a formação continuada deveria ter “o caráter de aperfeiçoamento, atualização, capacitação e educação permanente, tendo como enfoque os conteúdos de ensino na

perspectiva crítica” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2012, p. 3), e se realizava através de cursos de curta duração, assim como, palestras e seminários, descontextualizados das práticas realizadas em sala de aula pelos professores.

Para os estudiosos Alvarado Prada et al. (2010), durante muitos anos, e ainda na atualidade, há fortes marcas deste cenário. Para eles, a formação continuada foi

entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 374)

Assim, a concepção defendida desde o século XX, quando os debates sobre a formação continuada se iniciaram, era justamente a de se atualizar, capacitar, reciclar, aperfeiçoar (MARIN, 1995) para aprimorar os seus conhecimentos e poder passá-los para seus alunos - sem nenhum olhar para suas práticas pedagógicas, trocas com seus pares dentro da escola, envolvimento e interesses dos estudantes e famílias e de progressão de carreira e/ou salarial através das formações recebidas.

Ferreira (2008) apresenta um fenômeno chamado de universitarização ou academização, e reforça que “A formação de professores está intimamente relacionada a um fenômeno que alguns autores têm designado como universitarização ou academização da formação, decorrente da passagem da formação de professores para as universidades e outras instituições de ensino superior” (FERREIRA, 2008, p. 243). Essa prática, por sua vez, pode favorecer a ideia de que os professores apenas reproduzam conceitos previamente elaborados “mas que, em vez de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de sua ocultação” (FERREIRA, 2008, p. 243). Canário (1998, p.10) fortalece essa discussão ao dissertar que:

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante.

Entretanto, é válido ressaltar que as universidades e as instituições de ensino são muito importantes para a construção e difusão de conhecimento e o lugar dos professores é sim dentro dos cursos de especialização, mestrado e doutorado. A questão é que, quando esses cursos são descontextualizados das suas práticas ou quando a busca é apenas pela certificação, pouco se reflete e busca mudança em relação às práticas pedagógicas junto as suas crianças, como complementa Ferreira (2008, p. 244) que diz:

Em vez de contrariar esse entendimento da mudança, as instituições de formação de professores podem estar a acentuá-lo, se não promoverem um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com os contextos de ação concreta. Isso implica uma mudança de atitude das instituições de ensino superior, dos acadêmicos e investigadores relativamente às formas de apoio às escolas.

Neste caminhar, para Marineide Gomes (2013), após as reformas educacionais brasileiras da década de 1990,

Delineou-se uma perspectiva de desenvolvimento profissional como processo que ocorre ao longo da vida e da carreira, sobressaindo dimensões como: o reconhecimento da importância do(a) professor(a) no processo educativo; as críticas ao modelo da racionalidade técnica e a abordagem crítico-reflexiva como uma possibilidade de desenvolvimento profissional; a compreensão da cultura docente e seu papel na transformação da escola; o entendimento dos professores como gestores de dilemas e sujeitos de um fazer e um saber, sendo consideradas as condições de trabalho, valores e o contexto social (GOMES, 2013, p. 58).

Após esses novos olhares para o professor e a sua formação, começou-se a questionar: quem são esses docentes? Como trabalham? além da percepção sobre a necessidade de se considerar a transformação da escola em *locus* de formação. Desta maneira, os estudos publicados após a década de 1990 no Brasil, se tornaram uma ruptura da forma de se pensar e fazer a formação continuada dos professores. Assim, concordamos com Ferreira (2008, p. 244) quando cita que “o sistema formal de formação contínua de professores que vigora entre nós é fruto de um longo processo de discussão política, sindical e acadêmica e de produção legislativa”²⁴.

²⁴Quando o professor Fernando Ilídio Ferreira diz “o sistema formal de formação contínua de professores que vigora entre nós” ele refere-se ao sistema de Portugal (seu país de origem), entretanto, acreditamos que sua fala se encaixa em nossa realidade, afinal, o que temos hoje de referencial teórico e políticas públicas educacionais, são resultantes da movimentação de diversos setores da sociedade, entre eles a academia, o fóruns municipais e estaduais, familiares, entre outro.

Com isto, começou-se a caminhar no sentido de se distanciar da formação pautada em um modelo tradicional e escolar de formar professores, para além dos cursos, palestras, especializações, onde os docentes são considerados meros participantes passivos, e a pensar em concepções de formação continuada que valorizassem as práticas diárias e os saberes docentes como formação e a escola como um *locus* formador, uma instituição construtiva (NÓVOA, 1992) e contemporânea (CANDAUI, 1995).

Na concepção construtiva do pesquisador português António Nóvoa (1992) o professor é considerado um sujeito ativo do seu processo de formação, é criativo, observador, crítico, não recebe as propostas de formação prontas, organizadas por outras pessoas, que não conhecem suas práticas, os estudantes e a realidade da escola, mas, por outro lado, opina e constrói as propostas de formação junto com os seus pares e dentro da própria escola. A visão de Candau (1995), pesquisadora brasileira, coaduna com a de Nóvoa (1992). Para ela, o modelo contemporâneo considera o percurso profissional do professor como formativo, e ele como crítico-reflexivo.

Bernadete Gatti (2008) também discute sobre o tema e salienta que a formação continuada, em alguns momentos, pode se configurar de modo amplo e genérico, definindo-a como:

[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – como horas de trabalho coletivo nas escolas, trocas cotidianas com seus pares, congresso, seminários, cursos de diversos formatos, que visem oferecer uma troca de informações, reflexões, que favoreçam o aprimoramento profissional [...] (GATTI, 2008, p.57).

Ao falar que essa formação pode se desenvolver como horas de trabalho com os pares nas escolas percebe-se que a autora valoriza as experiências docentes como ato formativo, o que dialoga com Nóvoa (1992) que defende a importância de reconhecer os docentes como sujeitos ativos no seu processo de formação e a importância da relação entre os saberes que foram construídos durante sua formação inicial e os saberes adquiridos continuamente na sua prática docente, possibilitando a ressignificação das suas práticas.

Alvarado-Prada et al. (2010) contribuem para a discussão sobre a formação continuada, ao apresentá-la como um processo de aprendizagem, focalizando que “[...] formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 369). Sendo assim, pensar a escola como *locus* da formação continuada é defender a proposta de um professor

pesquisador, que tem autonomia, que reflete sobre suas práticas, que produz conhecimentos, que é sujeito de sua formação e não apenas objeto da mesma (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1995).

Esses autores defendem o direito dos professores de serem os sujeitos da sua própria formação, refletir sobre os seus planejamentos e ações e, a partir desses aspectos, repensar as suas práticas pedagógicas, se tornando, assim, um profissional reflexivo, crítico e com compromisso político com as especificidades dos seus estudantes. Nóvoa (1992, s/p) reforça que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. [...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Essa reflexão sobre a prática não pode ser pautada em procedimentos metódicos, como um passo a passo que pode ser seguido. Ela precisa estar relacionada à vida e interesses dos docentes, a sua intuição e o que lhe desperta paixão e emoção, bem como estar atrelada às reais necessidades dos seus estudantes e às conexões que eles vão fazer fora da escola (DEWEY, 1993). O autor Zeichner (1993) também contribui para a discussão sobre a concepção de formação continuada pautada na prática reflexiva dos professores, salientando que “uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (ZEICHNER, 1993, p. 21). É justamente as práticas diárias, as observações dos professores e as diversas hipóteses que formulam sobre um determinado assunto ou dificuldades dos seus estudantes se tornando objeto de investigação, reflexão e formação.

Ao repensar esses aspectos é importante que os professores não façam isso só individualmente, mas também troquem com os seus pares dentro da escola, a fim de ultrapassar as barreiras da sala de aula e que grupos de professores possam se apoiar e crescer com a ajuda uns com os outros. Zeichner (1993, p. 23) reforça ainda que: “[...] a definição de desenvolvimento do professor, como uma atividade que deve ser levada a cabo individualmente limita muito as possibilidades de crescimento do professor”. Neste sentido, a formação continuada de professores deve valorizar o trabalho em equipe, o diálogo e “[...] transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, s/p).

Como essa concepção se constitui na criação de redes de (auto) formação participada,

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. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1992, s/p).

Assim, as práticas pedagógicas dos docentes devem se tornar uma cadeia de investigação e intervenção dentro da escola e a partir desse desenvolvimento a formação de professores ser construída dentro da profissão. Essa defesa de uma formação dentro da escola é muito interessante, pois desmitifica a ideia de que a escola é um lugar que apenas os estudantes aprendem, como cita Canário (1998, p. 9, grifos do autor): “A escola é habitualmente pensada como sitio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*”.

A formação continuada é vista nesse cenário como parte do desenvolvimento profissional e pessoal do professor, o qual, para Oliveira-Formosinho (2002, p. 42), ocorre “ao longo de todo o ciclo da vida e envolve crescer, ser, sentir, agir”. Essa formação caminha, então, conforme ciclos que se abrem e fecham, ou seja, ela não acontece de uma forma progressiva, linear, mas vai se articulando e relacionando com os diversos contextos que os docentes circulam e vivenciam (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). No que tange as dimensões profissional e pessoal do desenvolvimento profissional, Canário (1998, p. 9) também corrobora para essa discussão ao salientar que: “Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”.

Esses processos formativos, que levam ao desenvolvimento profissional dos professores, ocorrem em vários espaços sociais e culturais: casa, sala dos professores, escola, comunidade educativa, cursos de formação, os intervalos entre uma aula e outra na escola, nos corredores, entre outros e são nesses locais onde as experiências vividas se encontram com a história de vida e carreira profissional desses professores, em um processo que ocorre ao longo da vida. Neste sentido “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2002, p.19).

Micheletto e Levandovski (2008, p. 4) complementam o olhar de Tardif (2002), reforçando que: “Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano”.

Diante do exposto, ao refletir sobre as suas práticas pedagógicas junto aos seus estudantes, o docente acaba não só a conhecer o que vem planejando e desenvolvendo em sala, mas também passa a si conhecer melhor, pois começa a olhar para dentro: os seus desejos, expectativas, erros, ou seja: “Quando olhamos e pensamos sobre o fazer pedagógico, seus sentidos e significados, estamos diante de um processo de compreensão de nosso próprio ser” (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 4).

Essa flexibilidade sobre a prática consegue remar em sentido contrário a dicotomia teoria e prática, imposta no modo tradicional de formar professores, para Ghedin (s/a, p. 2) “Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana” e, a partir do momento que o professor reflete, pesquisa e discute sobre suas atividades e problemas cotidianos que surgem dentro da escola, rompe com essa divisão.

Ao trazer a questão dos problemas cotidianos que acontecem na escola, tocamos na valorização do que acontece no dia a dia da escola como fio condutor da formação como cita Silva, Machado e Scheffer (2015, p. 27)

ao trabalharmos com a valorização do que nos acontece no cotidiano escolar e elevarmos a um patamar de referência para o trabalho de formação continuada em serviço, estamos intencionalmente proporcionando a ruptura com este cotidiano, pois ele deixa de ser o que nos acontece, como quer Certeau²⁵, para passar a ser algo que é resultado de uma intencionalidade voltada para a modificação deste cotidiano.

A valorização do cotidiano está vinculada a valorizar os saberes e fazeres dos profissionais que ali atuam, seu desenvolvimento, as regras, inquietações e práticas, seria um olhar para os sujeitos e para o espaço/tempo da escola. Neste sentido, os autores complementam que “Ao considerar o cotidiano como elemento importante para se pensar a formação continuada dos educadores, estamos na verdade, propondo que o vivido no e do cotidiano seja elevado a outro

²⁵Os autores citam Certeau (1996) para apresentar a sua concepção de cotidiano: “(...) o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente» (p. 31)” (SILVA, MACHADO, SCHEFFER, 2015, p.27)

patamar que não o da mesmice ou da mera repetição” (SILVA, MACHADO, SCHEFFER, 2015, p. 28). Assim a formação continuada dentro escola é a ponte para uma formação que ocorra dentro da trajetória docente, e por sua vez, promovendo um profissional reflexivo.

Schön (2000) também analisa a reflexibilidade, através de três dimensões, que o estudioso chama: reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Para o autor a reflexão na ação ocorre durante a prática - ou seja, no momento em que a atividade proposta está acontecendo e está diretamente ligada a ela, fazendo com que as ressignificações aconteçam durante no momento da ação.

A segunda, por sua vez, ocorre após o acontecimento, fazendo com que o professor reflita sobre a ação que foi desenvolvida, analisando-a em busca de encontrar pontos satisfatórios ou insatisfatórios. A última dimensão vai além das outras citadas, pois envolve um nível de autoconhecimento do docente e busca, assim, a melhoria das suas práticas, que é o nível crítico-reflexivo. Essas três dimensões, definidas por Schön (2000), colaboram para o desenvolvimento profissional desses professores, fazendo com que os mesmos possam repensar as suas práticas, reelaborando-as a partir dos conhecimentos que foram adquiridos durante a sua trajetória docente.

Os estudos de Schön (2000) são importantes para a valorização da prática profissional, pois pensar sobre um professor reflexivo é buscar a consolidação da autonomia desse profissional, a fim de garantir o direito de que ele se torne cada dia mais ativo, autônomo, crítico, distante da imagem de um professor passivo que apenas é objeto da formação e não sujeito da mesma. É nesta perspectiva, que segundo Silva, Machado e Scheffer (2015, p. 29):

a escola precisa ser entendida como ponto de partida e de chegada da formação docente, tomando como objeto de capacitação a solução das necessidades e problemas dos sujeitos da escola e da própria escola em si enquanto instituição, ou seja, das questões cotidianas que se apresentam.

Em consonância com a discussão, os estudos de Nóvoa (2009) reforçam a existência da necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, a partir de cinco palavras que também seriam propostas de ação, as quais são: práticas, profissão, pessoa, partilha, público. A primeira proposta discutida pelo estudioso é a das práticas, as quais devem ser centradas na aprendizagem dos estudantes e suas conexões com as suas realidades e para melhor compreendê-las, Nóvoa (2009, p. 5) apresenta quatro lições:

1. Referência sistemática a casos concretos e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los.
2. Importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição;
3. A procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração;
4. Conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais.

A segunda proposta diz respeito à profissão, que deve ser moldada dentro da profissão a partir da aquisição de cultura, conhecimentos, experiências, diálogos, encontros. Esse ponto visualiza o desenvolvimento docente através do desenvolvimento de uma cultura profissional, onde o ponto principal seria a devolução da formação dos professores aos professores, para que os mesmos também possam pensar nas pautas formativas.

Ver a formação dos professores a partir da pessoa professor é a terceira proposta e o autor salienta a necessidade de “dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (NÓVOA, 2009, p. 6). Assim, é necessária a união das dimensões profissional e pessoal da formação, pois, não se pode e não deve desvincular a pessoa do professor e o professor da pessoa, afinal, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (ibidem).

A partilha, quarta proposta do estudioso português, toca na indispensabilidade da criação de comunidades de prática, onde se encontram a valorização dos trabalhos coletivos e a formação junto a seus pares, por meio de projetos que contribuam para a resolução de problemas, questionamentos que surgem no cotidiano escolar,

[...] o objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. [...] docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. [...] assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p. 7).

A quinta, e última proposta de ação para a formação de professores dentro da profissão diz respeito justamente ao público, que representa a formação como responsabilidade social,

participação e comunicação²⁶ com os diversos espaços públicos da educação. Essa última ação proposta por Nóvoa (2009) é voltada para a necessidade das vozes dos professores alcançarem para além dos muros da escola e salas de aula, de poderem falar sobre o seu trabalho em todas as instâncias, participarem dos debates públicos, palestras, seminários, sendo que o autor evidencia que: “É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola” (NÓVOA, 2009, p.8). Além dos aspectos citados acima, esse poder de se comunicar também contribui para que possam pensar, discutir e propor projetos de formação continuada condizentes com suas realidades e dentro do seu *locus* de trabalho.

Ferreira (2008, p. 245) também coaduna com esse pensamento de Nóvoa (2009), ao reforçar que:

ao acentuar a dimensão técnica e individual, ignora na mesma medida a dimensão relacional e colectiva das situações de trabalho e dos processos de formação, sendo essas, afinal, aquelas que mais caracterizam a actividade socioeducativa: o trabalho em equipas de alunos e professores; a interformação, ou formação entre pares; as parcerias entre professores e outros actores educativos locais.

Assim, discutir sobre um professor prático-reflexivo é conjuntamente dialogar sobre um espaço que propicie as potencialidades e dinâmica que uma prática reflexiva. Necessita, assim, diante do que estamos discutindo, esse espaço é a escola, que deve ser um *locus* de ação, reflexão e formação.

Nesta perspectiva, Oliveira e Sgarbi (2008, p. 72) sinalizam que “A escola se apresenta como um lócus em que podem ser efetivados todos esses entrecruzamentos, é o espaço tempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais”. Em consonância com o exposto, Bonadiman e Leal (2011, 3-4) reforçam que:

Os professores formados como práticos reflexivos não combinariam com uma escola que molda massas de homens e mulheres para responder como reféns do mercado. Por outro lado, seriam professores que teriam ampla ligação com a cultura local e utilizariam estes espaços na educação das novas gerações. Não seria possível pensar um professor prático-reflexivo distanciado de espaços privilegiados de formação que a comunidade oferece.

²⁶Nóvoa (2009) cita Jürgen Habermas (1989) e o seu conceito de esfera pública de ação para salientar essa necessidade de participação e comunicação dos professores nos espaços públicos: “Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.” (NÓVOA, 2009, p. 8).

Desta forma, é preciso valorizar a escola como ambiente educativo, como espaço de diálogo entre os professores. Nóvoa (1992, s/p) salienta que conceber a escola como um ambiente educativo é um grande desafio, e que “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas”, sem que ocorra a separação de lugar onde trabalha e lugar onde se forma.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p.7) acreditam que “as razões do movimento de formação centrada na escola têm suas raízes contra a ineficácia da formação acadêmica oferecida”; e que esse conceito vem sendo usado com inúmeros significados, os quais são extremamente amplos e estão presentes em diversas pesquisas. Para tanto, os mesmos distinguem a formação continuada em várias vertentes, as quais são: **dimensão física:** que é a dimensão do espaço da formação, a qual é localizada na própria escola, e não nas universidades, o que se constitui como formação no lócus de trabalho.

A dimensão **organizacional**, que se relaciona com o agente institucional da formação e é baseada nas iniciativas de formação desenvolvidas pela escola, sendo uma formação centrada nas decisões da instituição. Outra dimensão seria **psicossocial**, a qual considera o professor como sujeito da sua formação, não sendo visto individualmente, mas integrado aos seus pares, caracterizando-se assim como uma formação centrada nos professores. E a **pedagógica**, que parte do levantamento das práticas dos professores, a partir do olhar sobre as suas necessidades, e se conceitua, então, como uma formação centrada nessas práticas. Para finalizar as dimensões elencadas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), é possível citar a **político-cívica e/ou político-corporativa**, promovida por grupo de professores que sentem as mesmas inquietações, preocupações. Essa vertente está justamente voltada para a autoorganização desses docentes em busca de uma formação que leve em consideração essas inquietações cotidianas.

É válido ressaltar que por ter conceitos tão amplos, a formação dentro da escola também pode possuir limites, fazendo com que a interpretação de uma formação centrada na escola se transforme em formações: “sentada na escola”, onde os professores são sujeitos passivos e meros ouvintes de informações; ou “barricada na escola”, em que a formação se encerra nos muros desse espaço e ele se torna uma fortaleza; e até “encerrada nos professores”, quando os conteúdos e interesses da formação servem apenas aos professores e não se relaciona com as necessidades dos

estudantes, nem leva em consideração a parceria das famílias e a comunidade escolar, como salienta Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002).

Neste sentido, pensar nessa valorização dos contextos de trabalho como formativo “(...) tende a favorecer a emergência de um novo tipo de formador, que deixa de ser um ‘prelector’ para se transformar num ‘agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização’ capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos (...)” (CANÁRIO, 1998, p. 25, grifos do autor). Portanto, ao pensar em uma formação dentro da profissão e a escola como *lócus* propício para que se ocorra é necessário conceber que o seu desenvolvimento não se encerre nas salas de aula ou muros da instituição, porque o desenvolvimento profissional dos professores deve chegar a sua comunidade educativa e as crianças, famílias e demais sujeitos que ali circulam. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 15) nos dizem que: “Uma formação centrada na escola tem que ser concebida como um processo ecológico dentro de uma pedagogia pró-ecológica a serviço dos alunos e não um processo autista em que uma escola se encerra em si mesma ruminando os seus problemas”.

Esse processo ecológico envolve sala de aula, escola, comunidade, políticas educacionais, práticas pedagógicas, saberes docentes, motivação, todos esses fatores fazem parte de um ecossistema, formado pelos: micro-, meso-, exo- e macrossistema, e se relaciona diretamente com o desenvolvimento profissional docente dentro da escola. Por este motivo é necessário uma conceituação do desenvolvimento profissional docente a partir da perspectiva da mudança ecológica²⁷, a qual tem o propósito de estabelecer uma relação entre o desenvolvimento profissional, curricular e organizacional, e envolve uma mudança nos contextos de trabalho e ensino dos docentes, tendo em vista uma formação que saia das salas de referência para o mundo.

4.1.1 O desenvolvimento profissional dos professores: a mudança ecológica e bioecológica em questão

O desenvolvimento profissional como mudança ecológica é uma das três perspectivas, elencadas por Oliveira-Formosinho (2002), voltadas ao desenvolvimento profissional docente, as

²⁷Ao citarmos mudança ecológica e bioecológica, estamos nos referindo à perspectiva da ecologia do desenvolvimento profissional, proposta por Bronfenbrenner (1979), conceito que será apresentado na próxima seção.

quais são: desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências; o desenvolvimento do professor como um desenvolvimento da compreensão pessoal; e, por fim, o desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

A primeira concepção, proposta pela autora, entende o desenvolvimento profissional a partir do desenvolvimento de competências e habilidades dos docentes, e, neste sentido, visa preparar o professor em relação aos conteúdos, onde o mesmo precisa estar preparado para “quais assuntos ensinar?” e “como ensinar?”, essa concepção ainda é muito presente em nossa sociedade, o que reforça quão ainda estamos enraizados na tendência de educação tradicional.

Sousa (2017, p. 21) salienta que a essência desta perspectiva está pautada na ideia de “existir uma base de conhecimentos, verificada e estável, que deve ser transmitida ao professor para que melhore a sua ação educativa, independentemente do contexto do seu cotidiano educativo”, ou seja, essa concepção é uma forma exterior de desenvolvimento profissional, que não leva em consideração as especificidades das crianças, professores, instituição e famílias, concepção esta que não defendemos, afinal não dialoga com o nosso olhar para uma formação dialógica e reflexiva.

A perspectiva do desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal, a segunda apresentada por Oliveira-Formosinho (2002), ultrapassa as barreiras tradicionalistas existentes na primeira concepção, e assim, reconhece que o desenvolvimento profissional também engloba o processo de desenvolvimento da pessoa, para além da necessidade de uma formação pautada em competências e habilidades, sem considerar os professores em sua totalidade. Sendo estes seres que sentem, pensam, vivem, dialogam, erram, e as suas “crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel vital” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 231 *apud* SOUSA, 2017 p. 21).

Porém, Sousa (2017, p. 22) salienta que a “concentração desta perspectiva nas dimensões pessoais, descurando os contextos, pode torná-la dependente das próprias pessoas e ineficaz para produzir transferência de aprendizagens e experimentação noutros contextos”, ou seja, pode ocorrer de o desenvolvimento profissional acabar se tornando um desenvolvimento centrado nos professores, e não realizado a partir deles e centrado no público a quem ele serve e se relaciona: crianças, famílias e comunidade; neste âmbito surge a terceira perspectiva, que é a do desenvolvimento do professor como mudança ecológica, dimensão esta que defendemos e sobre ela vamos nos debruçar nesta seção.

A perspectiva de desenvolvimento profissional do professor como mudança ecológica, terceira e última conceituação apresentada por Oliveira-Formosinho (2002; 2009), é defendida por outros autores como: Sousa (2017), Bronfenbrenner (1979, 1996), Bairrão (1995), e que está pautada na ideia de que “os professores crescem e desenvolvem-se alargando o seu âmbito ecológico, quer aos contextos mais próximos (onde desenvolvem as suas práticas pedagógicas, direta e indiretamente) quer aos contextos mais vastos (o sistema sócio histórico-cultural onde se desenvolvem)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 259-263 *apud* SOUSA, 2017 p. 25). Isso se deve ao fator essencial que sustenta esta perspectiva, a ideia de que tanto a aprendizagem do adulto (professores, famílias), como a das crianças é um processo em contexto, ou seja, se desenvolve no contexto em que esses sujeitos estão inseridos e se relacionando.

A fundamentação teórica que sustenta e fortalece a concepção ecológica defende a ligação existente entre o desenvolvimento profissional, desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional, salientando que os três andam em conjunto dentro e fora das instituições. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 13), esse modelo de formação

envolve os professores no desenvolvimento do currículo, no envolvimento parental ou na melhoria da escola com o objetivo de melhorar os métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais, das famílias e das comunidades. Esses projetos são iniciados para resolver problemas concretos.

É justamente na resolução destes problemas e a partir da pesquisa, estudo, observações, planejamento, erros, que os professores vão adquirir os conhecimentos necessários para a resolução dos questionamentos cotidianos e, assim, fazer a ressignificação das suas práticas pedagógicas junto as suas crianças, sendo que todo esse processo acontece em grupo, não de uma forma individual, isolada, e dentro da própria escola, com propostas de formação pensadas em conjunto, não através de propostas prontas pensadas por sujeitos não pertencentes ao cotidiano da escola e da comunidade.

A ecologia do desenvolvimento profissional, então, engloba o processo interativo entre o professor, ativo, reflexivo e em constante crescimento e o ambiente em que está inserido, o qual não é estático, estando sempre em transformação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002; BAIIRÃO, 1995). E, nesta perspectiva, esse processo se constitui pela influência das interações, tanto entre os contextos mais imediatos, como as salas de aula e o seu contato direto com

as crianças, como entre estes e os contextos mais amplos - em que os professores interagem, através dos cursos de formação, as reuniões externas, a relação com as famílias e a comunidade.

Esta concepção de desenvolvimento profissional dos professores está pautada em uma perspectiva teórica que defende que os contextos vivenciais se relacionam direta e indiretamente com o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. E, ainda que, este modelo se constituiu a partir de várias vertentes, que perpassam pela importância de reconhecer, por exemplo: os contextos profissionalizantes dos profissionais; as interações e comunicação desses contextos, que são necessárias para o desenvolvimento profissional docente; bem como a influência dos contextos culturais e sociais, que fazem parte desse processo de desenvolvimento do ser humano, sejam eles mais vastos, ligados a atividade profissional ou mais próximo a sua vida pessoal, entre outras vertentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Sendo assim, é necessário que primeiramente ocorra o reconhecimento dos contextos em que os professores, atores principais deste processo formativo, estejam envolvidos, bem como da influência que os outros contextos, que eles se comunicam, exercem em seu planejamento, ações, ressignificações. Bhering e Sarkis (2009, p. 13) reforçam que a “teoria dos sistemas ecológicos se baseia no fato de que o desenvolvimento é uma função das interações entre a pessoa e as forças que emanam dos vários ambientes e das relações entre estes ambientes (BRONFENBRENNER, 1999)”.

Assim, o conceito sobre a ecologia do desenvolvimento profissional surge com os estudos do psicólogo Urie Bronfenbrenner (1917-2005) sobre o modelo ecológico de desenvolvimento humano, e depois chega ao campo de pesquisa da formação docente e desenvolvimento profissional com os estudos de Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2016), Sousa (2017), Bairrão (1995), entre outros. Martins e Szymanski (2004, s/p), ao citarem os estudos do referido autor, reforçam que:

O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18, *apud* MARTINS; SZYMANSKI, 2004, s/p, grifos dos autores).

Essas estruturas, salientadas pelo autor, são vistas, por uns, como uma espécie de boneca russa, onde uma peça se encaixa dentro da outra; ou como um trem em movimento, onde cada vagão se movimenta a partir da movimentação do outro, sendo que, cada estrutura é denominada pelo autor como: micro-, meso-, exo- e macrosistema. A primeira estrutura é o microsistema,

para Bronfenbrenner (1996, p. 18 *apud* MARTINS; SZYMANSKI, 2004, s/p), ela é “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos”.

É neste sistema que os indivíduos estabelecem uma relação mais próxima, de contato imediato, como, por exemplo, a sala de referência, onde eles realizam suas atividades e se relacionam com as crianças e demais sujeitos; ou a casa em que residem. Sendo assim, o microsistema está relacionado à realidade proximal, em que a relevância é atribuída pelos sujeitos inseridos neste ecossistema. Ao se constituir por meio dessas relações mais próximas neste sistema é a primeira estrutura do ambiente ecológico, pois é como se fosse a base da pirâmide que sustenta todo o processo e é influenciado por outros fatores que acontecem nas outras estruturas.

A próxima estrutura é o mesossistema e se caracteriza por ser um conjunto de microsistemas. Martins e Szymanski (2004, s/p) explicam que nesse sistema acontecem “as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes”.

Um exemplo de locais que acontecem múltiplas e diferentes relações é: escola e casa, que são dois microsistemas distintos em que as crianças e profissionais circulam, onde as realidades e práticas existentes se diferem, mas que, um acaba influenciando, de certa forma, no outro, afinal, algumas marcas das dinâmicas familiares chegam ao ambiente escolar e vice-versa.

O exossistema, por sua vez, é a estrutura que, diferente das demais, não se relaciona diretamente com os indivíduos em desenvolvimento, entretanto, os sujeitos dos sistemas anteriores são afetados direta ou indiretamente pelas situações ocorridas neste âmbito. Como exemplos desse sistema, podemos citar: os contextos administrativos de funcionamento das escolas (órgãos locais, como a Secretaria Municipal de Educação); os transportes, que afetam o deslocamento dos docentes; a localização da escola e o local de trabalho dos pais das crianças, que muitas vezes podem ser distantes e, com isto, levando a atrasar a chegada dos responsáveis na hora da saída dos alunos, dentre outros fatores.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 54) reforça que “Pensar ecologicamente o desenvolvimento profissional é incorporar as exigências e os condicionalismos desses contextos não imediatos”. Entretanto, o que não pode ocorrer é quando os professores se deixem determinar exclusivamente por elas, e acabam “abandonando”, ou deixando-as interferir nas dinâmicas que ocorrem nos micro

e mesossistemas, as quais são extremamente importantes para o seu desenvolvimento, assim como o das crianças e o da escola.

O último sistema que faz parte da ecologia do desenvolvimento profissional é o macrossistema que envolve todos os outros ambientes e contribui para a criação de uma rede de conexões, sendo que, se diferencia de uma cultura para outra. Um ecossistema encontrado em um local não será encontrado em outro, pois, são processos, estruturas e sujeitos diferentes. O macrossistema, diferente dos demais, não se refere a contextos específicos e, de certa forma, imediatos, mas sim a valores, hábitos, estilos de vida, crenças, formas de agir, entre outros, “que caracterizam uma determinada sociedade e são veiculados pelas outras estruturas do ambiente ecológico [...]” (BAIRRÃO, 1995, p. 63).

Neste conjunto de coisas que afetam as atividades, relações e interações existentes nas escolas, podemos citar como a educação vem sendo vista ao longo da história, bem como a concepção de criança, infância e de formação presentes no país, as políticas educacionais promulgadas - seja no nível municipal ou federal -, as crenças familiares, as atitudes em relação à raça e gênero, as variações linguísticas que afetam direta e indiretamente os outros sistemas, principalmente, os microssistemas. Na nossa pesquisa, pretendemos analisar as relações que o macrossistema – no contexto das políticas educacionais voltadas a formação docente e a Educação Infantil - estabelecem com o microssistema, como as práticas dos professores e auxiliares em suas salas de referências, juntos as suas crianças da Educação Infantil.

Bronfenbrenner (1979 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 54), define o macrossistema como algo que está em constante movimento, como uma espécie de um trem, “que, ao movimentar-se, confere movimento aos outros sistemas, até no nível do sujeito”. E, pensando justamente nessas mudanças que ocorrem no macrossistema e que afeta os demais, é que defendemos uma formação que também aconteça dentro da própria escola, pois, a medida que os problemas forem surgindo, os professores refletem e descobrem como resolver juntos, e assim, em coletivo, vão se desenvolvendo, repensando suas práticas e a realidade escolar.

Essa conceituação de desenvolvimento ecológico foi à primeira pensada pelo autor, entretanto, a medida que seus estudos foram sendo difundidos e as interlocuções com outros autores foram acontecendo, começou-se a sentir a necessidade de estender a sua discussão e, assim,

expandir a sua concepção de desenvolvimento. Para Bronfenbrenner (1996), essa concepção era de uma:

mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, (...) é o processo através do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5 *apud* MARTINS; SZYMANSKI, 2004, s/p).

Depois de reflexões, esse mesmo autor refaz esta sua compreensão, sugerindo um conceito revisado e mais completo, definindo-o como o desenvolvimento de um “processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 995 *apud* MARTINS; SZYMANSKI, 2004, s/p). Sendo assim, essa nova reformulação foi causada pela questão de que a perspectiva ecológica supervalorizava os contextos não se atentando para a condição de que a pessoa sempre está em desenvolvimento, sendo necessário, então, repensar a conceituação do desenvolvimento profissional como mudança ecológica, para um conceito que se relacionasse como os sujeitos envolvidos, surgindo, assim, o conceito de desenvolvimento profissional como mudança bioecológica.

Assim, de acordo com esses autores, o modelo bioecológico é constituído por quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, que é o resultado da relação existente entre “um processo **proximal**, as características próprias da **pessoa** em desenvolvimento, o **contexto** imediato no qual ela vive e a quantidade e frequência de **tempo** no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente” (BHERING; SARKIS, 2009, p. 8, grifo dos autores). Este modelo é conhecido como P-P-C-T de desenvolvimento, que envolve: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo.

Assim, de acordo com essa nova conceituação, proposta por Bronfenbrenner e Morris (1998), defendem a participação dos sujeitos ativamente para seu desenvolvimento profissional e, em virtude de considerarmos os professores sujeitos ativos e reflexivos no seu processo de formação, é necessário um passeio na nossa pesquisa pelo conceito bioecológico. Entretanto não

mergulharemos em sua profundidade, visto o foco deste trabalho ser a mudança ecológica, em especial da instituição, em prol do seu estabelecimento como *locus* formativo²⁸.

No que tange ao *processo*, ele se constitui pelas atividades diárias em que as pessoas estão realizando e as ligações existentes entre os diferentes níveis onde elas circulam. Esse primeiro ponto é como se fosse uma espécie de motor do desenvolvimento sendo que o poder que é exercido pelos processos proximais, cotidianos, vai variar de acordo com o contexto e as características do docente (BHERING; SARKIS, 2009). Para Martins e Szymanski (2004, s/p),

para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente um ser humano, criança ou adulto, requer - para todos eles - a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato.

Logo, é necessário que a interação ocorra em processos proximais do ambiente imediato e de relações duradouras (como nos microssistemas), a exemplo na relação pai e criança, ou professores e seus educandos. A segunda sigla, voltada à *pessoa* em desenvolvimento, engloba a vida em movimentação, as mudanças, o caminho pessoal que aquele sujeito percorre, e que interfere / se relaciona com seu percurso profissional. Para Martins e Szymanski (2004, s/p), essa reformulação “ressalta a importância de se considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, como suas convicções, nível de atividade, temperamento, além de suas metas e motivações”, sendo que as características pessoais não podem interferir, nem exercer influência no seu desenvolvimento de forma isolada, sem nenhuma relação com os outros setores.

No que se refere ao *contexto* é destacado o ambiente em que a pessoa em desenvolvimento está inserida e onde os processos que interferem direta e indiretamente em seu desenvolvimento acontecem. Esse biossistema seria os ecossistemas, já mencionados, ou seja, “ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que se relaciona e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano.” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, s/p).

²⁸Para saber mais sobre a concepção bioecológica, ver: BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

O último conceito da sigla a ser mencionado é o *tempo* que se refere ao caminhar do sujeito em seu processo de desenvolvimento, às mudanças que ocorrerão em sua vida e trajetória, o que aconteceu neste percurso e como os caminhos trilhados impactaram no seu desenvolvimento profissional. Para Bronfenbrenner e Morris (1998 *apud* MARTINS; SZYMANSKI, 2004, s/p), os “eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, não só para indivíduos, mas para segmentos grandes da população”. Isso se relaciona, por exemplo, com a universidade onde o profissional foi formado, as pessoas com que se relacionou ao longo da vida, a formação dos pais, entre outros aspectos relacionados à trajetória pessoal de cada um.

Essa trajetória movida pelos saberes e relações docentes nos lembra a conceituação de ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos (2007), que é justamente essa promoção do diálogo entre os saberes extra universidades e espaços formais de formação docente. Para o autor, a ecologia de saberes²⁹:

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2007, p. 24).

Esses saberes movidos pela pluralidade são fundamentais para o avanço de lutas sociais e dentro destas lutas estão aquelas voltadas para uma formação de professores que dialogue com suas necessidades formativas, para uma Educação Infantil que respeite as crianças e infâncias, e, também, para a constituição de escolas plurais que estejam abertas a comunidade educativa e de forma afetiva.

Diante do exposto, esse trabalho não vai só analisar as relações entre o micro (escolas/salas) e macrossistemas (políticas educacionais/formação), mas também buscaremos entender a partir dos discursos das nossas colaboradoras: quem são essas professoras que estão nas salas de referência da Educação Infantil? quais os saberes-fazer necessários a sua atividade profissional? entre outras perguntas fundamentais, para entender as necessidades formativas dessas profissionais, e se as formações recebidas acolhem essas necessidades.

²⁹Para saber mais sobre o conceito de ecologia de saberes, ler: SANTOS, B. S. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes.** 2007. 1-55 p. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF. Acesso: 10 ago. 2021.

4.1.2 Profissionalidade e identidade docente na Educação Infantil: as especificidades das professoras que atuam com bebês e crianças

O desenvolvimento profissional dos professores envolve a relação íntima existente entre o seu saber e o trabalho que realizam nas escolas e salas de referências com o público que atua, ou seja, o saber profissional docente traz fortes marcas do cotidiano do seu trabalho, entretanto, como salienta Tardif (2002), ele não é só utilizado como ferramenta de trabalho, mas, e principalmente, é produzido e modelado no e pelo trabalho, no cotidiano das suas práticas pedagógicas. Para o referido autor,

Embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2002, p.17).

Neste sentido, o saber dos professores é um saber profissional, que está diretamente relacionado a sua atividade e sua trajetória de vida e formação. Ainda para Tardif (2002, p. 11) “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares [...]”. Canário (1998) complementa esta discussão apresentando três pontos de vista relacionados ao saber docente, sendo eles:

Em primeiro lugar, o saber (nomeadamente o saber profissional) só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel de “âncora” na realização de novas aprendizagens; em segundo lugar, a experiência para se tornar formadora deverá passar pelo crivo da reflexão crítica, o que implica aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência (Bourgeois e Nizer, 1997); finalmente, a experiência corresponde a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de acção distintas (Dubet, 1994) (CANÁRIO, 1998, p. 12).

Essa dinâmica, que envolve o saber e o trabalho, possui multidimensões e está ligada à identidade profissional e pessoal docente, e por sua vez a sua profissionalidade³⁰. No que tange a profissionalidade docente, Sacristán (1991, p. 65 *apud* AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007, p. 3) salienta que esta é “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. As estudiosas Ambrosetti e Almeida (2007, p. 4) também corroboram para a conceituação e discussão sobre profissionalidade dos professores, reforçando que:

A idéia de profissionalidade recupera, na discussão sobre a profissionalização dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva, freqüentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão, que têm enfatizado as competências operativas e técnicas, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, na instituição escolar [...].

Pensar na profissionalidade é defender a trajetória pessoal e profissional do professor como primordiais na constituição do seu eu dentro da profissão, em busca dos seus saberes-fazer. Assim, ao refletir sobre profissionalidade, é necessário abordar a dos profissionais que atuam na Educação Infantil e os saberes-fazer necessários à prática docente junto as suas crianças, que envolve o seu crescimento e a eficácia ligada aos seus saberes profissionais.

Oliveira-Formosinho (2002) enriquece a discussão sobre o tema, ressaltando que não envolve só o crescimento docente, mas as crianças e famílias que são sujeitos deste crescimento. Para a autora, a profissionalidade “diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45). É válido salientar que a estudiosa Júlia Oliveira-Formosinho desenvolve reflexões em torno da formação e desenvolvimento profissional das educadoras de infância, entretanto, mesmo que

³⁰Para Ambrosetti e Almeida (2007, p. 2-3), o termo profissionalidade “é uma derivação terminológica de profissão. Outras derivações freqüentemente utilizadas são: profissionalização, profissionalismo. São termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; CONTRERAS, 2002)”.

este público tenha questões específicas inerentes a idade, as considerações da autora, neste caso, podem ser utilizadas para a formação de professores como um todo.

A profissionalidade docente seria, então, a união dos aspectos de competência, sentimentos e conhecimentos das professoras³¹, ligados ao seu exercício profissional, as suas relações e interações. Neste sentido, como o exercício profissional das professoras da Educação Infantil exige um contato direto e diário com as crianças é necessário que sua formação esteja também voltada às características e necessidades específicas deste público, que envolve seu estágio de desenvolvimento e sua vulnerabilidade (física, social, emocional), buscando entender como se comunicam em suas diferentes linguagens, como aprendem e se desenvolvem.

Em relação à preparação dessas profissionais para lidar com especificidades das crianças, David (1999 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46) salienta que “O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça essa “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação”.

Esses são um dos pontos que diferenciam os professores da Educação Infantil dos demais profissionais que atuam na Educação Básica. Para explicitar as diferenças, os autores Katz e Goffin (1990) elencam sete elementos que fazem com que os saberes dos profissionais que trabalham com bebês e crianças sejam diferentes dos demais, sendo eles: 1. a responsabilidade pelas necessidades das crianças e de propor atividades voltadas ao seu desenvolvimento; 2. a diversidade de missões e ideologias; 3. a vulnerabilidade dos pequenos; 4. a necessidade de propostas que promovam a socialização; 5. a relação direta com os pais; 6. as questões éticas; 7. e o currículo para a Educação Infantil, que se difere dos outros.

Logo, ao falar em Educação Infantil, é necessário lembrar que existe uma forte e inseparável relação entre o educar e o cuidar (bem-estar, higiene, alimentação, segurança), sendo que essa relação entre as funções pedagógicas e de cuidado diferenciam o papel das profissionais que atuam com crianças dos demais professores. E para que essa relação esteja em cada dia mais fortalecida é fundamental planejar uma rotina onde as necessidades infantis e os saberes docentes estejam presentes. E, assim, é necessário que não se perca de vista a especificidade e a singularidade no ser

³¹Nesta seção, optaremos por falar e “professoras, educadoras”, visto que, à docência na Educação Infantil no Brasil é majoritariamente feminina, além de que, os sujeitos participantes da pesquisa serão todas professoras.

professora da Educação Infantil, pois, quando falamos de uma formação docente para essas profissionais, é preciso lembrar que os seus saberes experienciais e as necessidades dos pequenos precisam se fazer presentes.

Para Gomes (2013, p. 40)

os(as) professores(as) da Educação Infantil formam-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a(s) identidade(s) que eles construirão está(estão) vinculada(s) a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão.

Essa dinâmica acontece quando estão em contato com as crianças, os familiares, e principalmente, com os auxiliares - que estão cotidianamente em parceria com essas profissionais, atuando nas salas e instituições -, e que também vão aprendendo junto a esse professor.

Essa integração de serviços é uma das principais características da Educação Infantil, portanto, as educadoras precisam saber lidar com a complexidade de papéis e funções. Oliveira-Formosinho (2002, p. 48) salienta que

a capacidade de interação, desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas é indispensável para a profissional da educadora de infância.

Essa dinâmica acontece quando estão em contato com as crianças, os familiares, e principalmente, com os auxiliares - que estão cotidianamente em parceria com essas profissionais, atuando nas salas e instituições -, e que também vão aprendendo junto a esse professor.

Essa integração de serviços é uma das principais características da Educação Infantil, portanto, as educadoras precisam saber lidar com a complexidade de papéis e funções. Oliveira-Formosinho (2002, p. 48) salienta que

a capacidade de interação, desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas é indispensável para a profissional da educadora de infância.

Neste sentido, as interações são fundamentais e, junto com a integração com as crianças, famílias, auxiliares e demais sujeitos da escola e comunidade educativa, formam o coração da profissionalidade das professoras, que pulsa e bombardeia afeto, amor, competência e apoio para Educação Infantil e suas crianças.

Esse coração, formado pela integração e interação, também envolve, segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 49):

- A centralização na criança e na globalidade da sua educação requer integração de saberes;
- A centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções;
- A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer interações e interfaces;
- A relação com a comunidade requer interações e interfaces.

Por esses e outros pontos citados, que fazem parte da especificidade das educadoras, é que elas, junto com as crianças, são as protagonistas da Educação Infantil, pois é necessário um mergulho não só nos conhecimentos sobre si, práticas pedagógicas, cotidiano, mas também da criança, dominando tudo aquilo que é necessário para seu desenvolvimento integral. Gomes (2013, p. 51) afirma essa necessidade das profissionais se apropriarem profundamente do conhecimento. Para ela, esses profissionais devem ter o conhecimento

sobre si e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar de criança e compreender a sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática, de trabalho em equipe.

Entretanto, esse percurso não é rápido, o conhecimento não é adquirido do dia para noite, ele envolve tempo, entrega, sentimento, ação, reflexão, onde é necessário ser, ver, pensar e (re)pensar seus cotidianos. A educadora se (re)conhece e se forma a medida em que as crianças aprendem e se desenvolvem, em uma relação de entrega e paixão, e esse lugar é da afetividade, apoio, dedicação, elementos estes indispensáveis para o desenvolvimento profissional e às identidades dessas professoras.

Como este processo é uma trilha, que a educadora percorre, ele começa desde os primeiros estágios do curso de formação inicial, sendo este a primeira fase do seu processo de aprendizagem e re(conhecimento) do seu eu professora na Educação Infantil, e vai se desenvolvendo durante toda a sua carreira, se caracterizando por um ciclo de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Santos (2017 *apud* SANTOS; FRANCO; VARANDAS, 2019, p. 119) também coaduna com esse pensando, e afirma que “cada professor tem um DNA da docência e que este foi sendo arquitetado ao longo da vida com suas experiências internas e externas”.

Esta fita de DNA - que carrega toda a história da professora, enquanto pessoa e profissional -, vai ganhando nova forma, tamanho e cor a partir das suas novas interações, vivências e experiências, sentimentos, e isso vai acabar por gerar marcas, que, para Santos (2017, p. 163 *apud* SANTOS; FRANCO; VARANDAS, 2019, p. 120), “são sentimentos, afetos, elogios, silêncios, olhares, gestos, expressões, incentivos resultantes das experiências do professor que foram impressos na constituição de seu eu ao longo da vida”. Essas marcas não são temporárias, que possam ser esquecidas ou apagadas, por outro lado, elas permanecem, como uma tatuagem, são partes do eu docente, e apenas podem ser “abandonadas temporariamente”, mas que, quando necessário, elas estarão ali, prontas para nos mostrar por onde passamos, o que sentimos, e o que fizemos para chegar até este lugar.

Pensando nessa aprendizagem ao longo da vida, muitos autores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; KATZ, 1977; VANDER VEN, 1988) vem conceituando os estágios, ou ciclos do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil. Um desses autores que discutem os diversos estágios da vida docente é a Lilian Katz (1977), que conceitua quatro ciclos pelos quais as professoras passam à medida que vão se desenvolvendo profissionalmente, sendo eles: *Sobrevivência*, que é o primeiro estágio citado pela autora e pode durar até ao final do primeiro ano de experiência profissional da professora; e que neste momento é possível vivenciar as inseguranças em relação a formação inicial. Na fase da sobrevivência, vamos aprendendo e conhecendo as especificidades do público que atuamos, e neste caminhar, o apoio dos professores de professores mais experientes é fundamental.

A fase da *Consolidação* acontece, em média, no final do primeiro ano da experiência profissional, quando a educadora começa a se (re)conhecer naquele espaço, e se sente sobrevivente de todas as dificuldades enfrentadas, conseguindo consolidar e resgatar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação e caminhar profissional, e assim (re)pensar as práticas propostas. Neste estágio, além do apoio das colegas de profissão, também é fundamental o de outros especialistas, como assistente social, psicólogo.

O terceiro estágio proposto por Katz (1977) é o da *Renovação*, onde a educadora já tem um determinado tempo nas salas de referência e que muitas vezes se sente em uma rotina, até cansada da sua atividade profissional. E, neste momento, começa a buscar conferências, especializações,

novos projetos, entre outros, a fim de modificar esse dia a dia, fazer intercâmbio de ideias, experiências, conhecer novos profissionais.

A última fase é intitulada de *Maturidade*, e nela as profissionais se reconhecem como educadoras, se sentem mais confiantes, ativas no seu cotidiano, passam a ser rede de apoio às professoras recém-chegadas, e que estão no início do seu estágio de desenvolvimento. Nesse estágio, a procura por cursos de especializações, seminários, congressos, programas de pós-graduação, entre outros, se intensifica. Esse é o momento é conhecido como o culminar da carreira (KATZ, 1977).

Diante do exposto, o desenvolvimento profissional é um processo lento, que vai se formando nos diversos estágios que as educadoras vão passando, onde, de acordo Oliveira-Formosinho (2002, p. 71):

As primeiras fases estão muito ligadas ao contexto micro da sala de aula, ao processo do ensino e aprendizagem e à necessidade de ganhar competência para educar bem as crianças. As fases seguintes, embora mantendo-se essa centralização nos problemas do cotidiano imediato, as educadoras abrem-se a outros contextos tanto no que se refere à ação profissional quanto no que se refere à formação contínua.

Essa relação, ainda para a autora, nos leva a uma direção de um “alargamento do campo ecológico” das professoras da Educação Infantil. E, para isso, é necessária uma pedagogia ecológica da formação, onde as interações dos professores com os seus contextos (ecológicos) de ação e formação contribuem para o desenvolvimento da sua profissionalidade e identidade, logo, para que as crianças aprendam e se desenvolvam mais e melhor a cada dia.

Portanto, de acordo com o que dialogamos nessa seção, as professoras da Educação Infantil possuem saberes-fazer que estão intrinsecamente ligados às especificidades da sua atividade docente e, no contexto do seu desenvolvimento profissional e pessoal (ecológico e bioecológico) dentro da escola, elas vão aprendendo e se formando, constituindo a sua identidade, a sua profissionalidade, o seu eu dentro da profissão.

Para poder ouvir as professoras, auxiliares e gestoras que atuam na Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa, apresentar as suas narrativas profissionais e pessoais e compreender como a formação continuada docente, em especial, a que possivelmente acontece dentro da escola, está sendo vista pelo sistema de ensino do município de Salvador, é necessário um mergulho no âmbito

das políticas municipais, na direção de entender se as mesmas estabelecem diretrizes que envolvam o que discutimos e defendemos nesta seção.

Buscaremos, então, discutir, no desenvolvimento da pesquisa, o que a política do município de Salvador, vigente até 2020, estabelece sobre a formação continuada docente, em especial para os profissionais da Educação Infantil e se a sua legislação educacional apresenta fundamentos de uma escola como um espaço formativo. Verificaremos também se esta legislação pressupõe a necessidade de os professores participarem da elaboração dos projetos e propostas de formação e se formarem em conjunto – para além das formações individuais fora do ambiente escolar. Com isto, possamos vislumbrar o entendimento de como o município estabelece a formação das professoras e auxiliares participantes da pesquisa, e quais foram suas ações propostas para os docentes de 2008 a 2020, período de lançamento de uma série de políticas educacionais importantes para o município.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: SABERES, EXPERIÊNCIAS E TROCAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Iniciamos este capítulo reportando às políticas educacionais voltadas à Educação Infantil do sistema de ensino de Salvador nas últimas administrações políticas, em especial aquelas que diziam respeito à formação de professores. Em seguida nos concentramos na análise das informações colhidas entre as profissionais colaboradoras da pesquisa, buscando responder à questão principal do estudo, assim como alcançar os objetivos do projeto da pesquisa, conforme as categorias de análise selecionadas.

5.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 2008 A 2020

Nas seções anteriores analisamos leis, decretos, orientações e diretrizes que fazem parte do ordenamento legal brasileiro referente à formação dos professores da Educação Básica, nos detendo nas políticas de formação continuada, em especial para os profissionais da Educação Infantil, tema desse trabalho. Foi uma discussão importante, para que pudéssemos analisar as políticas elaboradas pelo município de Salvador voltadas a formação docente para a primeira etapa da Educação Básica. Também fizemos uma discussão teórica em torno dessa temática, seguindo o pensamento de alguns autores, aprofundando sobre as alternativas e vantagens de formação dos profissionais da educação no contexto da escola. Focalizaremos aqui essas políticas desenvolvidas no município de Salvador.

Nas políticas lançadas, entre os anos de 2008 a 2020, pelo governo municipal de Salvador para a Educação Infantil e Formação de Professores é possível citar as elaboradas na gestão do Prefeito João Henrique (2005-2012), como os Referenciais e Orientações Pedagógicas divulgadas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) (SALVADOR, 2008), e as elaboradas na gestão de Antônio Carlos Magalhães Neto (2013-2020), a exemplo do Guia Nossa Rede Educação Infantil: orientações do projeto pedagógico para a Educação Infantil

de Salvador (SALVADOR, 2015b) e o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015c).

Os Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil, lançados pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC) do Município de Salvador em 2008, surgem no intuito de investir na ampliação da oferta e na qualidade da Educação Infantil, primeiramente trazendo em sua apresentação o processo de transformação das creches em Centros Municipais de Educação Infantil e a concepção que a SMEC possuía de criança. Segundo os Referenciais (SALVADOR, 2008) a criança

precisa viver a infância em ambientes enriquecedores que favoreçam o brincar, o descobrir, o aprender, nos quais possa interagir com brinquedos e objetos do conhecimento físico e social, para que possa, gradativamente adaptar-se a outro grupo social diferente da família – a Escola. (SALVADOR, 2008, p. 4).

E, diante desse olhar para a criança, é necessário verificar os documentos que orientam as práticas dos professores e demais sujeitos do cotidiano escolar. Assim, esse documento se autodefine da seguinte forma:

constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação e /ou implementação de práticas educativas de qualidade, subsidiando o trabalho educativo de professores e demais profissionais da Educação Infantil que atuarão a partir de 2008 nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI. (SALVADOR, 2008, p. 4).

O texto apresenta o contexto legal para embasar a sua elaboração, ou seja, o conjunto das determinações da LDBEN (BRASIL, 1996) e da Constituição Federal (BRASIL, 1988), além do referencial teórico condizente com o histórico da Creche, quando reporta ao período em que surgiram as creches na Europa, no final do século XVII e início do século XIX. O documento ressalta o avanço da Constituição em 1988, que estabelece as creches e pré-escola com um direito das crianças e famílias e um dever do Estado. As referências e orientações apresentam objetivos para nortear o trabalho pedagógico, sendo eles todos voltados ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, bem como princípios básicos para a Educação Infantil: cuidar, educar e brincar.

Esses princípios culminam em orientações para as práticas que envolvem o cotidiano das creches, como a organização dos espaços, do tempo, dos materiais e dos grupos por faixa etária

nos CMEI's. O documento se caracteriza como um manual norteador das práticas em salas de referência e cotidiano escolar, trazendo aspectos relacionados à rotina (alimentação, sono, banho), organização das turmas, perfis dos profissionais que compõem o quadro escolar, como e porque avaliar as crianças e a construção da proposta currículo da Educação Infantil.

Entretanto, na leitura dos referenciais e orientações percebemos que os mesmos não abordam a formação docente e sua necessidade para atender os princípios de cuidar, educar e brincar, fundamentais para a primeira etapa da Educação Básica e, assim, consideramos que, ao falar sobre infâncias, crianças e suas especificidades, é importante também abordar a formação do adulto profissional que se relaciona com elas no cotidiano das práticas pedagógicas dentro da Escola.

No início do primeiro mandato da gestão do ex-prefeito Antônio Carlos Magalhães Neto foi lançado o Planejamento Estratégico 2013-2016 (SALVADOR, 2013),³² que é um plano orçamentário proposto pela Prefeitura Municipal para o quadriênio. Para a elaboração do documento, a prefeitura realizou um diagnóstico na cidade, e, após essa análise da situação de Salvador, lançou metas, aspirações e iniciativas estratégicas com o intuito de guiar as ações do governo para cada setor do governo municipal sendo elas: Mobilidade, Investimento, Custeio, Saúde, Educação, Ambiente Urbano, Gestão para Entrega, Turismo e Cultura, Ordem Pública, Equilíbrio de Contas, Justiça social e Ambiente de Negócios.

Como este nosso trabalho está voltado para a educação, nos atentaremos a analisar somente as ações que englobam essa área, as quais são: Sistema de ensino estruturado com foco nas ações da Alfabetização; Educação Especial; Pré-escola para todos: acesso à Educação Infantil; Escolas padrão SMED; Aluno em tempo integral.

Assim, foram elaborados objetivos e metas para tentar mudar o cenário da educação no município. Entretanto, percebe-se que a atenção à educação está mais voltada para primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, trazendo questões referentes à alfabetização e buscando alcançar um indicador mais representativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Pouco foi elaborado para a Educação Infantil, aparecendo apenas uma meta com o objetivo de ampliar a oferta nesta etapa da educação.

³²Os planos elaborados apontam as metas, projetos e ações a serem desenvolvidos durante os quadriênios.

Também é importante reforçar que nada se apresenta sobre a formação docente no documento. Apenas uma das metas fixava para o período “Assegurar quadro completo de professores em 100% das turmas da rede municipal” (SALVADOR, 2013, p. 27), porém, não estabelecia nenhuma outra consideração, principalmente no que tange a formação continuada. Em relação a primeira etapa da educação básica, o referido Planejamento Estratégico contempla as seguintes aspirações, que implicam diretamente no atendimento da Educação Infantil:

[...] oferecer ensino de qualidade, com garantia do acompanhamento e apoio efetivos ao trabalho de todas as escolas da rede; ter rede de escolas com padrão de qualidade de infraestrutura, acessibilidade, mobiliário, merenda e quadro de pessoal adequados a uma aprendizagem qualificada; ter todas as crianças da rede de ensino municipal alfabetizadas aos 6 anos e criar mecanismos de recuperação para os que não estiverem alfabetizados após esta idade; garantir a permanência qualificada e o desenvolvimento integral dos alunos da rede de ensino. (SALVADOR, 2013, p.29).

Verifica-se, portanto, que o planejamento municipal no que tange à educação nesse mandato de 2013 a 2016 tratava a primeira etapa da educação básica na superficialidade, sem considerar as políticas e as diretrizes nacionais lançadas no que se refere ao processo do ensino para esse público, especialmente aquelas relativas à formação de professores.

O Planejamento Estratégico 2017-2020, por sua vez, com o mesmo mandatário, apresenta modificações estruturais em relação ao plano anterior e insere a educação no eixo temático do Desenvolvimento Humano. Esse plano é mais completo e em cada meta possui detalhamento das ações. Entretanto, mesmo sendo mais detalhado, só possuía uma meta voltada para a primeira etapa da Educação Básica, sem preocupação com a qualidade do atendimento: “Ampliar em 20% a oferta de vagas da Educação Infantil, priorizando as crianças atendidas atualmente pelo programa Primeiro Passo³³” (SALVADOR, 2017, p. 29), e novamente baseada apenas na ampliação da oferta de escolas e turmas para crianças de 0 a 5 anos.

Outro ponto em comum entre os dois documentos de planejamento estratégico: nenhum deles mostra preocupação com a formação dos professores, especificamente da Educação Infantil. Registra-se que o de 2017-2020 (SALVADOR, 2017) ainda lança uma linha de ação para o Ensino Fundamental, que é voltada a formação dos profissionais que compõem o quadro efetivo da escola:

³³Projeto da Prefeitura de Salvador que destina um valor de R\$ 65,00 para os beneficiários do Bolsa Família, com crianças de 0 a 5 anos, com o intuito de contribuir para matrículas das crianças em escolas particulares próximas a residência. Para mais informações, visitar o site: <http://www.primeiropasso.salvador.ba.gov.br/>

“Formar 100% dos professores, estagiários, coordenadores, gestores e equipe técnica da SMED que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a utilização do material estruturado de ensino” (SALVADOR, 2017, p. 33).

Entretanto essa ação é voltada a um projeto específico da Prefeitura de Salvador e Secretaria Municipal de Educação (SMED), intitulado Escola Ativa, que é dirigido à garantia da alfabetização na idade certa e da proficiência em língua portuguesa e matemática dos estudantes que estavam no 5º e 9º anos do ensino fundamental, além de pretender reduzir as taxas de distorção idade/ano. Logo, além da necessidade de ampliação do espectro das políticas educacionais sob a sua jurisdição, podemos considerar que em um plano estratégico de governo que organize e proponha metas e aspirações para os setores governamentais, no nosso caso, Educação, com o intuito de guiar as ações para cada etapa de ensino sob a responsabilidade do seu sistema escolar, deveria estabelecer proposições efetivas sobre a formação docente, principalmente em relação à formação continuada dos professores.

Em 2014, o Conselho de Educação do Município lança a Resolução CME nº 35 de 27/11/2014, que estabelece normas para o funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências, regendo tanto o ensino público como o particular do Município. No seu Art. 3º, a Resolução fixa como deverá ser ofertada a educação infantil:

I - creches, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade. (SALVADOR, 2014).

No Município, os CMEI's acolhem uma parte das crianças de um a cinco anos, entretanto, no momento de elaboração desta dissertação, não estão sendo mais ofertadas turmas de bebês menores que 2 anos e as escolas municipais passaram a oferecer turmas para as crianças de quatro a dez anos, ensino Infantil e fundamental I – que também ficam sob a responsabilidade da rede escolar do sistema de ensino municipal. No que tange à formação dos profissionais que atuam nas instituições, a Resolução recomenda que:

Art. 21. Para o exercício da docência na Educação Infantil, os professores deverão ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e cursos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil a oferecida em nível meio na modalidade normal, conforme legislação vigente.

Art. 22. A escolaridade mínima para auxiliares de classe e secretário escolar nas instituições de ensino com oferta da Educação Infantil deve ser de Ensino Médio e o Ensino Fundamental para o pessoal de apoio (SALVADOR, 2014).

Para as docentes é exigida a formação em nível superior, o que coaduna com o que é determinado pela LDBEN (BRASIL, 1996), entretanto, para as auxiliares que atuam com os bebês e crianças a escolaridade mínima é o Ensino Médio, ou seja, essas profissionais são contratadas com pouca ou nenhuma formação teórica para a função. O documento também estabelece informações sobre o espaço físico das instituições, comunicando que:

Art. 25. Os espaços físicos das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil, projetados de acordo com o Projeto Político Pedagógico, deverão favorecer o desenvolvimento das atividades educativas, considerando as necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto e higiene das crianças, bem como suas capacidades. (SALVADOR, 2014).

Tendo em vista o espaço como terceiro educador, ele precisa propiciar as crianças novas experiências e momentos educativos, para além de cuidado e proteção, é preciso, então, o lugar apropriado para estabelecer esse diálogo com as crianças e profissionais que atuam nas instituições.

Outro documento importante que foi analisado significou o Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015, que regulamentou a Lei nº 8.722, publicada em 22 de dezembro de 2014, que dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador e dá outras providências. A lei evidencia o quadro de Pessoal dos Servidores da Educação do Município de Salvador, que pode ser constituído por dois grupos, um de provimento efetivo, organizado em carreira – acessíveis a todos os brasileiros através da aprovação em concurso público e provas e títulos, e outro de cargos em comissão e funções de confiança. No que diz respeito ao estabelecido para a função do magistério e aí trata dos professores da Educação Infantil, a Lei prevê, no Art. 19, a carga horária para os cargos de Magistério Público – de 20 a 40 horas semanais -, e de Assistente Técnico Escolar, que totaliza 40 horas semanais a serem cumpridas. Essa jornada compreende:

I - Interação com o educando, que é o período de tempo em que desempenha atividades de regência de classe;

II - Atividade extraclasse, que é o período de tempo em que desempenha as atividades complementares de planejamento para interação com o educando, participação na

elaboração da proposta pedagógica, elaboração do plano de trabalho, na colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, nas formações continuadas e outras programadas pela Secretaria Municipal da Educação. (Art. 20, SALVADOR, 2015a, s/p).

É válido ressaltar que a jornada extraclasse deverá ser cumprida em 50% na Escola ou em outro local, o qual é designado pela Secretaria Municipal da Educação. Ainda em relação às atividades extraclasse, o documento insere a formação continuada dentro desse tocante. Entretanto, assim como na Lei do Piso Salarial, a formação é considerada extraclasse. Na nossa compreensão, a formação dos professores pode acontecer tanto fora das salas de referência, como dentro dessas salas, no cotidiano das suas práticas pedagógicas, no pensar, agir e repensar suas propostas, nas interações com os estudantes e demais sujeitos da comunidade educativa.

Outro ponto importante é a gratificação docente, a qual pode acontecer através do Aprimoramento Profissional (art. 54). Neste sentido, o documento reforça que deve existir uma correlação entre o curso e a habilitação e área de atuação, além de que é fundamental a comprovação de aproveitamento do curso mediante apresentação do correspondente diploma ou certificado (SALVADOR, 2015a).

A partir do ano de 2015 constatamos ações voltadas para especificamente a Educação Infantil, muitas delas de formação docente. A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Salvador, em parceria com o Instituto Avante, lançou uma série de documentos voltados para Educação Infantil através do programa intitulado Nossa Rede, sendo eles: o Guia Nossa Rede Educação Infantil: orientações do projeto pedagógico para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015b); o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015c); as Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas (SALVADOR, 2015d); e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (SALVADOR, 2016).

Com essa parceria SMED/AVANTE para a elaboração dos documentos que compõem o programa Nossa Rede, segundo Paim (2020, p. 61) a Prefeitura buscava construir:

uma proposta que atenda aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as especificidades da Rede. Para sua efetivação, e após o ciclo de formações realizado em parceria com a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no ano de 2012, a Diretoria Pedagógica convida os profissionais da AVANTE para uma parceria, considerando suas experiências em diferentes municípios brasileiros com projetos de formação para profissionais da Educação Infantil, com políticas para primeira infância,

além do desenvolvimento de outros projetos realizados com a própria SMED e validados pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino.

A AVANTE, então, já tinha uma experiência com a construção de projetos que dialogassem com as políticas brasileiras vigentes para a educação infantil, bem como com a proposta de formações voltadas aos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica. Os materiais pedagógicos compõem o Programa Nossa Rede para a Educação Infantil, os quais foram criados no intuito de transformar a realidade educacional do município, conforme o documento analisado.

A construção dessa política envolveu diversos atores interessados em sua elaboração: professores, coordenadores pedagógicos, gestores, comunidade escolar, equipes das Gerências Regionais de Educação (GRE) da Secretaria da Educação, trabalho sistematizado e orientado pela consultoria do Grupo AVANTE, todos voltados a pensar em uma Educação Infantil de qualidade e voltada aos direitos das crianças, como cita Paim (2020, p. 64):

Destacamos o envolvimento dos diferentes profissionais que atuam em variadas funções na Educação Infantil, na construção do Programa Nossa Rede Educação Infantil, pois os atores do referido segmento da Rede puderam participar como autores de suas próprias histórias, tendo em vista as especificidades dos diferentes contextos em que estão inseridos. (...) Dessa forma, podemos constatar que não houve a contratação de uma ONG com a finalidade de elaborar materiais para serem entregues como pacotes prontos, aos profissionais que atuam na Rede, pois, uma das premissas do Programa consistiu no estabelecimento de diálogos profícuos, resultados de leituras e estudos sobre a Educação Infantil do município de Salvador.

O programa possui quatro linhas de ação: Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, Materiais Pedagógicos (para escolas, professores e famílias), Formação dos Profissionais e Sistema de Monitoramento. Cada uma dessas linhas tem as suas particularidades, porém, devem operar em conjunto, afinal, estavam interrelacionadas. Os documentos que compõem o programa têm como objetivo orientar as propostas pedagógicas das escolas e professores da Educação Infantil tendo como ponto de partida os conhecimentos teóricos e práticos dos educadores, bem como a participação da família no cotidiano escolar, a partir de um olhar para o cuidar e educar na Educação Infantil.

Todo o histórico da elaboração do programa está presente no Guia Nossa Rede Educação Infantil: orientações do projeto pedagógico para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015b) que é o primeiro documento lançado em 2015. O Guia é uma apresentação da política e seus documentos. Faz uma breve apresentação do Referencial Curricular Municipal para Educação

Infantil e como as escolas podem fazer o seu uso. Apresenta em seguida as Orientações Pedagógicas para os Professores da Pré-escola³⁴, que possui três volumes e “orienta a estruturação da rotina, dos espaços, do uso dos materiais e do planejamento, fundamentados nas características das crianças dessa faixa etária e seu processo de desenvolvimento” (SALVADOR, 2015b, p. 26). Cada um dos volumes traz orientações sobre Campos de Experiências e Linguagens, além da Avaliação na Educação Infantil, como um manual norteador para as atividades realizadas nas escolas.

Além desses aspectos de apresentação, o Guia expõe como a formação de professores é vista pelo Projeto,

A formação do programa Nossa Rede é processual e está voltada para o engajamento e alinhamento de todos os profissionais da Rede Municipal que atuam na Educação Infantil. Ela está em consonância com os princípios de formação defendidos no Referencial Curricular e, desta maneira, usa estratégias que fomentam **a participação, a colaboração, a reflexão e a relação com as práticas pedagógicas**. (SALVADOR, 2015b, p. 26, grifo nosso)

Segundo o documento a formação deve ser coletiva, com a participação de todos os profissionais das instituições, responsável pelo compromisso que os educadores e os demais profissionais têm com as crianças e suas famílias e flexível, não sendo estática e tradicional, mas sim, moldando-se ao cotidiano e necessidades dos professores, crianças e demais sujeitos. Para o documento, o coordenador pedagógico é a liderança responsável pela organização, encaminhamentos das reuniões e formação. Um ponto deste documento se aproxima do referencial teórico desta pesquisa, qual seja a formação tendo como lócus a escola:

A formação centrada na escola valoriza a reflexão sobre o contexto como principal elemento formativo e a escola como principal espaço para o desenvolvimento profissional. Assim, é fundamental mobilizar e apoiar as lideranças pedagógicas, em especial os coordenadores, para que estes possam exercer sua função de formadores. (SALVADOR, 2015b, p. 26)

³⁴Para saber mais sobre as Orientações Pedagógicas Para Professoras/es da Pré-Escola e outros materiais de suporte, visitar o Guia Nossa Rede Educação Infantil: orientações do projeto pedagógico para a Educação Infantil de Salvador. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/Guia%20INTERNET.pdf>

É válido destacar que, segundo o documento, os coordenadores pedagógicos também são os responsáveis por formar os demais profissionais das escolas sobre as novas propostas trazidas pelo programa, sendo que, esse processo formativo visava preparar os sujeitos das escolas para a implementação do projeto, alguns dos objetivos dos encontros formativos eram:

- Compreender o que constitui a implantação do Nossa Rede, no segmento Educação Infantil, como política pública, articulando o papel de cada profissional neste processo.
- Planejar ações para instaurar e acompanhar o processo de implantação do projeto Nossa Rede.
- Conhecer o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil de Salvador, articulando-o aos diversos produtos do Nossa Rede na Educação Infantil e sua implementação nas instituições que atendem este segmento.
- Mobilizar e criar sinergia entre os diferentes profissionais, para a implantação do projeto Nossa Rede, Educação Infantil. (SALVADOR, 2015b, p. 26)

Esses objetivos foram propostos devido à necessidade de articulação das escolas e as práticas pedagógicas docentes, com o que é proposto pelo Programa Nossa Rede Educação Infantil. Diante do exposto, o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015c) foi elaborado com o propósito de orientar o cotidiano da Educação Infantil no Município de Salvador.

O texto discorre considerações sobre a organização infantil e seus fundamentos; os campos de experiências e sua relação com as creches e pré-escola; avaliação e currículo. Como este trabalho é voltado às considerações sobre formação de professores, especificamente, à formação continuada, analisaremos somente as recomendações que lhe dizem respeito, que fazem parte do capítulo direcionado a organização da Educação Infantil. Em relação à formação dos profissionais que atuam com bebês e as crianças pequenas, o Referencial (SALVADOR, 2015c) apresenta a importância de um adulto profissional que tenha a sua formação voltada às especificidades das crianças e infâncias: “É preciso ter clareza das singularidades do trabalho com bebês e que estes exigem um conhecimento específico por parte das/os professoras/es”. (SALVADOR, 2015c, p. 17).

Nesta perspectiva, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, deve levar em consideração as necessidades cognitivas, sociais, físicas, emocionais, que são aspectos básicos para o desenvolvimento integral das crianças, além de considerar a vulnerabilidade infantil, que demanda do educador uma maior responsabilidade. Para embasar o aporte teórico das reflexões

sobre a formação docente, o documento traz as reflexões de autores nacionais e internacionais que estudam a temática, a exemplo de Oliveira-Formosinho (2002), que reforça a necessidade dos educadores estarem em constante troca com os diversos atores do cotidiano escolar (gestores, familiares, auxiliares, entre outros); Barbosa (2009) que reflete sobre uma das especificidades dos professores que é de ter a sensibilidade para as diversas linguagens da criança e propor práticas que estimulem a sua autonomia; e Samia (2015)³⁵ que apresenta alguns saberes específicos dos professores da Educação Infantil, os quais são: a capacidade de escuta; o saber lúdico; e a sensibilidade estética.

O texto salienta que é fundamental que os docentes escutem as crianças de uma forma sensível, atenta, e também dialoguem, brinquem, proponham práticas em que elas sejam as sujeitas, e que possam mostrar as suas potencialidades. O Referencial (SALVADOR, 2015c) traz outros pontos interessantes e importantes, sendo um deles voltado aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Com isto reforça que, mesmo sendo dos professores a responsabilidade de planejamento, organização dos tempos e espaços, é fundamental que os mesmos integrem os profissionais não docentes nas práticas, afinal, banho, alimentação, sono, também são momentos educativos. E que é necessário ter a clareza da indissociabilidade do cuidar e educar.

O segundo ponto do programa é o relativo à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, como um momento de formação continuada e construção coletiva. Segundo o documento, para se elaborar o PPP é necessário diálogo, leitura, escrita, participação ativa, e essa elaboração representar um momento formativo, o que evidencia uma concepção de formação dialógica e participativa dentro do cotidiano escolar. Porém faz-se uma ressalva que também é essencial: que os “órgãos competentes estejam atentos para a realização de formações contínuas para todos os profissionais” (SALVADOR, 2015c, p. 20), para que os envolvidos tenham subsídios teóricos para as discussões e articulações com a prática.

O documento considera que a formação continuada deve ter como metas

a melhoria da qualidade do atendimento das crianças e a progressiva competência e autonomia destes profissionais, por meio da sua capacidade de análise e reflexão sobre a

³⁵Os Referenciais não apresentam as referências de Samia (2015) pois, ela é uma das autoras do documento, e as suas colaborações foram específicas para o mesmo.

realidade social das crianças, de seus contextos, e a clareza sobre as condições necessárias para a promoção do seu desenvolvimento e bem-estar. (SALVADOR, 2015c, p. 21).

E ainda que, para além de cursos, semanas pedagógicas, especializações, seminários, as formações podem ocorrer dentro das próprias instituições, de uma forma contínua e sistemática. Para o Referencial, a formação deve levar em consideração a tríade proposta pelo estudioso português António Nóvoa (2009, p. 16) que envolve as seguintes dimensões: a pessoal, a profissional e a organizacional³⁶. A concepção do documento para a formação (continuada) docente dialoga muito com o que defendemos: uma formação participativa, dialógica e dentro da própria escola.

Neste sentido, é necessário ouvir os professores e suas considerações para compreender melhor o que a formação representa para os docentes. Dito isto porque o Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015, publicado nesse mesmo ano relaciona a formação continuada também como uma ponte para a gratificação docente, através de cursos de certificação. Este fato pode levar a uma preocupação maior com o número de certificações no currículo do que a qualificação, ou seja, a intenção de melhorar as práticas junto às crianças. Mesmo com esses aspectos citados, foi muito importante para o Município ter um Referencial tão detalhado e pensado para a Educação Infantil, mostrando um grande avanço para as políticas de Salvador.

Dentro dos documentos lançados pelo Programa, estão as Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas (SALVADOR, 2015d), que é um “material de referência para a equipe gestora – administrativa e pedagógica – sobre as principais características de uma gestão e uma instituição de qualidade, permite que seja utilizado em reuniões e/ou encontros com professoras/es, funcionárias/os das áreas de apoio, familiares das crianças e representações da comunidade.” (SALVADOR, 2015d, p.1). As Orientações contemplam quatro dimensões, sendo elas: Gestão do Ambiente Físico; Gestão de Pessoas e Relações; Gestão Pedagógica e Gestão financeira, e 20 temas, subdivididos em cada dimensão.

A formação dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica é contemplada pelo documento na terceira dimensão, a da Gestão Pedagógica, no tem 15 e com o título “Formação

³⁶As considerações referentes ao tripé das dimensões pessoal, organizacional e profissional estão no capítulo 4 desta dissertação, onde abordamos a formação (continuada) docente.

em Serviço para todos os profissionais”, em sua redação traz a formação em serviço, dentro dos contextos de trabalho, como uma

ferramenta para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, porque permite o desenvolvimento profissional, a partir do aprimoramento prático teórico, bem como promove a imprescindível reflexão acerca do contexto, das rotinas, dos valores, da cultura e das práticas da instituição. (SALVADOR, 2015d, p. 33).

Ou seja, uma formação dentro da escola, promoveria a reflexão sobre o cotidiano escolar e tudo que ele agrega, os valores da instituição, a cultura local as práticas pedagógicas realizadas com as crianças. Neste sentido, o documento ainda reforça que a formação deve ser “agregada ao cotidiano dos profissionais e ser um processo capaz de estimular o olhar crítico, propiciando o repensar sobre a teoria, a prática, a relação com as famílias e as atividades diárias das crianças pequenas.” (SALVADOR, 2015d, p. 33), e, portanto, todos os integrantes da instituição, dupla gestora, auxiliares, merendeiras, porteiros, professoras, devem fazer parte do processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem, pois a formação

Não se pode restringir a formação em serviço apenas para gestoras/es, coordenadoras/es e professoras/es. ADI e demais funcionários de apoio, cozinheiras, porteiros e vigilantes, entre outros, constituem pessoas igualmente importantes na rotina diária de educação e cuidados para as crianças. (SALVADOR, 2015d, p. 34).

As Orientações ainda apresentam dicas a/o gestor/a para que se crie uma rede de formação junto à comunidade educativa, trazendo a pauta questões norteadoras para orientar a criação da rede de formação em serviço:

Quais as estratégias que esta instituição e os profissionais encontram para fomentar os espaços de construção de conhecimento coletivo, diante das demandas do dia a dia?

De que maneira os momentos de formação continuada têm acontecido, para estreitar laços entre os diversos profissionais e promover uma ação cotidiana verdadeiramente articulada entre eles?

A comunidade escolar participa da elaboração/reconstrução do Projeto Político Pedagógico da sua instituição, de modo a partilhar e construir, coletivamente, objetivos, missão e valores da instituição?

Como acontece e de que forma é viabilizada essa participação? (SALVADOR, 2015d, p. 33).

Portanto, o documento orienta a possibilidade de uma formação dentro da escola, que promova o compartilhamento de saberes e a interação de toda a comunidade educativa, inclusive aponta questões a nortear a construção dessa proposta a fim de promover a reflexão do/a gestor/a da instituição sobre que caminho deverá seguir e como estruturar os encontros. Entretanto, é

necessário investigar se a comunidade educativa vem participando de momentos formativos dentro da escola, se realmente existe essa abertura, bem como se acontecem os encontros com a participação dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições, ou se essas orientações são apenas um mais um documento lançado para o arranjo de gestão, e se a elas são agregadas condições objetivas para a sua implementação no cotidiano conforme as necessidades formativas das professoras e ADI's.

Para completar a análise da política instituída através do Programa Nossa Rede vale acrescentar que os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (SALVADOR, 2016) fazem parte do Sistema de Monitoramento do Projeto Nossa Rede e traz a descrição e orientações “sobre como proceder em cada uma das fases do Ciclo da instituição”. Este ciclo se refere à parte da avaliação da qualidade da Educação Infantil que é de responsabilidade de cada instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador (SALVADOR, 2016, p. 3).

Assim, para cada elemento importante para a Educação Infantil, como organização dos tempos e espaços, formação de professores, interações, entre outros, o documento lança uma ficha de avaliação, bem como instruções para que cada instituição elabore seu planejamento e plano de ação, salientando que tanto a elaboração, como a avaliação, deve ser feita por um grupo de integrantes pertencentes à instituição. A formação de professores, inicial e continuada, faz parte do 6º grupo das dimensões e indicadores da qualidade na Educação Infantil, e os elaboradores do documento ressaltam a importância da formação docente para a melhoria da qualidade da educação, informando que

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras/es bem formadas/os, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade. (SALVADOR, 2016, p. 40).

Neste sentido, para a melhoria da qualidade da educação, é necessário olhar a formação de professores e a sua remuneração como direitos essenciais, sendo temas principais de todas as pautas, documentos construídos em prol de uma educação de qualidade. Assim, a partir dessa justificativa, os Indicadores (SALVADOR, 2016) lançam critérios de avaliação para a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Infantil, em forma de questões, tais como:

- Todas/os as/os professoras/es têm, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal?
- A equipe gestora da instituição participa da formação para realização da autoavaliação e monitoramento do Plano de Ação conforme previsto no sistema?
- A instituição realiza regularmente formação continuada, em *lócus*, para os diversos profissionais?
 - As auxiliares de desenvolvimento infantil e demais profissionais (porteiros, merendeiras) participam de espaços formativos para atuarem nas instituições de Educação Infantil? (SALVADOR, 2016, p. 40).

É importante encontrar aspectos referentes à participação da equipe gestora, não só a dos docentes. Entretanto, a nossa perspectiva é de que a sua participação deva ir além do monitoramento do plano de ação e a autoavaliação, mas, também, contribuir para o diálogo para futuros questionamentos e na elaboração de uma proposta de formação dentro da própria escola e monitorar se, de fato, isto vem ocorrendo, e como acontece; em prover redes de formação através de diálogos, leituras de textos referentes à infância e Educação Infantil. Sobre esta questão, Garrido (2009, p. 09) acrescenta:

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam.

No sentido de contribuir para que as atividades complementares desenvolvidas nas escolas se tornem *lócus* de formação consideramos que é de suma importância que a dupla gestora incentive e elabore atividades junto com os professores que tenham como foco os problemas que surgem no cotidiano da escola, além de ter o compromisso de fazer do espaço escolar um ambiente de debates, discussões e formação. A coordenação e a direção são os facilitadores para a criação de uma rede formativa dentro da escola. Por isso é importante que eles reconheçam que o seu papel vai além das questões burocráticas da escola mas, sim, o de promover momentos de trocas entre os pares.

Outro ponto necessário que o documento apresenta é o olhar para a formação dos profissionais não docentes, especialmente as auxiliares de desenvolvimento infantil que sofrem um processo histórico de silenciamento dentro das instituições. Muitas vezes, não é reconhecido o seu papel como educadoras, na crença de que sua função está voltada apenas ao cuidar, mesmo sendo suas ações, práticas educativas.

Em relação aos documentos que compõem o Programa Nossa Rede, é importante observar que sua elaboração é um marco importante para a Rede Municipal de Ensino de Salvador, pois até então o que existiam eram orientações elaboradas pela equipe técnica da SMED, como os Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil (SALVADOR, 2008), que analisamos no início deste capítulo. Porém, esses documentos não deixam claro como serão desenvolvidas as ações formativas, nem como as Gerencias Regionais, que deveriam ficar com a responsabilidade de acompanhamento das atividades de formação dentro dos CMEI's, bem como orientação e formação das gestoras para as ações previstas tanto no Indicadores como nos demais documentos do Programa, iriam acompanhar e orientar as instituições.

É interessante perceber, também, que em todos os documentos analisados nesta seção, pouco se fala sobre o trabalho dos profissionais não docentes, principalmente destas ADI's que estão diretamente com as professoras e crianças nas salas de referências, vivenciando as práticas pedagógicas e os problemas cotidianos. Por isso esta pesquisa se destina a dar vozes, também às auxiliares, pois, elas precisam ser ouvidas, sua importância ser reconhecida, merecendo uma formação básica garantida para atuar nos CMEI's. A formação das ADI's deve ser tratada como política pública, afinal, não se pode falar do cuidar desassociado do educar, elas precisam estar cientes da importância do trabalho que realizam, mesmo não sendo docentes. E sua formação está prevista no programa Nossa Rede.

A análise desses documentos ajuda a entender como o município de Salvador em um período próximo concentrou esforços para tratar a educação infantil e da formação docente conforme as políticas em nível nacional proclamavam. Como se verá adiante, as falas das participantes da pesquisa vão trazer questões bem pertinentes em relação ao Projeto Nossa Rede e o estágio dessa política em tempos mais recentes que, no nosso entender, a partir das falas das nossas colaboradoras, sofre um processo de desativação.

5.2 AS VOZES DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL IRMÃ SHEILA: O QUE AS PROFESSORAS E ADI'S FALAM SOBRE FORMAÇÃO

O Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila faz parte da Gerência Regional de Itapuã da rede de ensino do município de Salvador, e foi escolhido, conforme informado na seção sobre a metodologia desta dissertação, por ser o CMEI com o maior número de matrículas dentre os centros municipais existentes no perímetro dessa gerência. A instituição original foi fundada em 13 de fevereiro de 1997 pelo Grupo Fraternidade S.O.S. Espiritual, que tinha como finalidade desenvolver ações de caridade cristã, acolhendo as crianças da comunidade do Canambi que precisavam de um lugar de proteção para ficarem enquanto os pais se ocupavam do trabalho, como uma espécie de escola filantrópica. Para Bittar (2010, s/p), as escolas filantrópicas se caracterizam por serem instituições que prestam

serviços educacionais e/ou de assistência social, colocando-os à disposição da população sem exigir por eles qualquer tipo de remuneração. Em geral, esses serviços prestados pelas escolas filantrópicas são caracterizados como atividades complementares à ação do Estado; por essa razão, podem ser entendidas como medidas compensatórias, mas necessárias, para assegurar o acesso da população a determinados serviços.

Diante do exposto, o Grupo Fraternidade assegurou o acesso das crianças da comunidade do Canambi a educação durante quatro anos, ficando responsável por manter a estrutura, alimentação e corpo docente. Em função de necessidades surgidas de manutenção do estabelecimento, em 2001, precisou recorrer ao governo do Município de Salvador em busca de ajuda para manter a escola. Assim, em 19 de Janeiro de 2001 é firmada uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SMED, através do convênio 002/2001, publicado no Diário Oficial do Município. em 22 de janeiro de 2001.

O Grupo Fraternidade S.O.S Espiritual cede uma parte do espaço físico para a Prefeitura e a mesma se torna responsável, a partir de então, pela manutenção da escola, sendo válido ressaltar que a Fraternidade ainda contribui para a realização das atividades com as crianças da comunidade, principalmente em datas comemorativas, eventos locais, dando presentes, lanches e se fazendo presentes em diversos momentos.

O Centro está localizado na Boca do Rio, bairro que faz parte da periferia de Salvador. Mesmo estando situado em uma área central da cidade, grande parte de sua população é composta de pessoas pertencentes a classes de renda média e baixa. No Projeto Político Pedagógico da escola é indicada a sua inserção numa comunidade que faz parte de um bairro populoso, com pessoas de classe média e baixa.

A população é formada por prestadores de serviço, diaristas, empregados da construção civil, mecânicos, funcionários de lojas do próprio bairro, entre outras profissões, dentre elas aquelas que não possuem uma estabilidade no emprego ou financeira. Assim, as famílias vêm na escola a expectativa de um atendimento constante, durante todo o ano letivo, pois, precisam que as crianças estejam na escola para que possam trabalhar, conforme informações colhidas na escola.

Neste sentido, o acesso a creches e pré-escola no Brasil deve fazer parte de uma política pública de educação infantil. Para alguns autores “é um importante fator para o ingresso das mães no mercado de trabalho, além de contribuir para a elevação da renda familiar e dos salários femininos dos domicílios com crianças atendidas por creches” (SORJ, 2004 *apud* BRUSCHINI; RICOLDI, 2009, p.113). Entretanto é importante salientar que a creche e pré-escola não devem ser vistas apenas como um direito das mulheres para que possam trabalhar e contar com um lugar seguro para deixar as suas crianças, mas, sim, como uma política de desenvolvimento infantil, voltada à garantia de um direito da criança, desde a tenra idade, direito este relativo ao acesso e permanência na escola com educação de qualidade. Este direito está consagrado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988).

Com essa breve caracterização da localização da instituição escolhida para a pesquisa, passemos a conhecer a estrutura da escola, como está organizada e como transcorreu a sua abertura para a realização da pesquisa.

5.2.1 O encontro com o Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila

O encontro com o Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila aconteceu no dia 18 de novembro de 2021, numa quinta-feira pela manhã, em plena movimentação das aulas e projetos, onde era possível sentir a vibração da energia e agitação de professores e alunos após quase dois anos sem aulas, por conta da pandemia ocasionada pela COVID-19. Dos funcionários da portaria, às gestoras, corpo docente, crianças e famílias, todos foram muito receptivos e animados em conhecer a pesquisadora e saber mais sobre a pesquisa e, de prontidão, organizaram tudo para que ela tivesse acesso aos documentos da escola e condições de realizar a parte do levantamento de campo.

No primeiro contato com a instituição, a recepção foi feita pela coordenadora Professora Isabel e pelas vices-gestoras (da manhã e da tarde), Professoras Mônica, responsável pelo Grupo de alunos com 5 anos de idade e Júlia, responsável pelo grupo de alunos de 3 anos, respectivamente, pois a diretora do Centro estava em gozo de férias naquele período. Neste dia, foi feita uma breve explanação sobre a pesquisa, quais eram os objetivos, como foi traçado o percurso metodológico e qual o público necessário para compor o grupo de entrevistadas, deixando agendada para a semana seguinte a volta para conhecer melhor o histórico da escola e como ela estava estruturada.

O CMEI, que tem capacidade para 308 crianças, está sediado em um prédio amplo, de dois andares com diversas instalações, como: cozinha, diretoria, salas de referência, dispensa, área de lazer com um mini parque infantil, sanitários para as crianças e profissionais, videoteca e um mini auditório emprestado pela instituição parceira para os eventos e recreio das crianças³⁷. A instituição tem capacidade para 16 turmas, que podem funcionar com quatro turmas no turno matutino, das 7h30min às 11h30min e mais quatro turmas no turno vespertino, das 13h às 17h, não existindo a possibilidade de jornada de turno integral, dispondo de quatro turmas para cada grupos de idade.

Entretanto, por conta da demanda espontânea nem todos os grupos possuíam exatamente quatro turmas em 2021, de forma equitativa, ano que a pesquisa foi realizada. Cada turma tem a sua professora de referência, sendo em 2021, 15 professoras atuando no CMEI. Em princípio cada sala deveria contar com os serviços de uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI. Segundo o Edital do Processo Seletivo para o REDA (Regime Especial de Direito Administrativo)³⁸ de 2017, faz parte da atuação das ADI's:

Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas; contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional dos estudantes; auxiliar nas atividades desenvolvidas pelo professor; orientar e auxiliar nos hábitos de higiene dos estudantes; prestar cuidados básicos aos estudantes; zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho; participar do processo de adaptação dos estudantes; prestar apoio em passeios externos e excursões; incentivar a aprendizagem dos estudantes; preparar a sala de aula, espaços de convivência e os materiais a serem utilizados pelos professores e estudantes; auxiliar os estudantes na execução de suas

³⁷É importante citar que dia 20 de dezembro de 2021 o CMEI entrou em reforma geral, prevendo que toda a estrutura seria modificada pela Prefeitura. Possivelmente a instituição estaria com outros espaços não citados nesta pesquisa.

³⁸PREFEITURA DE SALVADOR. **Processo Seletivo Simplificado Edital nº 07/2017**. Disponível em: http://netstorage.fgv.br/prefeiturasalvador/EDITAL_No_07_Auxiliar_de_Developolvimento_Infantil_-_27.07.2017_-_retificado.pdf. Acesso em: 15nov 2022.

atividades cotidianas; higienizar brinquedos, mamadeiras e outros materiais correlatos, zelando pela sua conservação; auxiliar na preparação e serviço de mamadeiras e refeições; manter a higiene, conservação e organização da área física da sala de aula e dos espaços de convivência; desenvolver outras atividades correlatas.

Neste Centro, pela falta de número suficiente dessas funcionárias elas alocadas de acordo com as necessidades das salas. No ano da realização da pesquisa trabalhavam apenas nove dessas auxiliares, que se dividiam entre as classes. Essas ADIs trabalhavam, com carga horária de 40h semanais, contratadas por empresa terceirizada ou contratadas pelo próprio governo municipal, com contratos temporários seguindo as regras de um vínculo chamado REDA³⁹. Vê-se a precarização a que são submetidas essas servidoras, num regime rígido, servindo a mais de uma sala, com trabalhos exaustivos, com carga horária máxima e com pouca segurança em termos de regime trabalhista.

Estruturalmente a escola estava organizada, mas uma questão que era muito discutida na instituição se relacionava ao sinal de internet no local considerado muito fraco e instável, seja acessado pelo celular, seja através da banda larga da própria escola, o que dificultava a realização de reuniões on-line, ou atividades com recurso tecnológico. Outro tópico digno de nota foi a inexistência de sala para os professores, um espaço em que os mesmos poderiam estar juntos, conversar e até mesmo realizar o planejamento e discussões pedagógicas, trocando experiências, ou seja, dentro da escola, não existia um espaço para que a instituição pudesse promover o encontro das professoras, e assim trocas formativas.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é apresentada a sua função social, informando que sua gestão segue o princípio da gestão democrática abrangendo os âmbitos: políticos, pedagógicos, administrativos e participativos da comunidade escolar.

A escola mostrou-se um ambiente aberto e acolhedor. As professoras, as ADI's, as gestoras e os demais profissionais demonstraram interessados em fazer parte da pesquisa e contribuir para a investigação, revelando a satisfação em saber que suas vozes seriam ouvidas e a sua comunidade representada nos resultados. Caracterizado o CMEI e como ele estava estruturado, podemos caminhar rumo a conhecer as participantes da pesquisa.

³⁹REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) é uma espécie de contratação temporária, onde, o profissional é selecionado através de um Processo Seletivo Simplificado, através do qual o candidato aprovado será contratado por um período de até 02 (dois) anos, podendo ter o seu contrato prorrogado por até igual período, a critério da Administração.

5.2.2 As mulheres das pesquisas: as co-autoras de muitas histórias

No dia 16 de dezembro de 2021 foram apresentadas as seis participantes da pesquisa, mulheres de diferentes rostos, idades, raças, bairros e tempo na educação. Para as entrevistas foram selecionadas pela gestão da Instituição, juntamente com a pesquisadora, quatro professoras concursadas, cada uma de uma turma da instituição (do Grupo 2 ao Grupo 5) que, para garantir-lhes o anonimato foram identificadas, nesta pesquisa, com nomes de autoras que estudam e pesquisam sobre Educação Infantil: Zilma Ramos de Oliveira, Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto e Monica Pinazza.

Em relação as ADI's, foram entrevistadas duas que trabalhavam no Centro, em virtude que essas profissionais não poderiam deixar as turmas muito tempo sem apoio, sendo elas uma contratada pelo REDA e outra por empresa terceirizada. Para elas também foram conferidos os nomes de duas professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que pesquisam sobre Educação Infantil: ADI: Nanci Helena Franco e ADI: Leila Soares.

Todas as colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam ao questionário base para a preparação da entrevista, cujos dados veremos nesta sessão. Em relação a faixa etária das professoras, situava entre 35 e 53 anos e a das ADI's entre 29 e 35 anos, ou seja, as ADI's se apresentavam mais jovens que as docentes. Em relação a cidade de origem, pudemos perceber que poucas haviam nascido em Salvador, apenas 2 das 6 entrevistadas, as demais se dividiam entre cidades do interior da Bahia, como Ilha de Vera Cruz e cidades de outros estados brasileiros, a exemplo de São Paulo.

Ao responderem o quesito cor e raça a maioria das professoras declarou a cor parda. Por seu turno, as duas ADI's se autodeclararam pretas. Essas constatações sobre cor e raça sugerem se referir a um cenário característico do funcionalismo público da rede escolar do município cujas escolas se localizam no geral em comunidades habitadas por uma população de baixa renda. No caso das ADI's, tanto as participantes da pesquisa, como as demais que atuam na escola, eram majoritariamente pretas, o que pode considerar ser este um fator da sua submissão ao trabalho precarizado a que são submetidas, a começar do seu vínculo empregatício precário, com grande e extenuante jornada de trabalho. Situação que revela as mazelas da população desprotegida da

legislação trabalhista em busca de oportunidades de trabalho, conforme veremos adiante com as respostas dessas colaboradoras ao instrumento de pesquisa.

Quanto ao bairro onde moram, a maioria das participantes, ADI's e professoras disseram que moravam na região da Boca do Rio, ou seja, fazem parte do bairro do entorno ou da própria comunidade onde situa a unidade escolar em análise. Por serem habitantes da mesma comunidade onde a escola está inserida estas servidoras podem contribuir para o desenvolvimento de propostas pedagógicas condizentes com o cotidiano daquela localidade, atuando de acordo com suas especificidades.

Sobre a forma de ingresso na rede escolar, todas as professoras informaram que ocorreu através de concurso público, já que para o ingresso das professoras é exigido por Lei a aprovação em concurso público, entretanto, as ADI's responderam que eram através de contrato temporário (terceirizado) ou pelo REDA. Para as auxiliares no município de Salvador não possui uma legislação específica para sua contratação. Normalmente acontece através do contrato REDA ou com empresas terceirizadas com contratos temporários, como já mencionado.

Em relação ao tempo de serviço na rede pública, seja como docente ou auxiliar, todas as entrevistadas têm uma experiência com mais de três anos, e apenas duas com mais de onze anos de experiência, sendo que essas duas eram professoras. Para as ADI's essa é a primeira vez que atuam com educação infantil, mas, muitas das professoras já têm em média 20 anos de experiência. Foi possível perceber que as professoras participantes possuem uma trajetória de muitos anos na Educação Infantil. É válido salientar que as quatro docentes fizeram a Licenciatura em Pedagogia em Universidade Pública e na modalidade presencial, e dentre as auxiliares, apenas uma tem ensino superior, sendo o curso em Farmácia.

Todas as professoras se formaram até 2001 e duas delas já eram docentes antes da formação em nível superior, por conta de terem feito o curso Normal de nível médio, servindo o curso em Licenciatura em Pedagogia para complementar os conhecimentos teóricos e os práticos adquiridos, conforme as suas afirmações nas entrevistas. Em relação as ADI's ao serem questionadas se receberam alguma formação inicial para exercer a profissão, as duas afirmaram que não. Para essas colaboradoras, foi a necessidade de recursos financeiros que as levou a atuarem na educação infantil, diferentemente das professoras, que em sua maioria disse que “sempre tiveram esse desejo”.

Às auxiliares também foi perguntado sobre quais os desafios que elas encontram para serem ADI na Educação infantil e ambas responderam que era o lidar com crianças com necessidades educativas especiais, resposta que se repetiu também entre as professoras nas entrevistas realizadas. O questionário inicial foi muito importante para entender o perfil das entrevistadas e conhecê-las melhor, assim foi possível criar um vínculo antes da entrevista e deixar a conversa fluir de forma mais leve e rica.

A maioria das entrevistas durou cerca de 40 minutos, visto que as profissionais queriam falar e tinham muito a compartilhar. O que veremos nesta dissertação é apenas um recorte de tudo que foi dialogado, que pode gerar futuras reflexões. Assim, o item seguinte é dedicado às análises das informações coletadas nas entrevistas realizadas no dia 16 de dezembro de 2021, com quatro professoras e duas auxiliares de desenvolvimento infantil, conforme os roteiros constantes nos Apêndices E e F no final desta dissertação.

5.2.3 Compreensão da importância da Formação Continuada

A primeira categoria de análise eleita para a apuração dos dados empíricos da pesquisa significou a verificação sobre a percepção das nossas colaboradoras sobre o papel da formação continuada vivenciada por elas nas suas carreiras profissionais e sua relevância para os melhores desempenhos nas suas atividades pedagógicas com seus alunos. Assim, vamos refletir sobre o que as professoras e ADIs pensam sobre a importância da formação continuada para suas práticas em sala de aula, sobre as especializações já realizadas desde o início da sua atuação na educação infantil, os momentos formativos que elas já participaram, quais esferas de poder que ofertaram esses cursos: federal, municipal, estadual, ou se elas buscaram outros cursos de formação na rede privada e o que elas pensam sobre a necessidade de um programa de formação continuada para docentes da educação infantil dentro do Município de Salvador.

Deste modo, no que tange à formação continuada, iniciamos a entrevista perguntando às professoras sobre a **“(1) importância da formação continuada para suas práticas em sala de aula”**, e, todas as entrevistadas salientaram a importância dessa formação para sua atividade

docente, sendo esta um meio de atualização dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial, além de poder aprimorar os conhecimentos nas demandas específicas das suas crianças, como cita a docente Tizuko (2021): *“Nossa, é fundamental. Porque você lida com perfis de crianças completamente diferentes, com necessidades completamente diferentes que uma simples graduação de quatro anos não dá conta”*.

Por mais que saibamos e defendamos que a formação continuada deva ser pensada para além de preencher as lacunas da formação inicial (ALVARADO PRADA et al., 2010; MARIN, 1995), a fala da docente traz as necessidades das suas crianças como primeira preocupação para se pensar na formação continuada, ou seja, seu olhar para a prática cotidiana tem sido ponte para buscar o aperfeiçoamento.

A professora Tizuko (2021) ainda complementa a sua fala, que relaciona com essa preocupação com a prática cotidiana quando é possível perceber que a busca por formação continuada está diretamente ligada às situações e demandas que essas professoras vivenciam diretamente nos microsistemas das suas salas de aula, como a questão da inclusão:

com o avanço também científico, novas fontes de conhecimento vão surgindo e a gente precisa estar se atualizando de alguma forma ou se especificando em alguma coisa, como educação inclusiva, que foi uma coisa que invadiu a escola também e a gente teve que lidar, quanto às questões que são mais gerais mesmo e que o avanço científico vai trazendo para a gente, e a gente tem que dar conta de tudo. (PROFESSORA TIZUKO, 2021).

É interessante perceber que a ideia de formação continuada para as professoras está diretamente relacionada ao avanço científico, logo, com a ideia de atualização das práticas onde o conhecimento deve estar sempre se atualizando, como cita a professora Mônica (2021), ao salientar que a formação continuada é *“De extrema importância, porque nenhum profissional se forma e sai da faculdade, pronto e acabou. Precisa fazer formação continuada para saber que o conhecimento muda, o mundo está em movimento e o conhecimento não está parado”*; e Júlia (2021) reforça:

Para mim, a formação continuada faz parte da vida de todo profissional (...). No ponto da educação, a gente está vendo que as pesquisas sempre estão avançando também, cada vez mais, buscando e aprofundando, discutindo as políticas públicas de melhorias, então a gente precisa estar também nesse mesmo movimento.

Essa ideia de formação como atualização e capacitação se destacou muito até o século XX, porém, os anos 1990 se configuraram com um forte reforço em direção à relevância da formação continuada, pois as pesquisas sobre o tema se intensificaram com o debate de que a formação inicial não era o suficiente para a promoção de práticas reflexivas e que as suas dimensões vão além dos conceitos de treinamento, capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização (MARIN, 1995; SILVA; VITÓRIA, 2012; ARAÚJO et al., 2015), como era considerado nos anos 1970. Mas é importante destacar que a maioria das docentes se formou na graduação e magistério na década de 90, e que a discussão teórica das universidades e faculdades trazia esses termos como sinônimos de formação.

Defendemos o termo formação continuada e a utilização do mesmo para denominar uma formação ao longo da vida, pois, segundo o estudioso Alvarado Prada et al. (2010)

formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 369).

Essa é uma discussão que já está nas universidades e nas produções acadêmicas, mas precisa chegar até nossas professoras, nas políticas educacionais, principalmente nas municipais. É realmente pensar em formação como “um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 369). Do mesmo modo reforça Novoa (1992, s/p) afirmando que a formação não vai se construir “por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Nesta perspectiva, a formação continuada não é só para os professores atualizarem as suas práticas e conceitos, mas, deve ser realizada com eles, voltada para as suas necessidades e das suas crianças.

A pergunta seguinte dizia respeito a “**(2) quais as especializações já realizadas desde o início da sua atuação na educação infantil?**”, e com ela pudemos perceber duas questões importantes: a primeira significa que apenas duas das docentes tinham feito especializações voltadas a sua área de atuação: a educação infantil, durante o seu tempo de atuação na primeira etapa da educação básica; e a segunda que a maioria das formações foram realizadas no formato

on-line, sendo assim, a distância, mesmo antes do período pandêmico de 2019 a 2021, onde se intensificaram os cursos on-line.

Uma das professoras que tinha formação atrelada a sua atuação na primeira etapa da educação básica foi Monica (2021), a qual expressou:

Depois do curso de Pedagogia fiz Psicopedagogia na UFBA também, depois especialização em Educação Infantil na UFBA. E cursos de formação que a gente mesmo procura, eu fiz muitos e eu não saberia dizer a você agora quais.

A especialização em Educação Infantil realizada por essa professora foi em busca de um olhar para as inquietações da sua prática, pois, a mesma se viu em um mundo que na graduação foi pouco explorado, que ela precisava conhecer mais os fundamentos e métodos e entender as especificidades do trabalho das professoras de bebês e crianças. Este fato nos remete a Gomes (2013, p. 51), quando cita que as profissionais que atuam com esse público devem ter o conhecimento

sobre si e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar de criança e compreender a sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática, de trabalho em equipe.

A professora Mônica (2021) percebeu que para sua atuação seria necessário mais conhecimento sobre criança, infância, cuidar e educar e assim buscou um curso que ajudasse nesse caminho. O interessante é que essa professora foi a única que fez especializações em instância pública e na modalidade presencial, onde conheceu outras professoras com as mesmas inquietações.

Com as outras professoras também ocorreu de forma parecida uma inquietação que impulsionou a realização de cursos de formação continuada, que foi o caso da Professora Tizuko (2021), a qual fez uma especialização em educação infantil e em Libras:

Eu fiz uma pós-graduação de letramento, isso já tem mais de quatro anos e recentemente eu finalizei uma outra em educação infantil (...) Então, recentemente eu fiz... iniciei e estou no meio do curso, que é um curso de LIBRAS. Surgiu a necessidade porque foi a primeira vez que eu tive um aluno surdo.

Essa docente passou anos ensinando no ensino fundamental, por isso a escolha em fazer uma pós em letramento e quando passou a ministrar aulas na Educação Infantil sentiu a necessidade de buscar mais conhecimentos que pudessem ajudá-la na sua nova prática, por isso buscou a especialização em educação infantil. Já o estudo em LIBRAS foi ocasionado pelo fato de ter recebido em sua sala uma criança surda. A crítica que a professora faz em relação aos cursos diz respeito à situação de que eles foram realizados no formato on-line e a distância. Nesse sentido, ela sentia falta de trocas, da interação com outras colegas.

A terceira pergunta feita às docentes se referia a “**(3) quais cursos participou que eram ofertados pelas esferas federal, estadual e municipal?**”. As professoras sinalizaram a oferta de cursos nos âmbitos municipais, a partir do programa Nossa Rede (2015 a 2020) e federal, com a participação de duas docentes no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. A professora Zilma (2021) salienta que

A maioria foi pela prefeitura (Municipal), pelo Nossa Rede, em uma faculdade próxima do Shopping Paralela, mas não lembro o nome do curso. A parte boa dessa formação, eu acho que foi a última. É que a gente discutiu experiências, falamos sobre o nosso trabalho.

A professora diz que a “maioria” dos cursos foi ofertada pela Prefeitura, que significa dizer Secretaria de Educação do sistema de ensino, o que sinaliza terem sido feitos em mais de um momento, porém, sobre nenhum desses cursos a mesma lembrou o nome, o que nos faz refletir: quais cursos eram esses? Eram voltados a realidade das professoras da educação infantil? Quem ministrava esses cursos? Seriam com professores formadores que possuíam resultados de pesquisas na área da Educação Infantil ou pesquisadores de outras áreas? Quais sentidos foram dados nessas formações para a vida das docentes? Não temos estas respostas.

O Guia do Programa Nossa Rede (SALVADOR, 2015c), como podemos visualizar em seção anterior, apresenta uma discussão de formação que deve ser coletiva, com a participação de todos os profissionais das instituições, não sendo estática e tradicional, mas, sim, moldando-se ao cotidiano e necessidades dos professores, crianças e demais sujeitos. Este modo de formação se coaduna com o que foi estabelecido pelos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), onde a formação continuada deve

propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 1999a, p. 70).

Porém, de acordo com as falas das docentes participantes da pesquisa, na prática, esses momentos formativos não vinham sendo realizados de uma forma colaborativa e participativa, nem dialogavam com as necessidades formativas dessas professoras, visto que elas pouco sabiam falar sobre as temáticas desses encontros.

Outro ponto destacado, foi da Professora Zilma (2021) que pontuou como importante a troca de experiências nesses cursos e o fato de ter tido a oportunidade de falar sobre as suas práticas a partir de um dos encontros que se tornou para ela significativo, oferecido pelo Programa Nossa Rede. A professora Monica (2021) traz à tona uma questão muito importante, que se refere a sua preocupação com as aulas das crianças quando precisava se ausentar da escola para os momentos formativos. A docente assim se expressou:

Fiz [a formação] no âmbito federal, pelo MEC. A gente fez o curso do PNAIC, foi uma trabalhadeira para a gente, porque tinha os alunos e tínhamos que sair... Isso dificultava porque o professor tem uma questão séria com relação a atuação dele. Se ele sai para estudar o aluno fica sem aulas (...) Angustiante até, porque no município teve o projeto Nossa Rede que trouxe uma novidade, uma nova visão para complementar o que a gente não sabia, para executar na escola, mas a gente ficou sem fazer a formação como a gente gostaria de fazer, por conta desse mesmo motivo, sair da escola e [sem saber] com quem ficava os meninos? (PROFESSORA MONICA, 2021).

Existe, então, uma falta de organização do município para oportunizar a saída dessas docentes. Sabemos que esses momentos são necessários para a reflexão das práticas, porém, as crianças não podem ser penalizadas e ficar sem atividades educativas. Tanto a Secretaria Municipal da Educação – SMED -, como a Gerência Regional da Educação - GRE e a coordenação pedagógica e direção da escola precisam viabilizar a saída dessas professoras sem que as mesmas fiquem preocupadas com suas crianças, com as formas que seus alunos estejam assistidos nas aulas. Essa questão não pode ser resolvida no âmbito das profissionais. Neste sentido, essas formações, realizadas fora da escola e nos dias alheios ao período reservado para atividades de planejamento e formação do professor interferem na organização escolar. As crianças ficam sem atividades com o professor de referência, levando a que a auxiliar ou o coordenador fique responsável pela turma. E isso se agrava se são vários os docentes a serem convocados para a formação, o que inviabiliza o funcionamento da própria unidade escolar. E Monica (2021) ainda reforça que:

A Prefeitura tem que retirar a gente para estudar. Quando a gente teve o PNAIC aqui, foi um curso maravilhoso, mas os meninos ficavam sem aula, entende? Então como resolver? Isso fica uma lacuna que precisa ser resolvida. A gente precisa estudar, mas o aluno não pode ser penalizado e ficar sem aula. (PROFESSORA MÔNICA, 2021).

Neste ponto, a partir dos depoimentos das colaboradoras, vê-se que a questão da formação continuada para os docentes impactou o funcionamento das escolas, quando a administração central do sistema de ensino não planejou a formação não causar prejuízos para a atividade educativa das escolas. É importante destacar que ao falar dos cursos de formação continuada que haviam sido feitos ao longo das suas carreiras, sempre as professoras entrevistadas não se referiam a cursos voltados à educação infantil: algumas citaram formação para o Programa PNAIC, no âmbito federal, que era voltado para a alfabetização e que tinha como objetivo formar professores para alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. Como o objetivo da Educação Infantil não é de alfabetização das crianças, este curso não se relacionava diretamente às reais necessidades das professoras dessa etapa de educação.

Dentre os cursos ofertados pelo Programa Nossa Rede da esfera municipal, que deveriam estar voltados para o ensino nas creches e pré-escolas, a partir do ano de 2015 e frequentados pelas professoras, apenas um tinha relação com a educação infantil, porém, segundo as colaboradoras, não trabalhava temas relacionados às práticas pedagógicas desta etapa da educação. Era um curso sobre Africanidades como componente importante para o currículo. Ou seja, em cinco anos de programa, apenas dois cursos até certo ponto fizeram sentido para essas professoras, mesmo assim com ressalvas, pois, elas não lembram muito desses cursos. E por que o curso de Africanidades foi mais marcante? Talvez porque ele tenha sido desenvolvido em forma de oficinas colaborativas, razão por que elas tenham sentido mais atuantes, além de se tratar de um tema inserido na cultura local. Foi como a professora Júlia (2021) se referiu a ele e a outros momentos formativos anteriores:

Além do PNAIC, teve um [oferecido] pela prefeitura sobre Educação Infantil e com o tema em... Africanidades, então, esse curso também foi bastante enriquecedor (...) E mantendo esses, como é que diz, essa coisa assim, de estar cursando, de estar fazendo algumas leituras dentro dos momentos que sobram. Agora, o ideal era a gente ter a oportunidade de voltar a ter aqueles encontros legais, tinha umas palestras maravilhosas, fizemos palestras com Antônio Nóvoa.

Percebe-se que a professora entrevistada sente falta da formação continuada que frequentava no início da implementação do Programa Nossa Rede. Por essas informações inferimos

que as formações propostas pelo Programa deixaram de ser implementadas da forma como foram planejadas. A fala da Julia (2021) desejando a volta dos encontros iniciais do Programa sinaliza que as formações não estão mais sendo promovidas pelo Município de Salvador. As professoras não souberam justificar o porquê, mas salientaram que desde o início de 2020, antes de pandemia, já não estavam participando de encontros promovidos pela Prefeitura (leia-se Secretaria da Educação) e, assim, passaram a buscar instancias privadas e muitas vezes cursos à distância, a procura de novos conhecimentos, como relata Tizuko (2021), ao expor sua opinião sobre as suas dificuldades ao se inscrever na modalidade dos cursos à distância, por iniciativa própria:

A pós-graduação surgiu também como uma necessidade de trabalhar os temas, mas eu sinto que a Educação à Distância, para mim, é um pouco complexa. É um pouco difícil porque às vezes eu necessito de contato, não só com o professor porque essas instituições não oferecem muito apoio. Tem os conteúdos, têm os temas, as informações que você vai ler e vai estudar, mas você não tem com quem discutir, debater, trocar ideias.

Assim, mesmo com um programa de formação continuada previsto pela administração do sistema de ensino que pode ser feita fora da escola, mas com os cuidados para que isto não traga prejuízos para as crianças e a formação dentro de um espaço que permita trocas e aproximações, como a escola, torna-se cada vez mais pertinente a formação no formato presencial, pois as docentes sentem a necessidade de debater, trocar ideias, coisas que só esse modo presencial e a realidade proximal conseguem promover. Outro ponto interessante que surgiu ao pesquisar a categoria de formação continuada foi a busca por certificação, enfatizada pelas entrevistadas. Para além da qualificação, as professoras demonstraram interesse pela busca por certificados para a progressão de carreira e aumento salarial, que por sinal é critério para progressão de carreira como estabelece o Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015. Nesta perspectiva, as professoras Júlia (2021) e Tizuko (2021) salientaram que,

Especializações, apresentando mais estudos, tanto o mestrado, quanto o doutorado, se eu quiser fazer tudo isso, isso também me dá a oportunidade de ter um melhor salário, para progressão de carreira, e isso é importante para a vida de todos (PROFESSORA JÚLIA, 2021).

Então, o curso online que eu fiz foi bom para a questão financeira, porque realmente isso é importante também, mas o impacto no meu trabalho teve menos do que os outros cursos (PROFESSORA TIZUKO, 2021).

Porém, essa busca por certificação pode ser considerada, principalmente atrelada ao interesse por se qualificar e aprender mais a cada dia para atender as necessidades das suas crianças no cotidiano das suas práticas pedagógicas. Não se admite é a busca vazia pela certificação com um distanciamento da realidade das suas crianças, das famílias e da comunidade.

A maioria das docentes avalia bem os cursos realizados de forma presencial, principalmente os proporcionados pelas instâncias municipais e federais, primeiramente pelas trocas com outros professores, que muitas vezes sentem as mesmas angústias que elas. Em segundo lugar por se sentirem valorizadas pelo setor público, por proporcionar momentos de formação, partilha de saberes e crescimento profissional, como aponta Júlia (2021) *“O professor precisa dessas coisas (momentos formativos), e aí a gente além de se sentir mais valorizado pela instituição municipal, é uma valorização que nós precisamos disso, a gente também fica mais satisfeito no seu fazer”*. Por fim, como cita a Professora Mônica (2021): *“Esses cursos de formação que nós fazemos, na verdade, para a gente que vai fazer a formação, vai internalizar esses conceitos e depois a gente vai fazer com os meninos”*, ou seja, segundo esta colaboradora, a formação serve as suas crianças, o conhecimento volta à comunidade educativa.

Dentro desta categoria, ainda foi feita mais uma pergunta às docentes sobre o que elas pensavam a respeito da **“(4) necessidade de um programa/projeto de formação continuada específico para as docentes da educação infantil”** e as respostas mostraram a unanimidade de uma proposta que leve em consideração as situações cotidianas que os profissionais vivenciam em seus microssistemas, com os sujeitos com quem convivem. As participantes sentem a necessidade de um programa que seja contínuo, independente do grupo político e gestor que estivesse a frente do município, como declara a professora Júlia (2021):

A gente queria um projeto que fosse permanente, que ele não saísse de pauta nunca, que fizesse parte mesmo da estrutura, da organização do ensino do município e não houvesse essas quebras. Porque assim, já tivemos projetos muito bons, esse projeto mesmo (Nossa Rede), ele é muito bom, mas não vai continuar, mas a gente não tem certeza.

A incerteza sobre a continuidade das propostas de formação da Prefeitura, mesmo as tidas como exitosas pelas docentes, foi uma preocupação que apareceu em todas as falas, quando diziam que elas gostariam que houvesse a continuação das propostas, fomento e distribuição de material didático e formações proporcionadas pelo Projeto Nossa Rede (2015-2019), como reforça as falas das Professoras Mônica (2021) e Júlia (2021):

Então, a gente vê uma outra coisa que quando se fala de programa, um programa específico para a Educação Infantil é que assim, é uma coisa muito séria no Estado da gente, na nossa capital que normalmente a gente vê que as políticas, elas iniciam e não dão continuidade assim que entra outro gestor. (PROFESSORA MÔNICA, 2021).

Cada programa desses, se realmente o programa contempla os referenciais que exige que seja feito nas unidades de ensino então não deveria ter uma descontinuidade. Deveria permanecer até a gente perceber que algo de novo está sendo inserido e que a gente possa atualizar. (PROFESSORA JÚLIA, 2021).

A descontinuidade das políticas públicas é um fenômeno que, segundo Estevam (s/a, p. 4), “se traduz na interrupção de projetos, obras e serviços públicos; nas mudanças radicais de prioridades que são muito freqüentes”. Essa interrupção pode acontecer tanto em grupos políticos diferentes, como nos mesmos grupos, e, nesse sentido, Estevam (s/a, p. 4) complementa que “O resultado desse processo é observado no desperdício de recursos públicos, desestímulo das equipes envolvidas, tensão e a animosidade entre técnicos estáveis e os que entram com as vitórias dos processos eleitorais”.

É possível sentir nas falas das professoras a desmotivação em não saber se haverá um novo programa, quando será seu lançamento. Elas informaram que até dezembro de 2021, nenhuma delas tinham participado de consultas para novos projetos de formação da Prefeitura e que nada se falava sobre a continuidade do Projeto Nossa Rede. A professora Tizuko (2021) complementa a visão das colegas sobre a proposta exitosa do Programa Nossa Rede, ao salientar que:

Então assim, a proposta da Nossa Rede é extremamente sociointerativista construtivista. Nossa Rede não dá nada pronto para o menino fazer, ele não cobre a letra, ele faz a letra dele e nesse fazer ele vai controlando, ele vai entendendo o espaço gráfico, porque existe um espaço gráfico ali que ele precisa compreender aquilo.

É válido ressaltar mesmo que o programa Nossa Rede foi uma referência para o Município, afinal antes de 2015 o sistema de ensino do município de Salvador não tinha um programa estruturado para a Educação Infantil, com um Referencial Curricular que especificasse a primeira etapa da educação básica, a importância do cuidar e educar como práticas indissociáveis, sobre quais os saberes/fazer necessários para os professores da Educação Infantil. Assim, a sua construção está direcionada também a necessidade da formação docente voltada as especificidades da Educação Infantil, crianças e infâncias, como estabelece o Parecer CNE/CEB nº 17 de junho de 2012 (BRASIL/CNE, 2012b):

cabe aos professores organizar situações agradáveis, estimulantes, que ampliem as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde muito cedo (BRASIL/CNE, 2012b, p. 15).

Porém, pelas informações colhidas, pode-se concluir que pouco foi feito para a formação das professoras, dentro e fora da escola, bem como a formação dos demais profissionais que atuam no cotidiano escolar, mostrando que as propostas ficaram mais no papel, na prática não vinham acontecendo.

É importante destacar que as professoras também ressaltaram a importância de uma formação específica para as professoras das creches e pré-escolas, de se pensar em políticas específicas para a etapa da educação infantil, que leve em consideração as necessidades específicas dos bebês e crianças pequenas, envolvendo atos de cuidar e educar, como explicita a Professora Júlia (2021):

Bem, um programa que seja específico para a Educação Infantil. A gente tem que partir do princípio das políticas públicas, do contexto do qual a gente está inserido. A gente tem que pensar de onde nós estamos, a realidade em que nós estamos, para atender, de fato, a necessidade da nossa realidade. Por exemplo, nossa comunidade, eu acho que as necessidades são muito amplas e a gente vê que um programa, precisaria de coisas... de várias formas e propostas. (...) A criança, ela é criança, ela tem a cultura infantil, tem que se ter uma visão muito real do que é a infância, criança, educação infantil, assim como, nós, as famílias e as crianças precisam estar, juntos precisamos construir essa proposta.

Júlia (2021) apresenta dois pontos muito importantes em sua fala. O primeiro se refere à uma cultura infantil, onde a criança é ativa e produtora de conhecimento, uma visão que corresponde com a de Kramer (2006, p. 800) quando reflete sobre “(...) o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura (...)”. É a criança e sua voz como ativas não só nas práticas das professoras, mas também no contexto das políticas públicas, que reverberam em suas vidas diretamente.

O segundo ponto que aparece na fala da Professora Júlia (2021) é o da participação dos profissionais da educação na elaboração dos programas municipais, escutar as pessoas que são as mais interessadas no projeto as quais irão vivenciar as ações no cotidiano escolar, nas suas práticas pedagógicas. As decisões tomadas nesses macrossistemas das políticas educacionais afetam direta e indiretamente os outros sistemas, principalmente, os microssistemas. Como já citamos no

capítulo 4 desta dissertação, nesta pesquisa, buscamos analisar as relações que o macrosistema – no contexto das políticas educacionais voltadas a formação docente e a Educação Infantil, principalmente o programa muito citado pelas docentes, o Nossa Rede - estabelecem com o microsistema, como as práticas dos professores e auxiliares em suas salas de referências, juntos as suas crianças da Educação Infantil.

As docentes também sinalizaram a preocupação com as crianças com necessidades educativas especiais e que um programa que fosse específico para a formação de professores da educação infantil precisaria contemplar essa questão, como realça a professora Zilma (2021):

Extremamente necessário [um programa específico para a formação das professoras da educação infantil]. Acredito que deveria ter mais cursos do Nossa Rede, também, porque surgem muitas demandas, muita criança especial. Esse é um assunto que deveria ter formação sempre.

A atuação com crianças especiais é uma dúvida constante apresentada pelas professoras, sendo que os cursos on-line em que participam as professoras não têm dado conta, principalmente pela falta de interação com suas colegas e com o professor facilitador. Nesse particular é imprescindível a troca de experiência, práticas e saberes.

Ao refletir sobre essas questões envolvendo o que nossas participantes pensam sobre a formação continuada, quais formações elas já participaram enquanto professoras da educação infantil e quais entidades tinham ofertados esses cursos, nos movimenta rumo a pensar sobre suas experiências profissionais e conhecimentos adquiridos, para além dessas formações, que constitui uma nossa categoria de análise, atendendo ao objetivo específico 1 da nossa pesquisa, o que veremos mais adiante.

As Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) também foram escutadas sobre a formação que obtiveram ou não para desenvolver as atividades, segundo as quais eram responsáveis e a primeira pergunta que fizemos para elas foi: **“(1) quais as experiências de formação para trabalhar em classes de Educação Infantil?”** e todas responderam que, embora fosse importante, não tiveram formação para atuar em salas de referências da Educação Infantil, como cita a ADI Leila (2021): *“De formação nenhuma, eu tenho [experiência de vida], criando meus filhos, dando banho, alimentação, ensinando as coisas da escola, aí eu sei como fazer as coisas aqui, porque se parece muito”*. As auxiliares começam a atuar na primeira etapa da educação básica com pouco ou nenhum preparo para o exercício da sua atividade junto às crianças, inclusive

sem saber a responsabilidade que sua função carrega e a importância que o cuidar tem para a vida das crianças, principalmente por sua relação direta com o educar.

A falta de preparo das auxiliares é devido ao próprio olhar do governo do município para com a função, querendo apenas preencher a lacuna que a falta dessas profissionais causa. Desde a década de 1980, quando o Brasil passou por um período de ampliação do debate a respeito das funções das creches, “as creches passaram a ser vistas e reivindicadas como sendo o lugar de educação e cuidado para todas as crianças de zero a seis anos” (WAJSKOP; ABRAMOWICZ, 1999, p. 10). Então ao trabalhar num espaço de educação e cuidado, essas servidoras precisam ser preparadas para as funções que desempenham. Entretanto, essas profissionais não podem se responsabilizar pelas salas de aula, podem apenas dar o suporte as professoras, como informa o Parecer (BRASIL/CNE, 2012b), ao enfatizar que os docentes precisam estar integralmente junto às crianças,

de modo a enfrentar questões como a do acolhimento, da alimentação, sono e higiene, do apoio ao controle esfinteriano pela criança, sempre relegadas a um segundo ou terceiro plano e acompanhadas por quem “não é professor”, **não se admitindo auxiliares em substituição à presença do professor** (BRASIL/CNE, 2012b, p. 15, grifo nosso)

Em todas as atividades os profissionais devem estar preparados para a sua atuação profissional, precisam saber em que sua atividade corresponde e o que se espera de sua atuação. Porém, segundo as ADI's participantes da pesquisa, elas iniciam as atividades sem saber o que, de fato, esperam delas, como argumenta Nanci (2021): “[Não tive] nenhuma formação. Só fiz [a seleção para] o REDA, mesmo. Fiz a prova em 2017 e fui convocada em 2018. Desde então eu atuo aqui, já tem 3 anos. Desde o dia que passei no REDA até iniciar o trabalho, eu não tive nenhum preparo, nem sabia direito o que era para fazer”.

O que se percebe na dinâmica de contratação dessas profissionais, sejam elas admitidas por empresa privada ou ingressantes pelo regime do REDA é a não preparação para a função. A falta desse momento de formação e preparo para exercerem novas funções por certo reverbera no trabalho que elas desenvolvem já que muitas vezes não entendem a importância da sua atuação.

Elas também mostraram que desejam uma formação que contemple seus anseios, relacionada ao que confere a sua função, o que devem fazer, como se portar diante das crianças, como acrescenta a ADI Nanci (2021):

O saber falar com elas, na verdade, isso é importante, porque muitas vezes a gente não sabe como falar com a criança de 2 anos, uma criança de 5, o tom de voz, as vezes a gente fala de uma forma que fica mal interpretada. A gente vê a professora se abaixar, e aí tentamos fazer igual. Mas o tom de voz não é o mesmo, a gente realmente não sabe como agir.

Nesse sentido, é necessário - e urgente - que tanto o órgão central de administração da educação, assim como a direção e coordenação pedagógica da escola promovam encontros de apresentação ao mundo da infância e da criança, o porquê do cuidar e do educar como práticas indissociáveis para a educação e bem-estar dos alunos, pois, mesmo que muitas sejam mães e tenham habilidades nas práticas de cuidado, a educação infantil é um processo muito mais complexo, que exige preparação. A formação dos profissionais que atuam na escola é da responsabilidade do sistema de ensino e das escolas, e segundo as Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil: dimensões pedagógicas e administrativas (SALVADOR, 2015d, p. 34):

Não se pode restringir a formação em serviço apenas para gestoras/es, coordenadoras/es e professoras/es. ADI e demais funcionários de apoio, cozinheiras, porteiros e vigilantes, entre outros, constituem pessoas igualmente importantes na rotina diária de educação e cuidados para as crianças.

Além disso, ocupar-se da educação de crianças pequenas é uma tarefa muito complexa. Conforme assinalam Craidy e Kaercher (2001):

[...] A dicotomia, muitas vezes vivida entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 70).

E, mesmo que as principais funções das auxiliares sejam de dar banho e ajudar na alimentação, esses dois atos são extremamente importantes para o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico e social da criança. Nesses momentos ela está se conhecendo e conhecendo o cenário a sua volta. Portanto, esta dissertação reforça a ideia de que as profissionais que estão diariamente com as crianças da educação infantil precisam que seus conhecimentos e práticas estejam adequados as suas necessidades de educação e cuidado, práticas indissociáveis e importantes para o desenvolvimento integral dos pequenos.

A segunda pergunta feita para as ADI's participantes foi “**(2) como imaginaria um curso de formação apropriado para auxiliar e melhorar o seu trabalho como ADI?**”, e as duas enfatizaram a necessidade de contemplar a maneira de como lidar com as crianças, o que aparentemente pode ser simples. Para elas, é uma pauta formativa, como sinaliza a ADI Nanci (2021):

Eu acredito que seria bom que falasse como lidar com as crianças no dia a dia. A questão da linguagem dela, entender suas necessidades, seus limites. (...) E a questão também, que é muito importante hoje em dia, que tem muita criança especial e a gente não sabe como lidar. Chegam crianças especiais de todas as formas aqui e a gente fica sem saber o que fazer.

É possível perceber que novamente os questionamentos sobre as crianças com necessidades educativas especiais aparecem. Se as próprias professoras que possuem formação inicial e formações continuadas têm dúvidas sobre como lidar com crianças com alguma especificidade, as auxiliares também ficam inquietas com essas questões. A ADI Leila (2021) reforça a inquietação da colega, ao citar que:

[Uma formação] que falasse sobre as crianças especiais, pois a gente não sabe como lidar. Todo ano sempre tem criança nova e a gente não sabe o que fazer, não tem uma preparação. A gente vai aprendendo no dia a dia, mas é difícil porque tem outras crianças [também para atender].

Neste sentido, a dificuldade de ajudar as crianças nas atividades básicas, dificuldades para banho e desfralde, seletividade alimentar, hiperatividade, entre outros, são temas que precisam ser abordados em pautas formativas e que essas profissionais precisam do preparo, mesmo que introdutório, para a sua atuação.

Outro ponto destacado pelas auxiliares é a questão de como se relacionar com as docentes, e quais são suas obrigações enquanto ADI's, como comenta a auxiliar Nanci (2021): *“E também a relação com o professor, porque a gente vai estar no dia a dia com ele dentro da sala. Além disso, saber a nossa função, qual é o trabalho da ADI, quais são as obrigações, as suas tarefas diárias, até onde vai, o que tem que fazer”*. Acreditamos que as falas das ADI's são muito contundentes, principalmente no que se refere à necessidade importante para a sua atuação de saber o que compete

a sua função. A resposta dada por Nanci mostra ser esta uma questão que as incomoda, e que, de certa forma, está atrelada a desvalorização da sua ocupação.

E, é válido ressaltar, que mesmo a SMED disponibilizando a listagem das atividades esperadas da ADI, o texto existente não faz explanação e detalhamento dessas atividades. Além disto, seria necessário um momento de formação com essas auxiliares, para sanar dúvidas, exemplificar cada tópico elencado nessa listagem de atividades. Novamente salientamos a lacuna da política de formação de pessoal, promovida pela secretaria de educação do Município, da Gerência Regional de Educação e pela gestão da escola em não proporcionar encontros formativos de apresentação da função, do que é criança, cuidar, educar, brincar, e outros temas pertinentes para a educação das crianças.

A última pergunta feita as auxiliares nessa categoria foi voltada a ideia de que **“(3) se considera o momento de Atividades Complementares (AC) dos docentes como uma oportunidade de formação para melhorar seu trabalho como ADI”**. As colaboradoras foram unânimes na afirmação de que esse momento seria uma oportunidade de formação e troca com as professoras, conhecer mais sobre os planejamentos, atividades programadas na escola, tirar dúvidas, a exemplo da fala da ADI Nanci (2021):

Com certeza, acredito que a gente iria fazer parte do plano, do roteiro que vai ser trabalhado com o aluno, até porque a gente participa na hora de fazer as atividades, na hora de estar na sala a gente auxilia as crianças. Então eu acho que seria um ponto importante, até para a gente saber como é que a gente vai passar aquilo para o aluno.

Pela fala da ADI Nanci, elas auxiliam não só nas ações de cuidado, mas também nas atividades pedagógicas, ou seja, contribuem na educação das crianças. Entretanto, essa contribuição está sendo de uma forma mecanizada, sem preparação, sem conhecimento de causa, apenas “passando” o que é proposto para os educandos, neste percurso. A ADI Leila (2021) diz que: *“Acredito que sim, iria ajudar a gente compreender melhor as atividades que são realizadas em sala. O que fazer com a criança quando a gente for ajudar elas [as professoras]”*.

Porém, é possível visualizar nas falas das auxiliares a sua não participação nas Atividades Complementares (AC's) da escola, na elaboração do planejamento pedagógico, deixando de lado o seu viés formativo, provavelmente porque de fato os profissionais docentes e dupla gestora só estejam utilizando esse momento para a construção do planejamento de suas próprias atividades,

sem considerar a parceria que elas têm nas suas atividades com essas profissionais. As AC's vão muito além disso, mesmo que originalmente seja descrito em documento do Governo do Estado da Bahia⁴⁰. O objetivo dessa atividade dentro da escola e os atores envolvidos, segundo essa fonte: “A Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor destinado ao planejamento e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva” (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, *online*), e ainda complementa o documento que:

A AC tem por objetivo desenvolver o planejamento, avaliação, formação continuada do professor e o acompanhamento pedagógico da escola com foco na (re)elaboração, atualização e implementação do Projeto Político Pedagógico, dos Planos de Curso e Planos de Aula, constituindo-se em um momento para o diálogo, as vivências, a reflexão e a socialização das práticas pedagógicas e curriculares. (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, *online*).

Esse é um momento propício para essa troca de conhecimento, práticas e lócus de formação e deve ser aproveitado também pelas auxiliares de desenvolvimento infantil, já que todas as professoras, coordenação e gestão estão juntas, pensando na dinâmica escolar. Entendemos que a dinâmica da escola, muitas vezes, não permite que todos participem simultaneamente desses momentos. Entretanto caberia a dupla gestora organizar as atividades da instituição de modo a permitir a participação dessas profissionais. Como Nanci (2021) salienta:

Tem momentos que a gente fica só com os alunos na sala. As vezes o professor não está, o professor precisa ir ao médico, o professor sai, a gente fica na sala com a criança, então eu acho que a AC seria um momento muito importante, inclusive para ficar uma coisa mais embasada, melhorar a dinâmica (ADI NANCI, 2021).

Essas profissionais precisam conhecer a dinâmica do planejamento e atividades que as crianças estarão envolvidas, para poder saber o que fazer tanto na presença como na ausência das professoras.

Nesta seção podemos analisar o que as professoras pensam sobre formação continuada, quais as suas inquietações em relação as formações recebidas, que tipo de programa de formação

⁴⁰Não dispomos de documentos que definem as Atividades Complementares pelo Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Buscamos a referência em documento do Governo Estadual. Disponível em: GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Atividade Complementar. Disponível em: [http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar#:~:text=A%20Atividade%20Complementar%20\(AC\)%20se.de%20forma%20individual%20ou%20coletiva](http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar#:~:text=A%20Atividade%20Complementar%20(AC)%20se.de%20forma%20individual%20ou%20coletiva). Acesso: 03 nov. 2022.

continuada para os educadores da educação infantil elas pensariam, bem como se dá a preparação das ADI's para a função que exercem junto as crianças e professoras, além de verificar o que elas pensam sobre a possibilidade da sua participação nas AC's das escolas. Uma grande constatação nesta seção foi verificar a ausência de momentos formativos proporcionados pela Prefeitura desde 2019, e, para além disso, os reduzidos cursos aparentemente ofertados pela SMED para os profissionais da educação infantil, conforme informações dadas pelas colaboradoras.

Outro ponto importante é a falta de preparação das auxiliares para a sua atuação, além de contratar mulheres com pouca ou nenhuma formação. A SMED não proporciona formação para essas profissionais. O CMEI e as GRE seguem o mesmo percurso e se mantém distante de promover momentos de formação para as auxiliares.

Portanto, a categoria analítica da nossa pesquisa Formação Continuada é fundamental para que possamos compreender o que as professoras pensam sobre as outras três categorias escolhidas para nossa análise, sendo que no próximo tópico falaremos sobre experiências profissionais e conhecimentos adquiridos para além da formação continuada, onde buscamos dialogar com a trajetória pessoal e profissional das nossas participantes e compreender até onde vida e formação se encontram em suas práticas.

5.2.4 Sobre as Experiências profissionais e conhecimentos adquiridos para além da formação continuada

As informações sobre esta categoria foram incluídas no intuito de compreender que marcas da trajetória pessoal as professoras e ADI's carregam em sua vida profissional, quais experiências profissionais contribuíram para as suas práticas e quais conhecimentos foram adquiridos extra cursos, palestras e especializações que frequentaram com vistas a trabalhar na educação infantil. No início, quando perguntadas sobre “**(1) o tempo de atuação no CMEI**”, apenas uma docente respondeu que tinha menos de 10 anos atuando na educação infantil, que foi a professora Tizuko (2021). Ela já tinha atuado no ensino fundamental, porém, há cinco anos começou a ensinar as crianças da primeira etapa da educação básica e, assim, foi realocada para o CMEI. Em

contrapartida, a professora com mais tempo de serviço a participar das entrevistas foi Zilma (2021), que possui 20 anos atuando com as crianças da educação infantil e é a docente mais antiga do CMEI.

Portanto, a maioria das professoras possui mais de 10 atuando no CMEI, conhecendo, assim, muito bem as necessidades das crianças e comunidade que a instituição acolhe. A instituição é um local onde as famílias podem deixar as crianças enquanto vão trabalhar, sabendo que ali as crianças vão ser cuidadas e educadas por profissionais que estão na área da educação há muito tempo que, em tese, possuem um arcabouço teórico e prático que vão fazer com que suas crianças aprendam mais e melhor a cada dia. Essa pergunta serviu como base para que pudéssemos visualizar quanto tempo cada docente vem desenvolvendo atividade junto às crianças da educação infantil na Instituição e quais os percursos passados que colaboram na sua atuação.

A segunda pergunta feita às docentes foi direcionada a **“(2) como foi construindo os conhecimentos para trabalhar na Educação Infantil, além das formações recebidas”**, e todas as professoras citaram a prática como forma de construir conhecimentos para a atuação na educação infantil, como salienta a professora Zilma (2021): *“Pela experiência mesmo, a gente recebe a cada ano turmas com crianças diferentes, todas são diferentes. E aí no dia a dia a gente vai percebendo as necessidades das crianças e como a gente vai reagir”*. É a prática sendo precursora da aprendizagem, quando os professores se constituem professores e o cotidiano sendo fonte de conhecimento (NÓVOA, 2002; CANÁRIO, 1998, FONTANA; FÁVERO, 2013). Gomes (2013, p. 40) reforça esse aprender no dia a dia, a partir das necessidades das crianças, ao citar que: *“os(as) professores(as) da Educação Infantil formam-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a(s) identidade(s) que eles construirão está(estão) vinculada(s) a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão”*.

Sobre o cotidiano como formador, as Professoras Monica (2021) e Júlia (2021) complementam a outra colega ao sinalizar que:

Cotidiano. No dia a dia, porque não existe faculdade nenhuma que contemple a realidade do chão [da escola]. Quando você pisa para trabalhar, você tem que ter o conhecimento teórico, obviamente, mas o conhecimento teórico quando ele se encontra com o prático, ele se encontra de frente com o dia a dia, você tem que ter um discernimento muito grande para dizer assim: ‘eu não vou desistir’. (PROFESSORA MONICA, 2021).

A bagagem que a gente consegue na faculdade, tudo aquilo que a gente estudou na faculdade é aqui que a gente vai finalmente completar no sentido de viver, e viver além

daquilo que é proposto, que a gente estuda todas as temáticas que a faculdade proporciona. Esse arcabouço teórico para a gente estar aqui, mas é aqui dentro que a gente vai se deparar com aquilo que a gente pode produzir de melhor. Sem a teoria, lógico, a gente nem estaria aqui, não faria nada. E por outro lado, aqui é a vida, porque a escola é vida. (PROFESSORA JÚLIA, 2021).

É interessante a visão das professoras sobre esse encontro da prática com o conhecimento teórico e que, muitas vezes é necessário que se repense toda a formação recebida em prol das necessidades encontradas nas salas de aula. Por isso pode-se compreender a crítica feita sobre a universitarização ou academização da profissão docente (FERREIRA, 2008), pois, o esmero do elemento teórico sem vislumbrar a prática pode favorecer que os professores, apenas, reproduzam conceitos previamente elaborados e se distanciem dos questionamentos cotidianos que rondam suas práticas junto as crianças. Sendo necessário o exercício de (re)pensar o que foi estudando, correlacionando com as situações vivenciadas.

As professoras Tizuko (2021) e Monica (2021) fazem uma crítica muito importante a realocação de professores em etapas diferentes da educação básica e falta de apoio e preparação por parte do sistema de ensino municipal. Em sua opinião, é preciso que eles aprendam a profissão dentro da profissão (TARDIF, 2002):

Aprendi tudo na prática. Porque é aquilo, não é? Da mesma forma que eu recebi um aluno com surdez e eu tive que correr atrás para pensar em atividades, em formas de comunicação, porque eu não dominava LIBRAS, e nem ele dominava a LIBRAS (...) É esse apoio que eu não vejo na Prefeitura. Você tem o trânsito dos professores, eles saem de uma escola e vão para outra e você não tem um apoio, às vezes nem na escola, porque o coordenador não está atento, não tem tempo para fazer isso, para fazer uma formação, que tudo isso é formação. E você também não tem o apoio da Secretaria, então você vai lendo, vai procurando na internet, revendo aqueles autores que falam sobre [isto] e aí pronto. Impacto teve total, mas é isso, foi a minha busca mesmo. (PROFESSORA TIZUKO, 2021).

Então, a gente constrói conhecimento na instituição, no acadêmico, mas existe esse conhecimento do dia a dia que é uma faculdade, como se fosse outra faculdade que a gente faz. (PROFESSORA MÔNICA, 2021).

E é muito importante ver que as professoras foram se constituindo docentes na prática, no dia a dia das suas atividades diárias, dos cursos que foram realizando pós formação inicial, nos livros que estavam lendo, com as conversas que tem com suas colegas e que muitas vezes acalmam os corações agitados dessas profissionais, diante de uma nova demanda. É o cotidiano como precursor da aprendizagem, assim como cita a Professora Tizuko (2021):

Eu trabalhava no [sistema de ensino do] Estado. Depois vim para [a rede escolar da] prefeitura, para educação infantil. Eu tinha que montar planejamentos, e aí como é que eu lido com crianças?... eu nunca tinha trabalhado na educação infantil no meu período de estágio. Então aquilo tudo me assustava, essa coisa de se sentar no chão, cantar, a coisa da afetividade que acontece em todas as séries, em todos os anos. Mas na educação infantil é fundamental a questão da afetividade. Eu aprendi no dia a dia, conhecer as crianças, suas necessidades, estudei, pesquisei.

Neste sentido, esta é uma etapa em que a afetividade e as relações corpo a corpo são fundamentais para as práticas pedagógicas das professoras com as crianças da educação infantil e que fazem parte da sua profissionalidade, que corresponde, então, à união dos aspectos de competência, sentimentos e conhecimentos adquiridos pelas professoras durante sua trajetória profissional (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Quando as professoras não têm esse preparo, precisam aprender na prática a se relacionar, no dia a dia se tornando potencializadoras de conhecimentos não adquiridos na formação e trajetória profissional.

Em relação às respostas das ADI's para estas perguntas podemos perceber respostas mais voltadas as suas inseguranças para a atuação diante das funções e a falta de formação dentro e fora da instituição. A primeira pergunta que guiou essa rodada foi: **“(1) que outras experiências de trabalho você teve antes de trabalhar no CMEI como ADI?”**. Todas as auxiliares relataram que antes nunca tinham atuado com crianças, seja em escola ou em outros espaços onde tivesse o público infantil. Mas tanto o edital de contratação do REDA, como as empresas terceirizadas contratantes não exigiam experiência com crianças para o processo de seleção. Desta forma, profissionais de diversos setores poderiam participar dos processos seletivos, como informa a ADI Nanci (2021): *“Eu trabalhei na prefeitura de Itaparica, primeiramente como recepcionista, aí depois eu fui para a controladoria e fiquei até terminar o meu contrato. Era basicamente um trabalho administrativo, ficava com a parte dos contratos, pagamentos, serviços que a prefeitura fazia”*.

A fala da ADI sinaliza que durante a sua trajetória pessoal e profissional ela não teve nenhuma experiência que pudesse contribuir para sua atuação na educação infantil, então, sem experiência e sem formação após a contratação, o que demonstra que a expectativa da sua atuação para o sistema de ensino resume apenas ao cuidado. No entanto, pelo que já foi relatado pelas auxiliares, elas contribuem nas práticas pedagógicas, ajudando as professoras nas atividades.

Mesmo assim, a Secretaria de Educação do município não vem valorizando o trabalho que elas realizam junto à comunidade educativa. Essa falta de formação faz parte da crítica feita por Martins e Moraes (2019), ao salientar que após a Constituição Federal (BRASIL, 1988), iniciou-se uma preocupação não só com relação ao desenvolvimento integral da criança como, também, com o nível de escolaridade dos profissionais da educação infantil – principalmente pós LDBEN (BRASIL, 1996):

Nesse contexto, o nível de escolaridade do profissional que atua nessas instituições começa a ser repensado teoricamente, mas, em sua descrição legal, a lei deixa várias brechas quanto ao ensino na Educação Infantil, inclusive não determina nada sobre a formação do Auxiliar de Educação Infantil. (MARTINS, MORAES, 2019, p. 201).

E isso se reverbera no sistema de ensino municipal de Salvador, como vem acontecendo com a pouca ou nenhuma formação e experiência exigidas para as ADIs que trabalham em suas escolas. Outra pergunta dirigida a essas colaboradoras foi a seguinte: “**(2) quais as experiências de trabalho anteriores que se relacionam e ajudaram a desenvolver o trabalho que você desenvolve no CMEI?**”, e novamente nenhuma das ADI’s informou que tiveram experiências de trabalho nessa direção. Apenas Leila (2021) sinalizou algumas marcas da sua vida pessoal que contribuíram para facilitar os serviços de cuidar, como dar banho, promover a alimentação das crianças, pelo fato de ser mãe e ter vivenciado esta experiência com seus filhos:

Como eu disse, [formação para o] trabalho, nenhuma, mas eu tenho filhos, e aprendi com eles o básico para ficar com os meninos, dar banho, alimentação, brincar, essas coisas. Mas, não é fácil, pois, aqui são várias crianças, com questões diferentes, e tem muita coisa que eu não sei. Eu ajudo nas atividades, porque também ajudo os meus filhos em casa, mas eu sei o básico. (LEILA, 2021).

A fala da auxiliar pode representar o sentimento de várias profissionais que se habilitam a função acreditando que, por vivenciar questões semelhantes com as crianças da família, vão conseguir cumprir todas as atividades. E, de fato, para a posição das ADI’s, inclusive a das professoras, até a década de 70, era necessário que essas profissionais fossem afetuosas e soubessem cuidar de criança, características associadas ao perfil reservado a uma mãe, como acrescenta Martins e Moraes (2019, p. 200)

Até o início da década de 70, as profissionais responsáveis pelas crianças não passavam de “tias da escolinha”. Sendo assim, não havia preocupações com a formação profissional

dessas mulheres, bastava ser mulher, idônea, afetuosa e de preferência mãe para trabalhar com crianças pequenas (LORDELO, 2002). O objetivo era apenas cuidados com as necessidades físicas da criança e não desenvolver um trabalho educativo. Assim, as funções dessas profissionais se assemelhavam muito ao papel das mães.

Se levarmos em consideração ao que é estabelecido pela SMED nos editais lançados para a seleção do REDA que se resume à descrição apenas das tarefas concernentes ao trabalho das ADI's, o que algumas delas possuem de conhecimento e sem ter a formação voltada às habilidades de cuidado e atenção para as crianças da educação infantil, justifica com o que é esperado oficialmente delas, ou seja, algumas tarefas de limpeza das crianças e apoio às professoras das classes. Outras ADI's podem não possuir essa experiência, como no caso da auxiliar Nanci (2021) que nunca teve, em sua trajetória, oportunidades de trabalho que se assemelhasse a essa função e assim responde à questão feita na entrevista: *“Nenhuma experiência. Não tinha, eu estava fazendo [o curso de] farmácia, sempre gostei da área de saúde. Então, não tem nada a ver uma coisa com a outra, mas eu precisava trabalhar e foi o que apareceu”*.

A pouca ou nenhuma formação das auxiliares é um problema estrutural da Rede Municipal de Ensino, visto que as pessoas selecionadas pelo REDA ou encaminhadas pela empresa terceirizada são contratadas para trabalhar em escolas sem a formação devida. Consideramos ser fundamental que essas profissionais recebam a formação minimamente necessária para atuar com as crianças da educação infantil. O sistema de ensino precisa prepará-las para a função que vão exercer para além das práticas básicas de cuidado, apresentando o que faz e a importância do trabalho de uma auxiliar de desenvolvimento infantil, sobre os atos de cuidado e da educação.

Dentro desta seção, em resumo, pudemos perceber que as professoras constituem seus conhecimentos experienciais na prática cotidiana com as crianças, aprendendo os saberes e fazeres inerentes a sua atuação dentro da profissão para além do aprendizado formal, mesmo assim sentindo falta de uma formação mais coerente com as necessidades. Outro ponto constatado se refere à falta de atenção para com as auxiliares levando-as a iniciarem o trabalho em uma área sem nenhuma ou pouca formação, aceitando esse encargo apenas pela necessidade financeira, tendo que aprender tudo no cotidiano da sala de aula, sem nenhum suporte teórico e/ou prático da SMED. E, mesmo sendo práticas voltadas ao cuidar (alimentação, banho, recreação, entre outros), sabemos que ao se falar em educação infantil, é impossível desassociar o cuidar do educar, toda ação é educativa.

Na próxima seção, entramos mais efetivamente nas questões que envolvem a temática desta pesquisa, que é a formação continuada a partir do cotidiano da escola, visto que, ao se falar sobre formação continuada, muito se falou sobre compartilhamento de saberes, trocas entre pares, como uma necessidade dessas profissionais nos momentos de formação. Será que então, a formação dentro da escola se torna uma possibilidade para elas? E, neste sentido, quais caminhos viáveis a seguir?

5.2.5 Sobre a Formação continuada a partir do cotidiano da escola

Neste item, buscamos nos debruçar sobre as questões que envolvem a formação continuada dentro da escola, pois, discutimos no capítulo 4 o que a literatura vem dissertando sobre a importância de utilizar o espaço escolar para construir redes de (in)formação entre os profissionais que ali vivenciam suas práticas, levando como pauta formativa as suas necessidades cotidianas junto as crianças, pares e comunidade, o aprender através das experiências, medos, anseios, o aprender com o outro. Entretanto, será que as falas das nossas participantes, de fato, coadunam com os estudos apresentados no decorrer dessa dissertação? Será que, no âmbito prático, é um desejo e uma prática desses sujeitos vivenciarem propostas formativas dentro da escola?

Para iniciar o bloco de perguntas desta categoria, as professoras responderam a seguinte questão. **“(1) Qual a sua opinião em considerar o ambiente da própria escola como um lugar educativo?”**e todas sinalizaram que a escola é um ambiente educativo desde a portaria da escola até a direção, como apresenta a Professora Zilma (2021):

É educativo porque desde a portaria e a direção, todos ali são educadores, contribuem de alguma forma na educação da criança. A forma de tratar, a forma de falar, então é um ambiente educativo porque a escola e a família contribuem para a educação da criança.

As crianças aprendem no cotidiano da escola, e com cada profissional que ali atua, como citou a docente Zilma (2021). Entretanto, para além das crianças, o cotidiano da escola é educativo para as professoras e auxiliares e demais profissionais que lá trabalham, como cita a Professora Júlia (2021): *“A escola é viva, a escola é dinâmica. Tudo nela é educativo, nós aprendemos, as crianças, famílias, acho que é muito rico para os professores, aprender dentro da escola”*. A

escola é então, o que Canário (1998, p.8) diz: um espaço onde os professores “aprendem a sua profissão”, pois, aprender dentro da escola, é aprender também a ser professor. A professora Tizuko (2021) confirma o dizer da sua colega, ao relatar que *“a escola é sim um ambiente educativo. E aprendo todo dia no cotidiano escolar, ele é educativo. No dia a dia, eu ressignifico minhas práticas, mudo planejamento quando necessário, porque vejo o que não deu certo algo”*.

A escola, enquanto ambiente educativo, faz com que todos os sujeitos que ali transitam, aprendam e se desenvolvem: as crianças, os adultos e as famílias, crescendo juntos. Os professores têm uma relação muito mais forte com a escola, sendo este um local de ressignificação da prática, que é justamente o que Nóvoa (2009) elenca em duas das suas quatro lições, que são justamente:

2. Importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição;
3. A procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração (NÓVOA, 2009, p. 5).

Essa reelaboração é justamente o (re)pensar sobre os planejamentos, suas práticas, atividades propostas, é uma possibilidade que o professor tem de (re)construção tanto sozinho, como em pares, aprendendo junto com suas colegas. A segunda pergunta realizada as professoras foi **“(2) como considera a aprendizagem de novas práticas, a partir da interação com suas colegas de profissão que trabalham na escola, e se há lembrança de ter aprendido novas práticas por meio das conversas com suas colegas professoras?”**. Foi unânime a resposta de que elas aprendem umas com as outras, que as propostas de trabalho nascem em grupo, como podemos visualizar na resposta da Professora Júlia (2021):

As ideias nascem no grupo. A equipe que faz acontecer, todas juntas, pensando, em busca de fazer o melhor para a escola e aqui na escola. Eu agradeço muito a equipe que a gente tem aqui, que é uma equipe que troca muito, nós trocamos muito aqui entre nós mesmas e esse trabalho faz com que cada vez seja mais enriquecido.

Aprender com os pares, através das trocas existentes no cotidiano escolar, faz parte de uma das palavras/propostas de ação defendidas por Nóvoa (2009): a partilha. A quarta palavra toca na indispensabilidade da criação de comunidades de prática, onde se encontram a valorização dos trabalhos coletivos e a formação junto a seus pares, são os professores se formando juntos através da partilha de experiências, como reforça a Professora Zilma (2021): *“A gente sempre está*

trocando experiência, quando a gente faz uma atividade em uma sala, um projeto compartilha. Aí a outra diz, “ah, também vou fazer”. Assim, é muito importante a troca de experiências, a gente aprende com as outras”.

A Professora Júlia (2021) complementa a visão da colega ao salientar que na troca há o crescimento profissional:

Isso é fundamental, essa troca, é assim que a gente cresce. E o legal é que isso acontece no espaço escolar. (...) Então a gente compartilha muito a prática, tanto de atividades que a gente faz isoladamente, como o momento que a gente senta mesmo para falar “ah, eu tenho problema X na minha sala que eu não consigo lidar” e tal. Isso é tranquilo para a gente, a gente fala e vão surgindo ideias, a própria coordenação também vai dando ideias e isso é fundamental e que bom que acontece, e acontece mesmo em grande parte das escolas.

A participação da coordenação é muito importante nesses momentos, não só dando dicas do que pode ser feito, mas, promovendo mais oportunidades de encontros entre as professoras. Outro ponto, que é importante destacar, é que as professoras citaram as trocas com as famílias e crianças como formativas. Elas aprendem diariamente com as narrativas trazidas por seus pequenos, como informa a Professora Mônica (2021)

A gente nunca sabe tudo, a gente nunca sabe das coisas, todo dia você conhece algo que você não sabia e você aprende, você vê, naquele momento ali você vê, sabe? Às vezes você não sabe disso, às vezes você vai e as crianças sabem muita coisa, às vezes chega aqui e diz “eu vou ensinar as crianças”, você vai mesmo? Vai, mas vai aprender também. A gente aprende a cada dia com as crianças e com os pais também. Todo dia é um novo aprendizado.

Aprender com as crianças foi importante ouvir durante a entrevista, pois é sabido que a criança tem voz, e aprender com elas, é permitir que falem, produzam conhecimento, cultura, que aprendam enquanto ensinam aos adultos suas potencialidades. Outro ponto importante que apareceu nas falas, para além do compartilhamento de saberes, foi o hábito de registrar, prática muito importante na educação infantil, pois, guarda memórias daquilo que foi feito, do que as professoras, crianças e famílias produziram:

Eu tenho as professoras que trabalham comigo no grupo 4, a gente senta, conversa, discute, pensa atividades e tudo mais, e hoje em dia com esse tempo pedagógico a gente acaba sempre se reunindo. Toda semana tem reunião com a coordenação, com os professores e tudo isso é fundamental. Da mesma forma, a gente tem o hábito de registrar quando fazemos uma prática que vimos que deu certo, que foi bacana, tiramos foto, divulgamos

no grupo dos professores e aí há uma interação, quem acha bacana adapta para o ano em que está ou faz igual. (PROFESSORA TIZUKO, 2021).

O tempo pedagógico que a professora refere é o conjunto das atividades complementares, tempo estabelecido, tanto no âmbito municipal, como no estadual, destinado ao planejamento das atividades pedagógicas e diálogo entre as profissionais docentes e dupla gestora, como foi exposto na seção passada. Para além dos momentos de Atividades Complementares - AC, também foi citado que a escola possuía encontros formativos, onde as professoras, coordenação e gestão se encontravam para discutir pautas formativas: *“Eu considero importante (a troca entre pares), aqui existe bastante troca. Há um tempo atrás, às sextas, os meninos saíam cedo, e aí a gente fazia os grupos de estudos. Foi um momento bem interessante e rico, seria legal voltar.”* (JÚLIA, 2021). Entretanto, esses encontros deixaram de existir, após o Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015 (SALVADOR, 2015a), que promulga sobre a reserva externa.

Segundo o Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015 do Governo Municipal, a reserva externa é um momento de planejamento e formação das professoras fora dos muros da escola. Então, cada dia da semana uma a duas professoras estão de licença para atividades que devem ser voltadas as necessidades da escola, mas a serem elaboradas, fora do contexto escolar. O questionamento que fica é que: se reserva externa é um momento para a formação, fora da escola, este tempo está sendo utilizado para a formação? A coordenação pedagógica buscou a organização através de encontros on-line com as docentes que estão distantes do CMEI? São questionamentos que envolvem a própria configuração da reserva externa e a configuração das saídas dessas profissionais. Verifica-se, portanto, que esta medida que o governo municipal tomou em 2015 vai dificultar sobremaneira a realização das trocas de experiência de forma presencial que costumava acontecer na escola.

Outra questão constitui no fato de que nesses momentos formativos não se tinha a presença das ADI's, bem como nos AC's, como já foi sinalizado pelas profissionais. Assim, um encontro que é para discutir a prática, aprender juntos sobre temas cotidianos, o que ficou constatado foi que tais discussões excluía as auxiliares que compartilham dos mesmos questionamentos e anseios que as professoras e que precisam conhecer melhor o processo da educação dos pequenos a luz da teoria e prática que podem auxiliar o despertar do seu olhar para além do cuidar.

A terceira pergunta feita as docentes foi **“(3) Você considera os momentos de AC’s coletivos ou individuais como formação continuada?”** e foi possível perceber que todas consideram esse um espaço de trocas, como apresenta a professora Júlia (2021):

Sim, consideramos. Nesses AC’s, nós temos muitas coisas que são passadas e opinadas e a gente discute. É um espaço de troca (...) Que gera bons frutos, mas já tivemos aqui grupos de estudos, a gente tinha grupos de estudos, depois que ficou assim, realmente foi ficando assim meio difícil de sustentar.

A professora lastima o fato de não terem mais chances de maiores discussões com os grupos de estudos que desenvolviam entre seus pares, antes do decreto que instituiu a reserva externa, pois, com a equipe incompleta, os encontros não conseguiram permanecer. Essa dificuldade se deve à diminuição do espaço de troca a partir da instituição da reserva externa, visto que os encontros aconteciam em um dia de sexta-feira. A professora Mônica (2021) também trouxe essa questão do término dos momentos formativos para a discussão de temas que as inquietam:

É um espaço de troca [as AC’s]. Antigamente já foi muito mais. Mas nós não tínhamos [a reserva], os meninos saiam cedo, isso na sexta, e a gente fazia os grupos de estudos. Só que com a reserva externa, a gente deixou de se reunir coletivamente, porque não tinha mais como fazer isso.

Pelo que as professoras sinalizam esses encontros que tinham caráter de formação não acontecem mais. Isso fica evidente quando a Professora Zilma (2021) comenta que:

Se no AC tiver um tema a ser discutido, um assunto, aí eu acredito que sim, é formação continuada, porque a gente vai estar ampliando nosso conhecimento. Mas, quando só é troca de experiência...assim, não deixa de ser a gente também estar aprendendo ampliando seus conhecimentos.

As AC’s têm potencial para ser um ambiente formativo, pois, é um espaço que permite a troca, o (re)planejamento das atividades, a discussão sobre o cotidiano. Porém, pelas respostas dadas das nossas colaboradoras podemos concluir que a configuração desse espaço, para o CMEI, parece ser apenas de planejamento, não aproveitando toda a sua potencialidade. As AC’s são os únicos momentos que todas as professoras, bem como a coordenação e gestão, estão juntas para pensar sobre a escola e as inquietações cotidianas, assim, esse seria um momento a ser aproveitado, para além das demandas de planejamento e construção das atividades.

A quarta e última pergunta feita as professoras foi feita questionando **“(4) se a Gestão ou coordenação pedagógica do CMEI promove momentos de formação continuada”**. As

respostas confirmaram que até dezembro de 2021 não estavam acontecendo momentos formativos organizados pela gestão e coordenação do CMEI, como diz a Professora Zilma (2021): *“Ultimamente não tem tido. Mas, quando tem esse intuito de formação continuada é muito bom”*. As AC’s poderiam ser um espaço assim, mas, pelo que visualizamos nas respostas as entrevistas, tal espaço vem sendo pouco utilizado para esse fim, Júlia (2021) reforça essa questão dos AC’s: *“Hoje não, a gente não tem tido esses momentos coletivos promovidos pela coordenação. Apenas quando estamos no AC, a dinâmica escolar não tem permitido [formação ou troca de experiências], mas já tivemos momentos assim, como citei com os grupos de estudo”*.

Esses grupos de estudo seriam, então, os encontros propícios para a reflexão sobre a prática e discussão dos problemas cotidianos. Porém, a configuração trazida pelo Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015 ocasionou no seu encerramento, e, pelo visto, pouco foi feito pela coordenadora e gestoras da instituição para viabilizar a continuação dos grupos de estudo. Outra questão importante mencionada em relação a atuação da gestão e coordenação na organização de momentos formativos foi que, com a reserva interna, tempo destinado ao docente para planejamento das suas atividades dentro da escola, a docente e a coordenadora se reúnem individualmente, como disserta Tizuko (2021):

Com a reserva interna agora o professor se senta com um coordenador, mas, não somos todas nós ao mesmo tempo, porque a gente agora tem reserva externa. Quando uns estão em sala, outros na reserva interna e outra parte na externa. Agora, não quer dizer que o coordenador não possa convocar uma vez ou outra para a gente vir na reserva externa, mas, normalmente isso não acontece. Assim, os momentos coletivos proporcionados pela coordenação têm diminuído.

É importante que o professor tenha esse momento de planejamento de conversa com a coordenação, pois, uma das atribuições da coordenação pedagógica é, como salientam Santos e Paim (2022, p. 1311/1312), atuar na *“formação, planejamento e articulação com a comunidade educacional, bem como no acompanhamento das práticas pedagógicas, tendo em vista a transformação do cotidiano nas instituições”*. Mas é imprescindível que esses momentos tenham uma dinâmica coletiva, com outros profissionais de modo a caracterizar uma formação entre os pares, como cita as Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil (SALVADOR, 2015d, p. 34) ao frisar que

(...) é fundamental que o projeto pedagógico da instituição de Educação Infantil considere e promova espaços efetivos de formação continuada. É necessário, também, que o gestor valorize e garanta tempo e espaço na rotina dos profissionais para que essa formação se concretize.

Devemos salientar, como comentado anteriormente no início deste capítulo, que o Guia Nossa Rede Educação Infantil (SALVADOR, 2015b) também apresenta que o coordenador pedagógico é a liderança responsável pela organização, encaminhamentos das reuniões e formação. Para o Guia, “é fundamental mobilizar e apoiar as lideranças pedagógicas, em especial os coordenadores, para que estes possam exercer sua função de formadores” (SALVADOR, 2015b, p. 26), principalmente no que conferia a organização do Projeto Nossa Rede, que estava sendo implantado no município na época.

E, pelo apresentado por Tizuko (2021), a reserva interna tem sido o espaço dedicado para essa troca entre essas duas categorias de profissionais, para além dos momentos de AC. Entretanto, não conseguimos visualizar nas respostas dadas nas entrevistas a articulação dessas profissionais com a comunidade educativa, o que deveria estar acontecendo constantemente, já que, em tese, as coordenadoras pedagógicas devem assumir seu trabalho de acordo com a legislação,

compreende-se que faz parte do escopo de trabalho da coordenadora pedagógica da Educação Infantil a organização de diferentes espaços, estratégias de formação continuada e o trabalho colaborativo com todos os profissionais que atuam nas creches ou pré-escola, sobretudo as professoras, a fim de contribuir com a promoção de aprendizagens significativas às crianças (...) (BRASIL, 1996) (SANTOS; PAIM, 2022, p. 1319)

Portanto, a diminuição dos momentos coletivos de compartilhamento de saberes e formação é uma situação que interferiu enormemente nos processos formativos para os docentes, considerando o Programa Nossa Rede iniciado na rede escolar municipal nas unidades escolares da educação infantil. Principalmente levando em conta que um dos papéis do coordenador pedagógico constitui a tarefa de promover esses momentos de partilha e que a formação aconteça de maneira significativa dentro da escola. Campos e Aragão (2012, p. 51) expressam que: “[...] As funções do coordenador não se efetivam sem a partilha com os professores, pois um trabalho que se faz coletivamente, mesmo que de lugares diferentes e com responsabilidades diferentes, precisa da partilha para se efetivar”.

Sobre a formação a partir do cotidiano da escola ainda foi perguntado às auxiliares o seguinte: **“(1) Até que ponto pode perceber que a sua prática dentro do CMEI tem**

contribuído para melhorar seu trabalho na educação das crianças?”. Elas consideram que suas práticas estão contribuindo de forma positiva na vida das crianças:

Eu acredito que em todo momento porque a gente está o tempo todo tentando fazer sempre o melhor em prol das crianças, a gente tenta o máximo em todos os aspectos. Então, eu acredito que isso venha influenciar de forma positiva. E eu aprendo também, porque todo ano é uma experiência nova, a gente nunca fica com a mesma turma, eu já passei pelo grupo 2, pelo grupo 3 e hoje eu estou no grupo 5. É sempre uma experiência nova, aprendizado novo. (NANCI, 2021).

As auxiliares percebem que suas crianças aprendem com elas, mesmo que as mesmas não possuam formação teórico-prática para realizar o seu trabalho. Isso é reflexo da observação do cotidiano e o aprender diariamente com as suas próprias práticas, aprender fazendo. A ADI Leila (2021) cita que nas suas práticas, que envolvem atos de cuidado, ela ensina as crianças questões importantes para autonomia, conhecimento de si e do outro *“Sim, eu acredito que elas aprendem comigo. Eu converso com elas, oriento-as quando choram ou fazem birra e elas entendem. Também digo as partes do corpo no banho e elas já sabem.”* (ADI LEILA. 2021).

É importante salientar que ao trazer a situação de ensinar as partes do corpo para as crianças aprenderem, a auxiliar, sem nem mesmo ter tido a formação pelo Nossa Rede, ou pesquisado ou planejado, contemplou dois dos cinco campos de experiência⁴¹ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, os quais são: **O eu, o outro e o nós, que envolve a construção da identidade e ampliação das experiências de conhecimento de si mesmos; e Corpo, gestos e movimentos**, voltados asexperiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos. É interessante perceber que elas também aprendem com os pequenos e que a cada ano são novos desafios e aprendizagens. Isso mostra que o conhecimento para elas é construído e que o que elas vivenciaram em um ano constitui uma importante bagagem para os próximos.

Outra pergunta feita as ADI's foi **“(2) se ADIs participam dos encontros junto com as professoras ou tem encontros separados”**. As respostas mostram que nenhuma das auxiliares participantes da pesquisa participou de encontros de formação junto com as professoras. Uma delas

⁴¹A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Hoje, a BNCC é o documento que orienta os planejamentos dos profissionais docentes que atuam na educação infantil.

até noticiou que soube que algumas de suas colegas tinham participado de encontros proporcionados pela SMED, como afirma a ADI Nanci (2021): *“Eu nunca participei de curso nenhum. Eu já vi algumas ADI’s serem escaladas para curso fora, curso de capacitação, essas coisas. Mas, eu nunca participei”*, e a ADI Leila (2021) informou: *“Eu nunca participei, nem na escola, nem fora da escola. Seria importante, mas nunca participei”*.

As duas ADI’s possuem mais de três anos na instituição e mesmo assim nunca participaram de encontros dentro ou fora da instituição. Entretanto uma delas soube de auxiliares sendo escaladas para participarem de curso de capacitação ofertado pela Rede. Neste sentido fica o questionamento: como é feito este escalonamento? Qual(is) critério(s) a SMED utiliza para selecionar essas ADI’s? Por que o(s) curso(s) não foram ofertados para todas as profissionais, mesmo que em dias diferentes? Informações dão conta de que a SMED oferece cursos para essas profissionais. No entanto não oferece a todas, como podemos concluir considerando as falas das duas profissionais entrevistadas. No site da Prefeitura de Salvador consta uma formação continuada para ADI realizada em julho 2019:

A Secretaria Municipal da Educação (Smed) promoveu nos dias 16 e 17 de julho, na Escola Municipal do Alto da Cachoeirinha Nelson Maleiro (GRE-Cabula), um curso de formação continuada para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). O objetivo do curso é contribuir para a formação dos profissionais que atuam no serviço de apoio aos alunos da educação especial, matriculados na Rede Pública Municipal (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, *online*, 2019)⁴².

Segundo a SMED, as formações acontecem desde 2015, em dois dias, e os palestrantes convidados abordam temas como:

Direitos da pessoa com deficiência; A família do aluno com deficiência no contexto escolar; As especificidades da paralisia cerebral e suportes para o desenvolvimento de atividades e autonomia do aluno no contexto escolar. Também foram abordados a síndrome congênita do zika vírus e o transtorno do espectro autista. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, *online*, 2019).

Esse curso foi voltado as ADI’s que dão suporte específico às crianças com necessidades educativas especial, especialmente crianças com paralisia cerebral numa função de acompanhante.

⁴²Trecho retirado do site Educação Salvador, da Prefeitura de Salvador: **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**. SMED promove formação para ADI. 2019. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smed-promove-formacao-para-adi/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

Na publicação, é justificada a escolha de um grupo de ADI's em detrimento de outros, além de elucidar a real função das auxiliares:

A função do ADI é auxiliar o aluno no âmbito da locomoção, higiene e alimentação para dar autonomia em sala de aula. Ele não tem o papel de alfabetizar, essa atribuição é do professor. Nem todo aluno com deficiência tem um ADI, apenas aquele que não realiza as atividades de vida diária. Todo mês novas turmas são formadas para esse curso, a temática por enquanto é a mesma até esgotar todo o quadro de contratados para a função. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, *online*, 2019).

Para as auxiliares que participaram da pesquisa esta formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais seria imprescindível para seu trabalho e crescimento profissional.

Nesta seção, podemos compreender o que as docentes e auxiliares pensam sobre a formação dentro da escola e a interação com seus pares. Suas respostas das participantes correspondem ao que defendemos sobre a escola enquanto ambiente formativo, em que crianças, profissionais e famílias aprendem, trocam saberes e vivenciam histórias. Escola enquanto ambiente educativo é espaço propício para interação e formação e mesmo que não se tenha um dia e horário para que os professores estejam reunidos compartilhando suas práticas pedagógicas, suas histórias e dificuldades, percebemos o interesse da escola em ouvir, em buscar aprender e de fato fazer a diferença na vida das crianças.

Porém, na prática, a escola não tem tido a abertura e organização para a promoção de encontros formativos. Para além das AC's, o espaço que seria destinado ao planejamento, partilha de saberes e formação, e sob o olhar atento da coordenação pedagógica, não vem desempenhando efetivamente o seu papel. Tanto é que as professoras recordam mais do grupo de estudos que tinham antes da promulgação do Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015, quando lembram de momentos formativos do que nos encontros semanalmente das AC's.

Mas foi importante escutar que existe um interesse das professoras e ADI's do CMEI por uma formação que aconteça verdadeiramente dentro da instituição, com os sujeitos que ali participam, e que as pautas formativas ultrapassem os muros da escola. E, neste sentido, consideramos necessário que a coordenação da escola promova encontros (in)formativos, que as pautas do cotidiano virem reflexão e que as práticas pedagógicas possam ser ressignificadas.

Neste sentido, na próxima seção nos aproximamos do quesito planejamento das práticas docentes e interação entre os pares a fim de compreendermos o que as nossas participantes pensam

sobre esse tema e como uma formação dentro da escola poderia promover a reflexão e a melhoria das suas práticas pedagógicas.

5.2.6 Sobre o Planejamento das práticas pedagógicas e interação com seus pares

Nas três últimas seções analisamos as respostas das participantes da pesquisa no que se refere a importância da formação continuada, as experiências formativas e os conhecimentos adquiridos na trajetória docente, bem como o olhar que possuem para uma formação dentro da escola, tópicos básicos para a compreensão do que essas profissionais têm sobre práticas pedagógicas e planejamento.

Nesta seção, então, nos debruçaremos a analisar o que as professoras e ADI's refletem sobre a melhoria das suas práticas pedagógicas a partir de saberes adquiridos na sua trajetória profissional e pessoal, em especial nas trocas existentes dentro do CMEI. Assim, a primeira pergunta que fizemos as professoras foi: **“(1) como você considera que uma formação dentro da escola possa contribuir para a melhoria das suas práticas pedagógicas com as crianças da educação infantil?”** Todas as participantes afirmaram que uma formação que acontecesse dentro do CMEI seria fundamental para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Sobre isto, diz Zilma (2021):

Dentro da escola, seria ideal, porque a gente está vivendo aquela realidade. Não adianta fazer uma formação imaginando uma escola, com toda aquela estrutura, e na nossa realidade não é assim. Então, a gente tem que levar em conta a realidade que a gente está inserida.

Assim, uma formação prática em pares faz parte das expectativas de uma proposta de formação para essas professoras, principalmente dentro da escola, pois, dentro da sua comunidade elas podem (re)pensar sobre suas práticas pedagógicas, questões que as inquietam e aprender e ensinar sobre o universo que vivem, como diz Júlia (2021): *“dentro da escola a gente pensa sobre a nossa realidade e da comunidade que as crianças estão. Então a gente pensaria sobre a nossa própria prática”*. É como reforça os autores Oliveira e Sgarbi (2008, p. 72) quando afirmam que *“A escola se apresenta como um lócus em que podem ser efetivados todos esses entrecruzamentos, é o espaço tempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais”*.

Esse interesse em uma formação em pares que aconteça dentro da escola e promova a reflexão do seu planejamento pedagógico relaciona com a discussão que buscamos desenvolver nesta dissertação visto que, tendo oportunidade de opção, as professoras escolhem a escola como um lócus de formação. Neste sentido Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 15) nos dizem que: “Uma formação centrada na escola tem que ser concebida como um processo ecológico dentro de uma pedagogia pró-ecológica a serviço dos alunos e não um processo autista em que uma escola se encerra em si mesma ruminando os seus problemas”. Então, a formação dessas profissionais precisa extrapolar os muros da escola e alcançar a comunidade educativa, pois é lá que a transposição didática ocorre para as suas crianças, no que elas levam para suas famílias.

A segunda e última pergunta dessa categoria da pesquisa diz respeito aos **“(2) tipos de conhecimentos práticos que sentem falta nos “cursos” de formação para melhorar a sua atuação junto às crianças”**. Nesse ponto, surgiram críticas à falta de participação das professoras na forma de ministrar os cursos que frequentaram, bem como a falta do olhar dos envolvidos para a prática nesses momentos, sendo mais comum uma estrutura mais voltada para a teoria, como desenvolve a docente Júlia (2021):

Então, eu acho que tem uma distância muito grande, às vezes, das pessoas que fazem as formações, que fala sobre coisas que eles não conhecem. Conhecem o que é bonito, o que é teórico, o que Piaget disse lá, que é muito útil, muito importante. [Mas] você precisa pegar o que ele disse, o que ele falou, o que Vygotsky disse, o que aquele profissional disse e fazer uma transposição para cá e saber “esse conhecimento vai me ajudar, mas não é determinante, somente. A Rede (Municipal) precisa ouvir mais os professores e pessoas que possam pensar no chão da escola. Questões de inclusão, sexualidade na infância, precisamos pensar nessas coisas.

Neste sentido, os cursos de formação ofertados pela SMED deveriam levar em consideração que os professores da Rede estão produzindo saberes e possuem conhecimento teórico e prático para falar sobre diversos temas, como salienta a professora Mônica (2021):

O que não quer dizer que não sejam conhecimentos pertinentes. Fala-se muito de Reggio Emilia. Reggio Emilia é uma escola muito bonita, muito bonita a proposta. (...) Mas, assim, às vezes, você vê aquelas pessoas ali, falando. Mas, aquele povo que tem todo aquele currículo, aquela preparação, mas na verdade se você deixar aqui dentro meia hora, não fica. Nem aqui e nem em escola nenhuma. (...) Mas, eu acho que falta a própria Rede valorizar os professores da Rede, as pessoas da Rede que são pesquisadoras, são estudiosas. Quando você se forma, vai fazer mestrado, vai fazer doutorado. [No entanto esses cursos], às vezes não chegam a você, porque você está na sala, [mas] você é quem sabe o que uma a sala (...).

É interessante em alguns momentos trazer especialistas para abordar algum tema específico? Sim, claro, até porque as professoras precisam refletir sobre o conhecimento adquirido e o que elas vêm vivenciando em suas salas de referências, fazer a transposição didática, como salienta Júlia (2021). Mas, é necessário dar voz a esses professores como a Professora Tizuko (2021):

Então, quando a gente entra em um universo como esse, que é a Educação Infantil, o ideal é que a formação acontecesse ali, com professores daquele universo. Assim, você ganharia muito mais experiência, principalmente para quem entra na Educação Infantil e nunca trabalhou com Educação Infantil, como eu fui um dia. Pode ter trabalhado anos no Fundamental, mas é outra coisa. (...) Então, seria o ideal ouvir os professores, sabe?, porque aquelas pessoas, aquelas mentes estão trabalhando com aqueles mesmos conteúdos e tem a prática para referenciar, para olhar, para estudar.

Esses cursos ofertados pela SMED, para elas, se tornam distantes do cotidiano das suas práticas e essas docentes não conseguem visualizar sua realidade a partir dali para que possam fazer a transposição dos conhecimentos. Neste sentido, é pertinente as críticas das professoras, pois é verídico que muitas professoras da rede estão nas universidades produzindo pesquisas importantes sobre temas que são discutidos nos cursos formativos. Para além disso conseguem transpor esses conhecimentos teóricos para a realidade prática das comunidades educativas, pois elas conhecem o chão da escola, as crianças, a estrutura do município.

Os professores formadores convidados são importantes, trazem novos olhares para os anseios das práticas, mas o desejo das professoras é serem ouvidas, é se tornarem autoras dessa vida profissional, elas sabem falar sobre suas práticas e sobre os conhecimentos teóricos, também. A professora Tizuko (2021) expõe que esses cursos de formação

trazem um conteúdo que é trabalhado muito de forma conceitual e a gente às vezes nem consegue fazer essa relação com aquilo que a gente está vivendo. E aí a gente já chega cheia de críticas mesmo. É por isso que surgem as críticas ‘ah, mas a pessoa está falando isso, ela não sabe como é meu trabalho. Eu já faço tudo isso’. Normalmente não tem mesmo e isso se perde, às vezes você consegue fazer isso em uma gestão e as vezes entra outra gestão que não dá importância, que às vezes é no mesmo grupo político como esse e muda o programa (Programa Nossa Rede) que era tão interessante, era até uma sistemática de atividades, de conteúdos.

Na fala da Professora Tizuko (2021) surge novamente algo já mencionado por outras docentes, a descontinuidade das políticas públicas e as incertezas que cada governo traz com

relação aos projetos que estavam ocorrendo. Isto se agrava porque os profissionais das escolas não participam ativamente da construção dos projetos, das pautas formativas, sendo que suas necessidades precisariam ser escutadas, inclusive nos programas oficiais do município. Essa foi uma das grandes questões apresentadas pelas docentes, a falta de participação delas na construção dessas propostas. Assim, essas profissionais são as que se envolvem no cotidiano, que vivem e conhecem o processo de ensino intensamente, daí porque precisam participar do planejamento das formações.

Seria o caso, então, de pensar em uma formação político-cívica e/ou político-corporativa⁴³, como recomenda Oliveira-Formosinho (2002), que é aquela a ser promovida por um grupo de professores que sentem as mesmas inquietações, as mesmas preocupações. Essa vertente está justamente voltada para a auto-organização dessas docentes em busca de uma formação que leve em consideração essas inquietações cotidianas.

É importante ressaltar que essas colaboradoras da pesquisa não invalidam os cursos de formação, ao contrário, já enalteceram a sua importância inclusive para progressão da carreira e expansão de novos conhecimentos. Entretanto reforçam a importância de aprender juntas para a melhoria das suas práticas pedagógicas pois, elas pensam não só nas suas necessidades formativas, mas, no sentido que aqueles conteúdos vão provocar na vida cotidiana das crianças dentro da sua comunidade.

No entanto, reafirmamos que a formação precisa fazer sentido nas práticas pedagógicas dessas professoras, não, apenas, ser um meio para progressão da carreira, status ou preencher o tempo destinado a planejamento e formação, como o que é destinado para a reserva externa, como lembra a Professora Tizuko (2021)

aí você vai ter um curso de formação, que provavelmente é só para ocupar o tempo de carga horária de planejamento que a gente tem e a gente não vai executar [aquele aprendizado] na escola. Porque a gente não tem os elementos, nem adaptando consegue fazer a transposição da teoria para prática.

Pelas falas das professoras, o que parece é que a SMED tem ofertado cursos extremamente teóricos e distantes dos conhecimentos práticos que possam fazer sentidos em sua vida profissional; provavelmente, seja por isso que elas não se recordam do nome e dos objetivos de praticamente

⁴³Que faz parte de uma das vertentes da formação continuada discutidas no capítulo 3 desta dissertação.

todos os cursos citados, a não ser o de Africanidades, que foi em formato de oficinas. Pensando ainda nos conhecimentos práticos que as professoras gostariam de obter nos cursos, a professora Zilma (2021) apresenta a preocupação com relação às crianças especiais. *“É uma coisa que a gente sente necessidade de saber como na prática a gente vai fazer em uma sala com 20 crianças. A gente tem boa vontade, faz o que a gente pode, mas não é fundamentada”*.

Novamente surgem as dúvidas sobre como atuar com crianças com necessidades educativas especiais, reforçando que essa dificuldade não perpassa só a atuação das ADI's. Porém, diferentemente delas, as professoras acabam buscando ajuda em cursos on-line, a distância, ou dialogando com suas colegas que sentem as mesmas dúvidas, na tentativa de conhecer melhor a necessidade da criança e ter sugestões de práticas para serem realizadas com elas.

Em relação à entrevista com as auxiliares, elas, por sua vez, responderam às perguntas voltadas ao planejamento das práticas pedagógicas junto as professoras e demais profissionais que atuam na escola. Assim, a primeira pergunta dizia respeito ao **“(1) o que considera sobre uma formação feita dentro da escola”**. As auxiliares afirmaram que seria interessante um momento assim, de formação, dentro da escola, como a ADI Nanci (2021) respondeu:

Eu acho que seria importante, principalmente para saber o que fazer com as crianças especiais, que é algo que eu tenho muita dúvida. Seria bom conversar sobre essas coisas, ter esse conhecimento. As professoras sabem lidar melhor, algumas tem cursos, a gente ia escutar.

Assim, elas visualizam nas professoras fontes de conhecimento para os questionamentos que possuem e afirmam que ao participar desses momentos junto com elas poderiam aprender. Mas é importante que as ADI's não estejam lá só para escutar, sem questionar, sem trazer suas experiências. Elas estariam nesses espaços para aprender com as professoras, mas, também para a troca de saberes pois estes são fontes de conhecimentos. Como já foi exposto, neste capítulo, participar de uma formação dentro da escola é de interesse das auxiliares do CMEI. As entrevistadas acreditam que esse pode ser um meio de adquirirem conhecimento necessário para sua atuação com as crianças, como reforça Nanci (2021): *“Eu acho interessante, conhecimento nunca é demais. Então, assim, se é uma coisa que vai agregar no trabalho diário da gente, eu acho legal, seria interessante”*.

E, nesse momento, surge novamente os questionamentos voltados ao trabalho com crianças atípicas, pois, essas profissionais vêem uma formação dentro da própria escola como uma fonte de conhecerem mais sobre esse mundo e poder contribuir para a educação desses pequenos.

A segunda pergunta feita as auxiliares buscava saber “**(2) Que contribuição você dá ou daria no planejamento pedagógico das professoras da sua turma para obter melhores resultados na educação das crianças**”. A partir daí a ADI Nanci (2021) informou que ela não participava da construção do planejamento, apenas o via quando a professora colocava na sala o que deveria ser feito na semana:

Nenhuma. Nem plano eu recebo. É no dia a dia que a gente vai vendo as atividades que vão ser feitas. O plano na verdade, a professora coloca lá, para que ela possa ver o que vai ser feito. Mas a gente não tem noção nenhuma do que vai ser, só na hora mesmo. Ninguém senta com a gente para dizer, “olha, Nanci, essa semana a gente planejou isso e isso, vai ser assim, vai ser assado”. Não existe isso. Porém, o plano está aí todo dia ‘a atividade é essa, vai ali tirar cópia.

Nanci narra a falta de sua participação na construção do planejamento ou até uma breve explicação do que vai ser feito durante aquela semana com as crianças que ela acompanha. Porém, a participação dessas profissionais na construção do planejamento seria uma forma de prepará-las para o trabalho, quais práticas pedagógicas serão feitas e como elas vão ajudar. Deve-se registrar que uma das auxiliares entrevistada afirmou que a professora compartilha com ela o planejamento, mas que ela não ajuda a elaborar: “*A professora compartilha comigo, me mostra, pergunta se tá legal. Eu não ajudo a fazer, mas ela me mostra e na hora da atividade eu ajudo*” (LEILA, 2021). Esse distanciamento das ADI’s dos planejamentos das professoras é devido à noção que se tem sobre o perfil da função segundo a qual elas apenas estão ali para cuidar das crianças, logo não precisam participar da construção dos planejamentos.

Entretanto essas auxiliares ficam com as crianças quando as professoras não estão presentes na sala, até por longo período, como já foi citado. Auxiliam os pequenos nas atividades, organizam junto com a professora os materiais, a sala, logo elas precisam conhecer o que vai ser feito naquela semana e quais os objetivos das tarefas realizadas, afinal, todas as atividades são intencionais, até o brincar livre. Mesmo que elas não tenham a formação teórica para pensar e (re)pensar sobre práticas pedagógicas, as ADI’s vivenciam o cotidiano, e precisam estar inseridas no processo.

A terceira e última pergunta realizada para as auxiliares buscava compreender **“(3) Se o CMEI envolve as ADIs nos momentos de Jornadas Pedagógicas, reuniões para organização de atividades com os estudantes, construção do PPP ou outras ações que culminam no estudante”** e todas as auxiliares informaram que nunca participaram. No dizer de Nanci: *“Não. Três anos que estou aqui e nunca participei de jornada pedagógica. Que eu me recorde eu nunca participei. Não sei se já teve algum momento, mas até hoje eu nunca participei de nada”* (NANCI, 2021).

Participar de uma jornada e não lembrar é muito difícil, pois, segundo o documento elaborado pela Secretaria de Educação do governo estadual, a jornada pedagógica

é um momento em que profissionais da educação partilham ideias, ensinam e aprendem na coletividade, com o propósito de promover o fortalecimento do processo educativo, por meio da análise dos indicadores educacionais, dos valores e da cultura das escolas (EDUCAÇÃO.BA, *online*, 2016).⁴⁴

Todos os professores, coordenadores e gestores estão ali para pensar sobre a educação, compartilhar ideias, analisar os anos anteriores, planejar o futuro da escola, dos seus alunos. É um momento de aprendizagem, que infelizmente as auxiliares são excluídas, como complementa a ADI Leila (2021): *“Não, eu nunca participei. Normalmente só as professoras que participam. Eu nem sei o que falam na jornada. E do PPP, eu não sei, nunca vi”*. O que se percebe nessas falas das auxiliares é que elas não participam da organização das propostas pedagógicas da rede escolar do município e da escola, não falam e nem são escutadas, mesmo que desempenhem um papel importante junto às crianças.

Quando essas profissionais dizem que nunca participaram da jornada pedagógica, ou que nunca viram o PPP significa que elas não conhecem a identidade e história da escola, que não sabem quais projetos serão realizados no ano letivo, qual vai ser a organização, quais eventos programados e como devem inserir na realização deles, qual a preparação necessária para que tudo ocorra em seu fluxo natural na unidade escolar. O papel das ADI's é importante para que a escola funcione, para que os professores consigam desenvolver as suas práticas, ter seu tempo de

⁴⁴Trecho retirado do site Educação.Ba, do Governo do Estado, onde fala sobre a Jornada Pedagógica. **EDUCAÇÃO.BA**. Práticas que educam: responsabilidade de todos, compromisso da escola. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/jornadapedagogica2016#:~:text=A%20Jornada%20Pedag%C3%B3gica%20%C3%A9%20um,e%20da%20cultura%20das%20escolas>. 2016. Acesso em: 06 nov. 2022.

planejamento. Então elas precisariam fazer parte verdadeiramente da escola, como profissionais da educação que cuidam e educam as crianças da instituição.

Neste capítulo, podemos dar vozes as professoras e auxiliares, para que elas pudessem narrar sobre a história que elas são autoras, pensar em formação de professores, principalmente dentro da escola. Não dar visibilidade a essas profissionais é silenciar todo o potencial que elas têm a dizer. E elas puderam trazer suas inquietações, impressões e desejos e nós podemos perceber que esses sentimentos e percepções não estão distantes do que trata a literatura sobre o tema, tanto com relação aos autores nacionais (CANDAU, 1996, MARIN, 1995, OLIVEIRA, 2005) como internacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, 2016, NOVOA, 1995, TARDIF, 2002) que são intelectuais que vêm escrevendo sobre uma formação dentro da escola, baseada na vivência e na troca de saberes entre pares que promove a ressignificação dos aportes teóricos e práticos. Entretanto, com as falas das ADI's e professoras participantes, podemos perceber o CMEI analisado na pesquisa distante de promover a escola como lócus de formação, apenas existe o interesse na transformação desse ambiente em um local formativo, mas as práticas realizadas não vêm sendo feitas com essa proposta, principalmente por não agregar os profissionais não docentes nas ações de planejamento e nas trocas.

É preciso que gestão e coordenação da escola viabilizem esses encontros visto que essa é uma das suas funções, organizar e promover momentos formativos dentro da escola. E, para além dos muros da escola, a SMED precisa dar condições a esses CMEI's, como estrutura adequada, material necessário e formação dos gestores e coordenadores, para que eles possam ser mediadores e multiplicadores dessas ações de formação dentro das suas instituições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a formação continuada dos professores, em especial da educação infantil, não se configura como algo recente, e, neste sentido, desde o século XX, tanto as leis, decretos, diretrizes e orientações brasileiras, como os estudos e reflexões de diversos autores nacionais e internacionais vêm apresentando determinações e fortes discussões sobre o tema. Conforme perseguimos no nosso primeiro objetivo específico, ao analisar o processo de formulação das políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, principalmente no que tange aos docentes da Educação Infantil, nos documentos legais brasileiros, percebemos que eles denotam grande ênfase no atendimento às crianças, à Educação Infantil e aos professores, que são o foco deste trabalho.

O que se percebe nas políticas educacionais brasileiras é que pouco vem se discute sobre uma formação colaborativa, dentro das escolas, que tenham como pressupostos os questionamentos cotidianos, as necessidades dos profissionais e crianças que ali transitam. Mas, sim, que a formação é vista como uma forma de especialização ou de aperfeiçoamento realizados fora do ambiente escolar. Alguns dos documentos que coadunam com a nossa concepção de formação continuada, aquela formação que acontece entre os pares, dentro da escola e promove a reflexão das práticas pedagógicas dos docentes e validavam as possibilidades da sua realização são os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) e a Resolução 2/2015 (BRASIL/CNE, 2015b). Porém esta última já foi revogada pela Resolução 02 de 20 de dezembro de 2019, onde a formação passa a ser baseada numa política promulgada a luz das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), assim numa ação diretiva e a partir de um centro de decisões, se distanciando de uma formação que pode se desenvolver no contexto das instituições.

Essa nova Resolução (BRASIL, 2019) marca o retrocesso no âmbito das políticas de formação, pois seu foco não está na formação (inicial e continuada) como fonte de construção e compartilhamento de saberes, mas no conhecimento pedagógico do conteúdo como ponto de partida para a melhoria da qualidade da educação, onde as competências e habilidades docentes podem ser verificadas através de uma avaliação numa concepção mercadológica, a qual criticamos, o que marca um grande retrocesso no âmbito das políticas educacionais.

Em relação às políticas voltadas a primeira etapa da educação básica estabelecidas no Brasil, elas trazem a formação como um direito do professor, mas também se inclinam para a questão da qualificação profissional, avanço na escolaridade e progressão de carreira. Esses pontos são importantes para a valorização do trabalho docente, principalmente pela busca por reconhecimento e melhores condições salariais, visto que é importante para a educação dos bebês e crianças que o adulto que atua com elas seja reconhecido como profissional e valorizado como tal, além da necessidade da formação docente ser voltada às especificidades da Educação Infantil, crianças e infâncias.

Entretanto, as políticas instituídas não estabelecem diretrizes e parâmetros para o trabalho das auxiliares que atuam junto às professoras no cotidiano da Educação Infantil, exceto os Parecer CNE/CEB nº 17 de junho de 2012 (BRASIL, 2012b), quando considera a sua função, mesmo não sendo a de ensinar as crianças, a de promover o bem-estar e a socialização das crianças, o que deve supor a necessidade de formação e preparo. As próprias políticas estabelecem que na educação infantil não deve existir a dicotomia entre o cuidar e o educar, o que pressupõe que essas auxiliares participam do processo educacional das crianças. De acordo com as afirmações das auxiliares participantes da pesquisa, elas dão suporte pedagógico às professoras e crianças nas atividades diárias, com isto participam do processo educativo, mesmo que não seja a sua função principal.

Neste sentido, para essa pesquisa foi necessário ouvir as professoras e auxiliares da educação infantil a fim de saber se suas concepções e expectativas sobre a formação continuada dialogavam com a discussão dos autores nacionais (CANDAU, 1995; OLIVEIRA, 2013; ALVARADO – PRADA et.al, 2010) e internacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012; FERREIRA, 2008; NÓVOA, 1992) que apresentamos nesta dissertação, concepção com a qual concordamos sobre a formação continuada: dialógica, desenvolvida entre pares, dentro da escola e que contribui para a reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil.

A pesquisa utilizou como lócus o CMEI Irmã Sheila, utilizando um questionário e entrevistas semiestruturadas, aplicados com quatro professoras e duas auxiliares, como método para a construção das informações, que conseguimos responder a pergunta da pesquisa qual (era) seja: “Em que medida as ações de formação continuada para professores da Educação Infantil do sistema de ensino do Município de Salvador atenderam os pressupostos de uma formação que

considere os saberes e experiências dos profissionais e que seja desenvolvida na escola?”. Ao falar sobre a formação de professores e políticas educacionais, precisamos ouvir o público que vivencia o contexto escolar e a partir dele, pois a proposta foi de uma pesquisa desenvolvida com e sobre essas profissionais, dando-lhes voz e escutando o que tinham a dizer sobre seus saberes, experiências, aspirações, preparação para a atuação na educação das crianças sob suas responsabilidades.

Então, para investigar as percepções e expectativas de uma amostra das profissionais da Educação Infantil do sistema de ensino municipal de Salvador – professores, auxiliares de desenvolvimento infantil - sobre as suas experiências e conhecimentos adquiridos em trajetória profissional, nosso segundo objetivo específico, as políticas municipais precisaram ser visitadas. Este estudo documental foi realizado para que assim fosse possível conhecer como a educação infantil estava organizada em Salvador, e como a SMED havia programado a formação de professores em seus documentos oficiais, buscando ver se existia abertura para uma formação dentro da escola e como essas políticas estavam reverberando no cotidiano das práticas e nas propostas de formação. A estrutura pedagógica que conhecemos nos CMEI’s começou a ser organizada em 2008, com o lançamento dos Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil, até então, essas instituições não tinham essa nomenclatura.

Este documento foi o primeiro elaborado voltado à educação infantil e às especificidades dos bebês e crianças no Município e estava em consonância com as políticas brasileiras vigentes na época, como LDBEN (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999c). Mesmo assim, para a dimensão da Secretaria de Educação de Salvador, e do público que atende, este documento se apresentava muito tímido e distante da realidade das crianças e professores, se caracterizando como apenas mais um arranjo de gestão, uma vez que não agregava as condições objetivas de prestar apoio às necessidades das professoras e ADI’s.

O documento se caracterizava como um manual norteador das práticas em salas de referência e cotidiano escolar, trazendo aspectos relacionados à rotina (alimentação, sono, banho), organização das turmas, perfis dos profissionais que compõem o quadro escolar, como e porque avaliar as crianças e a construção da proposta currículo da Educação Infantil. Mas sem

considerações em relação à formação de professores e como todos esses aspectos poderiam ser construídos no cotidiano educativo.

Porém, a partir de 2013 novos documentos são lançados pelo governo municipal como os Planos Estratégicos, a Resolução CME nº 35 de 27 de novembro de 2014 e o Decreto nº 26.168, de 19 de junho de 2015, através dos quais o município começa a organizar o funcionamento das instituições da educação infantil, o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador. A Resolução do Conselho Municipal de Educação (SALVADOR, 2014) fixou a escolaridade mínima exigida em cursos de licenciatura para as professoras que iriam atuar na educação infantil, admitindo para as auxiliares como mínimo exigido o ensino médio.

O Decreto (SALVADOR, 2015a), por sua vez, trouxe mudanças que impactaram no cotidiano das instituições, sendo estas as reservas interna e externa, conforme analisado anteriormente nesta dissertação. Os professores veem isso como um ganho, tempo de planejamento e formação dentro e fora das escolas. Entretanto, o que se percebe é que a reserva externa dispersou essas professoras, que antigamente se encontravam todos os dias nas instituições e podiam promover encontros formativos, para além dos ofertados pela Prefeitura fora da escola.

A reserva interna acabou por individualizar o encontro do professor com o coordenador pedagógico e distanciar ainda mais as professoras que atuam nas instituições, ficando apenas as possibilidades de encontros dessas profissionais nos encontros de AC's. O Decreto (SALVADOR, 2015a), também proporcionou a busca pela certificação através de cursos variados, em prol da promoção e progressão de carreira que, mesmo sendo legítima e recomendável para o avanço na profissão e no rendimento financeiro, confere outro sentido a formação continuada, distante da discussão que buscamos estabelecer na pesquisa já que os cursos se realizam longe da escola, da comunidade educativa e da partilha de saberes sobre suas práticas pedagógicas.

O Programa Nossa Rede surgiu na pesquisa a partir das falas das professoras, visto que todas as professoras (participantes) entrevistadas citaram ter participado de algumas formações oferecidas através dele. Também demonstraram o interesse de que a política implementada por ele tivesse continuidade. Pelas informações colhidas, desde 2020 a SMED não sinaliza a continuação do Programa ou o lançamento de outro, o que mostra um cenário de incertezas e descontinuidades para as participantes. É importante frisar que os documentos que fazem parte do Nossa Rede foram muito importantes para a organização da educação de Salvador, principalmente para educação

infantil, visto que o sistema de ensino não tinha documentos norteadores voltados ao planejamento estratégico, referenciais para educação infantil e fichas de avaliação para acompanhar o andamento dos programas.

No entanto, pelo que percebemos, com as falas das professoras, as iniciativas de formação propostas por esse programa, assim como as ofertadas pela SMED, e, ainda, como as que deveriam estar acontecendo dentro do espaço escolar não vem acontecendo, dado que, desde início de 2020 as professoras não participavam de nenhum encontro promovido pela Prefeitura e que poucos cursos foram ofertados para a educação infantil.

Com as entrevistas realizadas, foi possível verificar que os conhecimentos adquiridos pelas professoras em sua trajetória profissional e pessoal foram oriundos das práticas, elas aprenderam a ser professoras dentro da profissão, no dia a dia com suas crianças, nas trocas com suas colegas e demais profissionais da instituição, com os problemas que surgem no ambiente escolar. Elas constroem sua profissionalidade no cotidiano. Todos esses pontos são importantes, aprender a ser professor, no cotidiano das práticas. Entretanto, isso não substitui a função da Secretaria de Educação de promover a formação dessas profissionais, de prepará-las para a primeira etapa da educação básica de acordo com os saberes e fazeres necessários a função, que exige um professor voltado às especificidades dos bebês e crianças.

É importante reforçar que para além das professoras, as auxiliares constroem seus saberes profissionais no dia a dia das suas práticas e na observação das ações das docentes. Elas iniciam nessa função sem nenhuma formação o pouco que sabem sobre as tarefas que devem exercer, tarefas estas que constam no edital de convocação, para aquelas que foram contratadas pelo REDA. Pelo que percebemos para as auxiliares contratadas por empresas terceirizadas ao iniciar seus trabalhos após a contratação também não sabem quais são, de fato, as suas funções.

O último objetivo a ser contemplado na pesquisa foi o de verificar a correspondência entre as percepções e expectativas das profissionais da Educação Infantil, participantes da pesquisa, com propostas de formação continuada que privilegiem a interação entre os pares e troca de experiências dentro da escola. As participantes afirmaram que uma formação dentro da escola, com pautas que surgissem do cotidiano escolar, contempla as suas necessidades formativas. Além disso, consideram que o momento das AC's pode ser um locus propício para a realização de uma

formação continuada dentro da escola, visto que todas as professoras e dupla gestora estão juntas na reunião de planejamento e já conversam sobre suas práticas, suas dúvidas.

Diante da literatura revisada, e das informações coletadas a partir das falas das professoras pudemos compreender que as ações de formação continuada para professores da Educação Infantil do sistema de ensino do Município de Salvador não vem atendendo aos pressupostos de uma formação que considere os saberes e experiências dos profissionais e que seja desenvolvida na escola e que, a Secretaria de Educação, de 2015 a 2020, pouco fez em prol da formação dos professores da educação infantil. As políticas implementadas indicam a possibilidade e a importância de uma formação colaborativa dentro da escola, mas a SMED e a GRE não vêm verificando, incentivando ou monitorando (se) as ações formativas que possam acontecer (vêm acontecendo) dentro das escolas, nem quais são as reais necessidades dessas docentes e crianças, ou que saberes e fazeres precisam ser construídos em prol de uma educação infantil de qualidade.

Destacamos que mesmo a literatura e as políticas educacionais salientando a intrínseca relação entre o educar e cuidar, as ADI's são contratadas com pouca ou nenhuma formação e preparo pelo Município de Salvador, o que é uma falha da SMED e da gestão da instituição que não promovem um momento de apresentação da função, no que consiste o seu trabalho, e formação contínua em relação às dúvidas e necessidades. O que nos faz refletir até que ponto essas profissionais estão de fato nas instituições para auxiliar no desenvolvimento infantil, visto que o desenvolvimento da criança é algo complexo e que exige um olhar atendo as suas necessidades e etapas. Essas profissionais começam a atuar sem saber a real importância do seu trabalho, não participam da construção dos projetos, nem ao menos conhecem a história da escola e sua política, descritas no Projeto Político Pedagógico. Assim, podemos considerar que as auxiliares estão inseridas no cotidiano, mas não fazem realmente parte dele.

Portanto, concluímos com esta pesquisa que existe a viabilidade política e o interesse das professoras e ADI's em construir uma rede de formação dentro da escola, que promova a interação entre os pares e o compartilhamento de saberes. Entretanto no momento de realização da pesquisa, percebemos que a escola pesquisada não tem sido esse espaço, pois, o único momento de troca entre os profissionais, na AC, é utilizado apenas para o planejamento das atividades, além de não contar com a participação dos demais profissionais.

Foi discutido que desde o século XX que a literatura vem tecendo considerações sobre como os professores também podem aprender e se desenvolver dentro do seu ambiente de trabalho e que o conhecimento ali compartilhado pode promover a melhoria da qualidade da educação das crianças e mudanças significativas na comunidade educativa. Porém, é necessária uma maior participação da SMED, da GRE e dupla gestora da instituição, pois, essa tríade será a melhor para organizar e planejar os encontros juntamente com as professoras e demais profissionais que atuam nas instituições.

Temos a expectativa de que as conclusões desta pesquisa contribuam para melhor conhecer a implementação das políticas de formação continuada de professoras e auxiliares de desenvolvimento da educação dos CMEIs do sistema de ensino do município de Salvador na esperança de que novas pesquisas sejam desenvolvidas para aprofundar essa temática. A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento das crianças e os sistemas de ensino necessitam estar atentos a essa premissa, oferecendo melhores condições de atender às crianças e dentro destas condições proporcionar formação continuada para seus profissionais. Concluímos, a partir das informações coletadas que o sistema de ensino deste município necessita repensar a gestão das ações de formação dos profissionais da educação e nesse sentido propor estratégias que utilizem o potencial da troca de experiências no contexto da escola como uma vertente do seu planejamento.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, L. E. et. al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- ALVES, P. T de A; PEIXOTO, F.V. de S; SILVA, F. S. de S e. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica: aspectos da precarização e fragilização da formação docente. In: ZIENTARSKI, C.; VALDEVINO, F. G.; FREIRE, P. A. R (Org.). Formação e gestão educacional em tempos de pandemia: currículo, trabalho e formação docente. **Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará**. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. **Anais 30ª Reunião da ANPED**. 1-16 p. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- ANFOPE NACIONAL**. “O papel do FORUMDIR e da ANFOPE na resistência à BNC da formação de professores”, que aconteceu no dia 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GhNaJJZnCw>. Acesso em: 20 de junho de 2021
- ANPED**. Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- ARAÚJO, C. M. de, et. al. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.
- AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAIRRÃO, J. A. A perspectiva ecológica em psicologia da educação. **Psicologia**, 10(3), p. 7-30, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares – MEC/SEB, Brasília, DF: 2009. In: SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador: SMED, 2015c.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BITTAR, M. Escola filantrópica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BONADIMAN, H. L.; LEAL, M. C. **O professor reflexivo para uma escola cidadã: tensões e possibilidades**. 2011. 1-7 p. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/112.%20o%20professor%20reflexivo%20para%20uma%20escola%20cidad%C3.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / COEDI, 1994a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, dezembro de 1999a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para**

a Educação Infantil. Brasília, 1999c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL.Casa Civil. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP 9 de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL.Ministério da Educação.**Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL.**Projeto de Lei nº 7.569 de 2006.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pl_capes.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. DF: CNE, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 24/2007.** Consulta sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB. DF: CNE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb024_07.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.**Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

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

2010. 36 p.: il. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 17/2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as 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, DF: CNE, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). DF: CNE, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp002-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). DF: CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 03 abr. 2020

BRONFENBRENNER, U. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University, 1979. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

BRONFENBRENNER, U. Developmental ecology through space and time: A future perspective. In: MOEN, P., ELDER JR, G.H.; LUSCHER, K. (Ed.) Examining lives in context: Perspectives on ecology of human development. Washington, DC.: American Psychological Association, 1995, p. 619-647. In: BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos & Pesquisa em Psicologia**. 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11111/8805>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRUSCHINI, M. C. A.; RICOLDI, A. M. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n.136, p. 93-136, jan./abr. 2009.

CAMPOS, P. R. I. ARAGÃO, A. M. F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.37-56.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**. São Paulo. SP, 1998, p. 9 – 27.

CANDAU, V. M. Formação de professores: tendências atuais. 1995. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: RJ : Vozes, 1997. p. 50-68. 18 p.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002. In: AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. **Anais 30ª Reunião da ANPED**. 1-16 p. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, S. H. V. Simpósio: novas perspectivas na formação de professores da educação infantil. Faculdade de Educação – UFC. **XV ENDIPE**. 2010. p. 1-15.

DAVID, T. Young children learning. London, Paul Chapman Publishing, 1999. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002, p. 41-88.

DEWEY, J. (1993), How we think. In: ZEICHENER, K. M. A formação reflexiva de professores: **idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

DYE, T. D. Understanding Public Policy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1984. In: SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

DIAS, R. E.; LOPES, Alice R. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1178, 2003. In: GONÇALVES, S.da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

DOURADO, L. F. formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Revista Comunicação & Educação**. Ano XXI. Número 1. jan/jun 2016. 27 – 39 p. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 05 ago. 2021.

DUBET, F. (1994) La sociologie de l'expérience. Paris, Seuil. In: CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**. São Paulo. SP, 1998, p. 9 – 27.

EDUCAÇÃO.BA. Práticas que educam: responsabilidade de todos, compromisso da escola. Disponível em:

<http://www.educacao.ba.gov.br/jornadapedagogica2016#:~:text=A%20Jornada%20Pedag%C3%B3gica%20C3%A9%20um,e%20da%20cultura%20das%20escolas>. 2016. Acesso em: 06 nov. 2022.

ESTEVA, D. de O. A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. **Anais II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas**. Área 11–Estado e Políticas Públicas. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminariocsa/article/view/1390/1317>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **REI – Revista de Educação do Ideau**. Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013 Semestral ISSN: 1809-6220. Disponível em: passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/d1d70f07b2de5a15514155cf89886f7730_1.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p - 239 -409. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VkfgsBrLZF3kKxDs5K7Pk7y/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 out. 2022.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane BambineGorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.(coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, E.; SILVEIRA, D. T. (Org) **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.: il.; 17,5x25cm. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

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

GHEDIN, E. **Professor-reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Disponível em: <https://docplayer.com.br/49042359-Professor-reflexivo-da-alienacao-da-tecnica-a-autonomia-da-critica.html>. Acesso em: 05 ago. 2021.

GOBERT, MULLER In, VAZ., L.G.D.; Políticas públicas. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007, p. 47. In: HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 30 - 41.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2013. - (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. Al.; ANADON, S. B.. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Atividade Complementar. Disponível em: [http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar#:~:text=A%20Atividade%20Complementar%20\(AC\)%20se,de%20forma%20individual%20ou%20coletiva](http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar#:~:text=A%20Atividade%20Complementar%20(AC)%20se,de%20forma%20individual%20ou%20coletiva). Acesso: 03 nov. 2022.

GUIMARÃES, C. M.; OLIVEIRA, D. R. DE R. DE. Formação continuada de professores: concepções e modos de organização. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas, 2012, 1-12 p. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3493p.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

HABERMAS, J. (1989). The structural transformation of the public sphere. Cambridge: Polity Press. In: Novoa. A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. 2009. 1-10 p. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 30 - 41.

KATZ, L; GOFFIN, S. G. “Issues in the preparation of teachers of Young children”. In: SPODEK, B & SARACHO, O. N. (eds). Yearbook in Early childhood education (vol. 1); Early childhood teacher preparation (pp. 192-208) New York, Teachers College Press. 1990. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002, p. 41-88.

KATZ, L. “Stages of preschool teachers”. *Elementar School Journal*, 73: 50-54, 1997. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002, p. 41-88.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 61-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068>. Acesso em: 05 ago. 2021.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LORDELO, E. da R. Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. Infância brasileira e contextos de desenvolvimento, p. 5-18, 2002. In: MARTINS, J. F.; MORAES, J. C. P. de.

Auxiliares de educação infantil na rede municipal de ensino em Ourinhos/SP: do cuidado à docência. **Debates em Educação** |Maceió | Vol. 11 | Nº. 23 | Jan./Abr. | 2019, p. 198-216.

LUBISCO, N. M. L. VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico:** trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5. ed. – Salvador: EDUFBA, 2013. 145 p.150; il. Disponível em: <http://www.belasartes.ufba.br/wp-content/uploads/2016/05/manual-de-estilo-academico-2013-Repositorio2.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MARIN, A. J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: nº 36, p.13-20. 8 p.

MARTINS, J. F.; MORAES, J. C. P. de. Auxiliares de educação infantil na rede municipal de ensino em Ourinhos/SP: do cuidado à docência. **Debates em Educação** |Maceió | Vol. 11 | Nº. 23 | Jan./Abr. | 2019, p. 198-216.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de UrieBronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos & Pesquisa em Psicologia**. 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11111/8805>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.-** 5. ed.- São Paulo: Atlas, 2003.

MAUÉS, O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

MAZZEO, L. T. B. **A política de formação docente no brasil:** fundamentos teóricos e epistemológicos.Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-5789-int.pdf>.Acesso em: 10 ago. 2021.

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOVSKI, A. R. Ação-Reflexão-Ação: processo de formação continuada. **II SEPED Seminário de Pedagogia Infância: Múltiplos olhares UENP**, 2008. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>.Acesso em: 10 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org) et al. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Pnaic. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic#:~:text=O%20Pacto%20Nacional%20pela%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,professores%20e%20das%20escolas%3B%20no>. Acesso em: 05 dez. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A, (Coord.) - **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 05 ago. 2021.

NÓVOA, A (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. 2009. 1-10 p. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

NÓVOA, A. Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. In: SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador: SMED, 2015c.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Z. R de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. – 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2011a. – (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002, p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002, p. 1-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores, João Formosinho (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente, Porto: Porto Editora, 2009, pp. 221-284. In: SOUSA, J. C. M. da S. de. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. 2017. 176 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321184829_FORMACAO_EM_CONTEXTO_UM_ESTUDO_DE_CASO_PRAXIOLOGICO_Dissertacao_apresentada_a_Universidade_Catolica_Portuguesa_para_obtencao_do_grau_de_mestre_em_Educacao_de_Infancia-Estudos_Avancados. Acesso em: 05 ago. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALIINA, S. F. da S; WESCHENFLDER, N. (Orgs) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111: Il., 21 cm. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_d_o_desenvolvimento_profissional_praxiologico. Acesso em: 05 ago. 2021.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (2008) **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

PAIM, P. G. **O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. 189 f. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31894/1/Vers%c3%a3o%20postada%20no%20SIGA.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

PAIM, P. G.; SANTOS, M. O. dos. O Trabalho da Coordenadora Pedagógica na Instituição de Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1309-1336, jul./dez., 2022.

PETERS, B. G. American Public Policy. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986. In: SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. 1-17p. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13591930/professor-reflexivo-genese-e-implicacoes-atuais-por->. Acesso em: 15 mai. 2021.

PORTELA, Regina Lúcia dos Santos. **OS MISTÉRIOS DE CLARICE: Narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor UFBA sobre a formação**. 136 f.: il. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29997/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20REGINA%20PORTELA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. In: AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. **Anais 30ª Reunião da ANPED**. 1-16 p. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SALVADOR. **Referenciais e Orientações pedagógicas para subsidiar o trabalho dos Centros Municipais de Educação Infantil**. Salvador: SMEC, 2008.

SALVADOR. **Lei Nº 8722/2014**. Dispõe Sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/873/8722/lei-ordinaria-n-8722-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador>. Acesso em: 20 out. 2022.

SALVADOR. **Resolução CME Nº 35 DE 27/11/2014**. Estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. 2014. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=280003>. Acesso em: 20 out. 2022.

SALVADOR. **Decreto n. 26.168, de 19 de junho de 2015**. Regulamenta a Lei n. 8722, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Salvador, 19 jun. 2015a.

SALVADOR. **Guia Nossa Rede Educação Infantil**: orientações do projeto pedagógico para a Educação Infantil de Salvador. Salvador: SMED, 2015b.

SALVADOR. **Planejamento Estratégico 2013-2016**. Disponível em: http://www.planejamentoestrategico.salvador.ba.gov.br/imagens/Planejamento_Completo.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

SALVADOR. **Planejamento Estratégico 2017-2020**. Disponível em: http://www.salvador.ba.gov.br/images/PDF/arquivo_planejamento.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

SALVADOR. **Edital nº 07, de 06 de julho de 2017**. Disponível em: http://netstorage.fgv.br/prefeiturasalvador/EDITAL_No_07_-_Auxiliar_de_Desenvolvimento_Infantil_-_27.07.2017_-_retificado.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador: SMED, 2015c.

SALVADOR. **Orientações para a Gestão das Instituições da Educação Infantil**: dimensões pedagógicas e administrativas. Salvador: SMED, 2015d.

SALVADOR. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador: SMED, 2016.

SANTOS, B. S. **Para além do Pensamento Abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. 2007. 1-55 p. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF. Acesso: 10 ago. 2021.

SANTOS, M. O. dos. “Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. 2017. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. In: SANTOS, M. O. dos.; FRANCO, N. H. R.; VARANDAS, D. N. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, mai./ago. 2019

SANTOS, M. O. dos.; FRANCO, N. H. R.; VARANDAS, D. N. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, mai./ago. 2019

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991. In: AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. **Anais 30ª Reunião da ANPED**. 1-16 p. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. SMED promove formação para ADI. 2019. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smed-promove-formacao-para-adi/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, J. P. de S. da; MEI, D. S. O desmantelamento do direito à educação no pós golpe. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/852/pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVA, G. F. da.; MANCHADO, J. A.; SCHEFFER, N. Cotidiano e formação continuada de professores: a perspectiva dos supervisores escolares de uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 69, núm. 2 (31/10/15), pp. 25-40.

SILVA, M. O. da; VITÓRIA, M. I. C. Formação continuada de professores: concepções e entendimentos de professores de um curso de hotelaria. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, p. 1-11.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SOUSA, J. C. M. da S. de. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. 2017. 176 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321184829_FORMACAO_EM_CONTEXTO_UM_ES

TUDO_DE_CASO_PRAXIOLOGICO_Dissertacao_apresentada_a_Universidade_Catolica_Portuguesa_para_obtencao_do_grau_de_mestre_em_Educacao_de_Infancia-Estudos_Avancados. Acesso em: 05 ago. 2021.

SORJ, B. Reconciling work and Family: issues and policies in Brazil. Geneva: International Labour Office, 2004. In: BRUSCHINI, M. C. A.; RICOLDI, A. M. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n.136, p. 93-136, jan./abr. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREINTA, F. T. et. al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, July/Sept. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prod/v24n3/aop_prod0312.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

VANDER VEN, K. Pathways to professional effectiveness for Early childhood educators. In: SPODEK, B. SARACHO, O. N.; PETERES, D. L. (eds). *Professionalism and the Early childhood practitioner* (pp. 137-160). New York, Teachers College Press, 1988. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002, p. 41-88.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 9-29.

WAJSKOP, Gisela; ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Apresentação da Pesquisa ao/a Gestor/a da Instituição

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE C - Roteiro do Questionário com as Professoras do CMEI Irmã Sheila

APÊNDICE D - Roteiro do Questionário com as Auxiliares de desenvolvimento Infantil do CMEI Irmã Sheila

APÊNDICE E - Roteiro das Entrevistas com as Professoras do CMEI Irmã Sheila

APÊNDICE F – Roteiro das Entrevistas com as Auxiliares de desenvolvimento Infantil do CMEI Irmã Sheila

APÊNDICE G - Carta de Apresentação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA à Secretaria Municipal de Educação

APÊNDICE A -Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador

Salvador, _____ de _____ de 20__.

Prezado(a) Diretor(a) do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila

Por meio desta carta, apresentamos a acadêmica Gabriela Scaldaferrri da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica da Universidade Federal da Bahia, que está realizando a pesquisa intitulada “**A formação continuada dos professores da Educação Infantil no Município de Salvador: limites e possibilidades de uma formação dentro da escola**”.

Vimos através deste solicitar sua autorização para execução e coleta de dados em sua instituição através de questionários e entrevistas com a dupla gestora, professoras e auxiliares da Educação Infantil de outubro a dezembro de 2021. É importante salientar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade do profissional entrevistado. Ainda queremos reforçar que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento desta pesquisadora em possibilitar as colaboradoras do CMEI, um retorno dos resultados da pesquisa.

Celular da Pesquisadora Gabriela Scaldaferrri: (71) 9 9967-9208. E-mail: gscaldaferrri@live.com

Desde já, agradecemos a parceria e abertura da instituição para a pesquisa.

Maria Couto Cunha

Professora Orientadora

Gabriela Scaldaferrri

Acadêmica Pesquisadora

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LINHA DE PESQUISA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Eu _____, RG _____, profissional do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Sheila, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulada **a formação continuada dos professores da Educação Infantil no Município de Salvador: limites e possibilidades de uma formação dentro da escola**, desenvolvida por Gabriela Scaldaferrri da Silva. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pelas professoras Maria Couto Cunha e Uilma Rodrigues de Matos, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail mariacoutocunha@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é Compreender as experiências das formação continuada das professoras da Educação Infantil de um Centro Municipal de Salvador, tendo em vista os pressupostos de uma formação que considere os saberes e experiências dos profissionais e que seja desenvolvida na escola, entre seus pares. Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha

colaboração se fará de forma anônima, por meio de uma entrevista semiestruturada online, por meio do Google Meet.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou suas orientadoras. Fui ainda informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Salvador, ____ de _____ de ____

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

APÊNDICE C -Questionário inicial professoras do CMEI Irmã Sheila

Algumas informações sobre identificação pessoal e profissional:

- Nome completo: _____
- Idade _____
- Qual sua cidade e estado de origem?* _____
- Autodeclaração de cor ou raça
 - () Branca
 - () Preta
 - () Parda
 - () Amarela
 - () Indígena
- Qual cidade e bairro você mora atualmente? _____
- Qual a forma de ingresso na rede de ensino público?
 - () concurso público
 - () contrato temporário
 - () outra forma _____
- Tempo de serviço na rede Pública
 - () até dois anos
 - () de três a cinco anos
 - () de seis a dez anos
 - () com mais de onze anos
- Tempo dedicado ao ensino na educação infantil _____
- Tipo de instituição onde fez a graduação
 - () pública
 - () privada
 - () não tenho curso superior
- Qual o curso de formação inicial? _____
- Modalidade de curso
 - () presencial
 - () a distância
- Quando realizou o curso de graduação? _____
- Já era docente antes da licenciatura? Sim () Não ()
- O que a motivou a ser professora e atuar na Educação Infantil?

APÊNDICE D -Questionário inicial Auxiliares de Desenvolvimento Infantil do CMEI Irmã Sheila

Algumas informações sobre identificação pessoal e profissional:

- Nome completo:_____
- Idade_____
- Qual sua cidade e estado de origem?*_ _____
- Autodeclaração de cor ou raça
 - () Branca
 - () Preta
 - () Parda
 - () Amarela
 - () Indígena
- **Qual cidade e bairro você mora atualmente?**

- **Qual a forma de ingresso na rede escolar**
 - () concurso público
 - () contrato temporário
 - () outra forma_____
- É a primeira vez que atua como ADI?_____
- Tempo de serviço na rede Pública de ensino
 - () até dois anos
 - () de três a cinco anos
 - () de seis a dez anos
 - () com mais de onze anos
- Qual a sua formação?_____
- Participou de algum curso, treinamento para ser ADI?_____
- O que te motivou a atuar na Educação Infantil?_____
- Quais os desafios que você encontra para ser ADI na Educação Infantil?

APÊNDICE E – Entrevista Roteiro Professoras do CMEI Irmã Sheila

Categoria 1: Compreensão da Importância da Formação continuada:

- 1- Para você, qual a importância da formação continuada para a sua atuação em sala de aula?
- 2- Quais especializações ou cursos, voltados para Educação Infantil, você realizou desde o início de sua atuação na Educação Infantil?
- 3- Quais cursos participou que eram ofertados pelas esferas federal, estadual e municipal?
- 4- Qual necessidade de um programa/projeto de formação continuada específico para as docentes da educação infantil

Categoria 2: Experiências profissionais e conhecimentos adquiridos além da formação continuada:

1. Quanto tempo atua no CMEI?
2. Como foi construindo os conhecimentos para trabalhar na Educação Infantil, além das formações recebidas?

Categoria 3: Formação continuada a partir do cotidiano educativo e interação com seus pares

1. Qual a sua opinião em considerar o ambiente da própria escola como um lugar educativo??
2. Como considera a aprendizagem de novas práticas, a partir da interação com suas colegas de profissão que trabalham na escola, há lembrança de ter aprendido novas práticas por meio das conversas com suas colegas professoras?
3. Você considera os momentos de AC's coletivos ou individuais como formação continuada
4. A Gestão ou coordenação pedagógica do CMEI promove momentos de formação continuada

Categoria 4: Perspectivas de melhoria das práticas pedagógicas a partir de saberes adquiridos na vida e fora da formação com a interação com seus pares

1. Como você considera que uma formação dentro da escola possa contribuir para a melhoria das suas práticas pedagógicas com as crianças da educação infantil?

2. Quais tipos de conhecimentos práticos que sentem falta nos “cursos” de formação para melhorar a sua atuação junto às crianças?

APÊNDICE F - Entrevista Roteiro Auxiliares de Desenvolvimento Infantil do CMEI Irmã Sheila**Categoria 1:** Compreensão da Importância da Formação continuada:

1. Quais as experiências de formação para trabalhar em classes de Educação Infantil?
2. Como imaginaria um curso de formação apropriado para auxiliar e melhorar o seu trabalho como ADI?
3. Você considera o momento de AC dos docentes como uma oportunidade de formação para melhorar seu trabalho como ADI?

Categoria 2: Experiências profissionais e conhecimentos adquiridos além da formação continuada:

1. Quais outras experiências de trabalho você teve antes de trabalhar no CMEI como ADI?
2. Quais as experiências de trabalho anteriores que se relacionam e ajudaram a desenvolver o trabalho que você desenvolve no CMEI?

Categoria 3: Formação continuada a partir do cotidiano da escola

1. Até que ponto pode perceber que a sua prática dentro do CMEI tem contribuído para melhorar seu trabalho na educação das crianças?
2. As ADIs participam dos encontros junto com as professoras ou tem encontros separados?
3. Vocês, como ADIS participam dos encontros junto com as professoras ou tem encontros separados? O que você acha desta forma de organização da formação?

Categoria 4: Práticas pedagógicas e interação com seus pares

1. O que considera sobre uma formação feita dentro da escola
2. Qual contribuição você dá ou daria no planejamento pedagógico das professoras da sua turma para obter melhores resultados na educação das crianças?
3. O CMEI envolve as ADIs nos momentos de Jornadas Pedagógicas, reuniões para organização de atividades com os estudantes, construção do PPP ou outras ações que culminam no estudante?

APÊNDICE G –Carta de Apresentação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA à Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

LINHA DE PESQUISA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Ao Setor da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador-Bahia
Prof.^a Vanilza Jordão

Por meio deste, dirigimos a V.Sa. para solicitar que a estudante de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFBA, Gabriela Scaldaferrri da Silva, portadora do RG nº (20.133.476-34), matrícula Nº (2020105317), sob a minha orientação, realize a pesquisa de Campo (projeto de pesquisa anexo) durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano corrente em um dos CMEIs a seguir indicados por ordem de preferência: Centro Municipal de Educação Infantil Irma Sheila; Centro Municipal de Educação Infantil Almir Oliveira; Centro Municipal de Educação Infantil Jose Maria De Magalhaes Neto.

Listamos os e-mails da orientadora, da mestrande e do PPGE para contato e permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

E-mail da Profa. Dra. Maria Couto Cunha: mariacoutocunha@gmail.com

E-mail da estudante Gabriela Scaldaferrri da Silva: gscaldaferrri@live.com

E-mail da Pós Graduação em Educação -UFBA: pgedu@ufba.br

Agradecemos a atenção dispensada e aguardamos a resposta.

Salvador, 01 de outubro de 2021.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Maria Couto Cunha

Orientadora