



**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

MARISTELA APARECIDA DOS SANTOS MACHADO

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL ILDA MARTINS ROSA –
PIRES DO RIO - GO**

**Assunção – Paraguai
2021**

MARISTELA APARECIDA DOS SANTOS MACHADO

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL ILDA MARTINS ROSA –
PIRES DO RIO - GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FICS – Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação

Orientador: Prof. Gleyvison Nunes dos Santos

**Assunção – Paraguai
2021**

Maristela Aparecida dos Santos Machado

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL ILDA MARTINS ROSA – PIRES DO RIO - GO

Total de Páginas: 93

Tutor: Prof. Gleyvison Nunes dos Santos

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2021

Áreas Temáticas

Formação Continuada de Docentes. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Aprendizagem

Código da Biblioteca

MARISTELA APARECIDA DOS SANTOS MACHADO

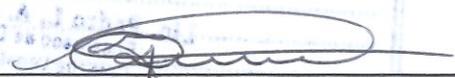
**LEGALIZADO
M.E.C.**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:**

MARISTELA APARECIDA DOS SANTOS MACHADO

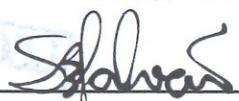
**AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA ESCOLA
MUNICIPAL ILDA MARTINS ROSA – PIRES DO RIO - GO**

**COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

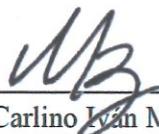


Prof. Dr. Gleyvison Nunes dos Santos

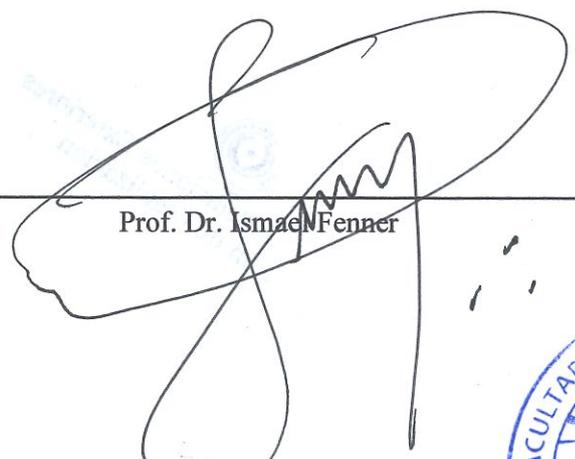
Orientador



Prof. Dra. Susana M. Barbosa Galvão



Prof. Dr. Carlino Iván Morinigo



Prof. Dr. Ismael Fenner

Asunción – Paraguay
2021



LEGALIZADO
M.E.C.



REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Hoja de Seguridad Según Decreto N° 7317/17
Correspondiente a la SERIE C Nro 02151531

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
SECRETARIA GENERAL
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES**
TITULO QUE: La Firma y sello que dice:
.....**Lto. Pedro L. A. Palacios O.**.....
Encargado de Despacho.....
Dpto. de Legalizaciones.....
Dirección de Certificación Académica.....
La Legalización no juzga el contenido del
presente documento
Fecha: 28 JUN 2023

LEGALIZADO
M.E.C.

APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)			
1. País (country / pays):		REPUBLICA DEL PARAGUAY	
El presente documento público (This public document - Le présent acte public)			
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par)		PEDRO L. A. PALACIOS O.	
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de)		Enc. de Despacho	
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the seal/stamp of / est revêtu du sceau / timbre)		Ministerio de Educación y Cultura	
Certificado (Certified - Attesté)			
5. en: (at / à)	ASUNCION	6. el día: (the / le)	27/06/2023 08:49:35
7. por: (by / par) MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY <small>Ministry of Foreign Affairs of Paraguay / Ministère des Affaires étrangères du Paraguay</small>			
8. número: (number)	107255/2022	C-2151180	
9. Sello / timbre (seal/stamp / sceau/timbre)		10. Firma: (signature)	
		ALCIDES RIVEROS	

Tipo de Documento: DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS - 1211196
(type of document / type d'acte)

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público está revestido. Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió. Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.
This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante : www.mre.gov.py/legalizaciones.



Observacion:

Dedico esse trabalho aos meus familiares, motivo das minhas lutas, dedicação e conquistas, que estão sempre ao meu lado nos bons e maus momentos. Por que tudo só faz sentido com vocês. Dedico ainda, a uma grande amiga, Mirian - in memoriam, pessoa que representava sinônimo de luta, vontade de vencer e que enfrentou muitos desafios e preconceitos e muito me incentivou a esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus causa primária de tudo, que me permitiu até aqui. Ao meu orientador, Prof. Gleyvison Nunes dos Santos, pelo acompanhamento, orientação e tolerância. Ao Professor Mestre Adilson Felipe amigo e grande encorajador ao estudo e crescimento pessoal e profissional.

“Lute com determinação, abrace a vida com paixão, perca com classe e vença com ousadia, porque o mundo pertence a quem ousa. A vida é muito bela e muito insignificante.” (Charlie Chaplin)

RESUMO

A pesquisa vigente tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre as contribuições da formação continuada de docentes na prática pedagógica na educação infantil: um estudo na Escola Municipal Ilda Martins Rose em Pires do Rio – GO. Tal perspectiva, mostra a importância dessa formação continuada como forma de atualização, de construção de novos saberes para atuar na educação infantil, uma fase de desenvolvimento cognitivo, psíquico, motor, afetivo e que precisa de docente preparado, capacitado, para compreender tal desenvolvimento dessas crianças, contribuindo no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o objetivo geral buscou analisar a formação continuada de docentes na educação infantil e seus reflexos tanto na prática pedagógica quanto na aprendizagem dos alunos. Esse analisar não está a nível passível ou semântico, mas compreender tal fenômeno, para assim, estabelecer estratégias. A estruturação da pesquisa buscou compreender em seus capítulos a formação docente, suas características e conjecturas conceituais e história a nível geral e no Brasil, tendo como interesse principal a formação continuada de docentes e suas peculiaridades no processo formativo para atuar na educação infantil, utilizando uma pesquisa quali-quantitativa. Na Educação Infantil, o alunado está em processo de desenvolvimento em suas dimensões mais peculiares, por isso, um professor preparado e em constante formação compreenderá tal desenvolvimento dessas crianças, contribuindo e muito em seu crescimento relacional-comportamental e no processo da aprendizagem que é foco dessa formação continuada.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Docentes. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Aprendizagem

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo reflexionar sobre las contribuciones de la formación continua de los profesores en la práctica pedagógica en la educación infantil: un estudio en la Escuela Municipal Ilda Martins Rose en Pires do Rio - GO. Dicha perspectiva muestra la importancia de esta formación continua como una forma de actualización, de construcción de nuevos conocimientos para trabajar en la educación infantil, una etapa de desarrollo cognitivo, psíquico, motor, afectivo y que necesita de maestros preparados, formados para comprender dicho desarrollo de estos niños, contribuyendo a su proceso de aprendizaje. Así, el objetivo general pretendía analizar la formación continua de los profesores de educación infantil y su impacto tanto en la práctica pedagógica como en el aprendizaje de los alumnos. Este análisis no es a nivel pasivo o semántico, sino para comprender este fenómeno, con el fin de establecer estrategias. La estructuración de la investigación buscó comprender en sus capítulos la formación docente, sus características y conjeturas conceptuales e historia a nivel general y en Brasil, teniendo como principal interés la formación continua de los docentes y sus peculiaridades en el proceso formativo para actuar en la educación infantil, utilizando una investigación cuali-cuantitativa. En la Educación Infantil, el alumno está en proceso de desarrollo en sus dimensiones más peculiares, por lo que un profesor preparado y en constante formación entenderá dicho desarrollo de estos niños, contribuyendo y mucho en su crecimiento relacional-conductual y en el proceso de aprendizaje que es el foco de esta formación continua.

Palabras clave: Formación continua del profesorado. Educación. Infantil. Práctica pedagógica. Aprender

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos Professores da Educação Infantil.....	74
Gráfico 2: Quais as principais dificuldades na Educação infantil.	78
Gráfico 3: A formação continuada oferecida pela Escola contribui em sua prática pedagógica na Educação Infantil?	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Qual a compreensão que se tem sobre a formação continuada. 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB - Centro de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	17
1.2 Problematização.	17
1.3.Justificativa.	18
1.4 Hipótese.....	19
1.5 Objetivos.....	19
1.5.1 Geral.....	19
1.5.2. Específicos.....	19
2 MARCO TEÓRICO – FORMAÇÃO DOCENTE.	20
2.1 A Profissão Docente – breves considerações.	20
2.1.1 A Formação Docente no Brasil: alguns aspectos.	29
2.1.2 A Formação Continuada de Docentes.....	36
2.2 FORMAÇÃO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
2.2.1 Breves Considerações Conceituais sobre a Infância.....	43
2.2.2 Formação de Docentes e a Prática Pedagógica na Educação Infantil no Brasil – alguns aspectos.	50
2.2.3 A Mediação do Educador na Educação Infantil - alguns apontamentos.	53
3 MARCO METODOLÓGICO.....	56
3.1 Delineamento da Pesquisa.	56
3.2 Metodologia e Método.....	56
3.3 Período da Pesquisa.....	58
3.4 Objeto de Estudo	58
3.5 Estratégias Metodológicas.	58
3.6 População.....	59
3.7 Universo e Amostras.....	59
3.8 Tipo de Investigação.	67
3.8.1 Quanto a Natureza da Pesquisa.	68
3.8.2 Quanto ao Problema da Pesquisa.....	68
3.8.3 Quanto aos Objetivos da Pesquisa.	68

3.8.4 Quanto aos Procedimentos Técnicos.....	69
3.8.5 Hipóteses e ou Variáveis.....	70
3.8.6 Técnica.	71
3.8.7 Plano de Tabulação e Análise.....	71
CONCLUSÃO.....	84
RECOMENDAÇÕES.	85
REFERÊNCIAS.	87
APÊNDICES.....	91

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de docentes se tornou um projeto em discussão, debates em pequenos e grandes polos no cenário educacional brasileiro. Nesta perspectiva, sempre lançaram olhares da necessidade de se construir um perfil de profissional capaz de elencar atributos em sua formação, desde a formação teórica à humana (questões psicológicas, afetivas e sociais). Mas a realidade é discrepante de nossas escolas, das estruturas vigentes, da questão orçamentaria, da falta de incentivo, de amorosidade das gestões, e até dificuldades em acesso a acervos conteudistas. É claro que tem realidades quem tem todo esse aparato, toda estrutura, todo incentivo, mas o professor prefere ficar na mesmice intelectual. Mas referente a questão global, a necessidade é grande, e isso se torna algo desafiador tanto para o Estado, para as instituições e para os docentes.

Nesta perspectiva, surgiram inquietações, indagações profissionais sobre a importância da formação continuada de docentes para atuar na educação infantil, Tais indagações surgiram na Escola Municipal Ilza Martins Rosa em Pires do Rio – GO, ao perceber concretamente o despreparado do docente em lidar com as crianças dessa fase da educação infantil; questões a nível, comportamental, afetivo, questões cognitivas, e de aprendizagem. Tais percepções estão na dificuldade do docente de compreender o processo de desenvolvimento infantil, e de modo especial, compreender com as crianças aprendem, sabendo que cada um tem um processo cognitivo diferente do outro, desencadeando maneiras e momentos diferentes de aprender. Por isso, é necessário que um docente preparado, que se atualiza nas diversas áreas do conhecimento humano e que sempre está estudando, buscando, pesquisando, fará diferença no processo de aprendizagem das crianças.

Por isso, que uma escola que prioriza a formação continuada de docentes, alinhada aos vários tipos de conhecimentos, desde a filosofia, da antropologia, da psicologia, das novas tecnologias, dos novos recursos metodológicos e tantos outros, poderá contribuir tanto no processo de humanização quanto na aprendizagem. Isso só sairá do romantismo, da teoria, quando esse mesmo docente for valorizado em suas questões existenciais. Não adianta fazer um discurso de um professor bem formado, capacitado, sem a devida valorização; nesta direção o fenômeno cognoscente não passará de um intelectualismo anacrônico. Mas se esse

professor for valorizado nessas questões existenciais e educacionais, sua prática estará alinhada a teoria, e o fator motivador será o motor propulsor em sua prática pedagógica.

1.1 Problema

Como a formação continuada de docentes pode contribuir em sua prática pedagógica e conseqüentemente, favorecer a aprendizagem das crianças?

1.2 Problematização

- Quais as especificidades ou perfil dos professores na Educação infantil?
- As dificuldades na educação infantil comprometem a aprendizagem das crianças?
- A Formação Continuada oferecida pela Escola contribui em sua prática pedagógica na Educação Infantil?

1.3 justificativa

A formação continuada de docentes na educação é imprescindível tanto para legitimar, fundamentar ou mesmo questionar as práticas pedagógicas utilizadas, visando uma maior profundidade nessas práticas educativas para favorecer o processo de aprendizagem das crianças. Por isso, quando se trata da educação infantil que é uma etapa importantíssima das crianças no seio da educação formal, exige-se uma preparação maior diante da complexidade desta etapa de ensino.

Necessita para atender as crianças da educação infantil, uma formação que seja sólida e permanente das questões que envolvem o desenvolvimento infantil, na busca de entender como essa criança se desenvolve nos aspectos linguísticos, sociais, emocionais e cognitivos, e entre outras questões que merecem entendimento para fazer possíveis intervenções.

Diante disso, evidenciou a necessidade de fazer uma pesquisa que buscassem nesta pesquisa dissertativa uma reflexão a partir dos teóricos, estudiosos e acadêmicos sobre a relevância da formação de docentes na Educação Infantil como instrumento que favoreça a prática pedagógica desses profissionais. O tema se debruçou na Educação Infantil como uma variável por ser uma formação específica, gerando saberes, conhecimentos e metodologias próprias para faixa etária desta modalidade de ensino.

A busca dessa compreensão que foi o elo motivador da construção da pesquisa, para saber se a formação continuada de docentes contribui significativamente na prática pedagógica desses professores que atuam na educação infantil na Escola Municipal Ilda Martins Rosa em Pires do Rio - GO

1.4 Hipótese

A formação continuada de docentes de modo planejado e com objetivos claros contribui e muito com a prática pedagógica na educação infantil, melhorando a qualidade do ensino e proporcionando de modo significativo a aprendizagem das crianças.

1.5 Objetivos

1.5,1 Geral

- Analisar as contribuições da formação continuada de docentes na prática pedagógica na educação infantil

1.5.2 Específicos

- Verificar se a formação continuada de docente oferecida pela Escola Municipal Ilda Martins Rosa contribui na prática pedagógica na Educação Infantil;
- Estabelecer propostas metodológicas como jogos, brincadeiras livres e estruturadas com sentido pedagógico;
- Propor uma formação continuada ou permanente que centralize nas questões do desenvolvimento infantil: sua linguagem, suas emoções, seu psiquismo, sua maneira de aprender e de ser;

2 MARCO TEÓRICO - FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 A Profissão Docente – breves considerações

Visto que o quadro teórico referente a este assenta primordialmente numa revisão da literatura no que se refere a formação inicial, bem como a entrada na carreira docente, o desenvolvimento e a identidade profissional, a socialização docente e a indução profissional, visto que particularmente se encontram em início de carreira.

“No entanto verifica-se deste modo o quanto é relevante estar aprendendo que ser educador é, portanto, uma viagem bem longa e até mesmo complexa, repleta de desafios e de emoções.” (ARENDS,1995, p. 14). O autor cita claramente que ser professor é no entanto também o enfrentamento aos desafios e as complexidades existentes.

De modo que na atualidade consensual por parte de políticos, investigadores e também professores há a urgência de dedicar-se em particular a atenção aos primeiros anos de inserção na profissão, assim numa perspectiva bem articulada com a formação inicial e com a formação em serviço, por intermédio de procedimentos que confirmem continuidade e coerência aos que chamamos de percursos formativos dos professores.

Nesta perspectiva, decorre a necessidade de estar articulando de maneira realista os tempos e os espaços de formação com os tempos e os espaços de trabalho. Assim a problemática da formação de professores e também do desenvolvimento profissional tem sido ao longo dos últimos anos objeto no qual tem requerido uma maior atenção por parte da agenda política, designadamente traduzida nas Declarações de Bolonha, na Conferência Internacional de Copenhague, e particularmente, nos trabalhos decorrentes da Estratégia de Lisboa (2000).

De modo que a Comissão Europeia está a trabalhar rigorosamente com os Estados-Membros, no sentido de estar melhorando a qualidade dos estudos bem como formação dos professores na União Europeia, num procedimento global de cooperação política em matéria de ensino e de formação, que encoraja e ao mesmo tempo apoia as reformas nacionais. Na qual esta colaboração foi resultado, da Comunicação da Comissão que determinou um quadro comum para as políticas,

considerando-se o aperfeiçoamento da qualidade dos estudos e da formação dos professores.

Destarte que este documento responde a um pedido, no qual está expresso no relatório sobre os progressos que foram alcançados na realização dos objetivos de Lisboa nos setores do ensino e formação, e que foi apresentado pelo Conselho e a Comissão em 2004, no sentido de estar desenvolvendo um conjunto de princípios europeus comuns para melhoramento das competências e as qualificações dos professores e formadores. Bem como a atual política de formação de professores exterioriza-se, assim, ao nível da retórica, preocupações bem claras no sentido de se ter uma melhoria da qualidade do desempenho docente. Considera-se, portanto desta forma e assumindo como referencial a comunicação da Comissão Europeia ao Conselho e Parlamento subordinada ao tema “Melhorar a Qualidade de Formação Académica e Profissional dos Docentes” (2007), no qual é uma abordagem ideal para a formação e desenvolvimento profissional “seria a de entretanto perspectivar um sistema global e sem descontinuidades que nos quais integrasse a formação inicial, bem como a indução e o aprimoramento profissional contínuo ao longo da carreira, incluindo deste modo oportunidades de aprendizagens formais e não formais, informais e não formais “ (COMISSÃO EUROPEIA, 2007, p. 13).

Portanto as orientações de política educativa acabam ganhando expressão já que se considerarem os dados constantes no relatório da OCDE (2004) assim na sequência dos trabalhos da Conferência Internacional de Amsterdam nos quais evidenciam um déficit de capacitação dos professores para o desempenho das suas funções com qualidade no contexto dos desafios da atualidade. De modo que o relatório chama igualmente a atenção para uma inexistência de continuidade e articulação existente na formação de professores nas suas diversificadas dimensões, demonstrando o reduzido investimento dos últimos anos na formação contínua e também a ausência de mecanismos e práticas generalizadas de apoio e de acompanhamento aos professores que estão em início de carreira, bem como para aqueles que evidenciam dificuldades na sua práxis pedagógica.

Assim com base neste diagnóstico, acabou que definindo como prioridade das políticas educativas um investimento no aperfeiçoamento da formação de professores, bem como do desempenho docente, no sentido de estar capacitando

estes profissionais de competências e atitudes que permitam uma resposta mais eficaz na concretização das metas educativas equacionadas até 2010.

De modo que, as orientações para a formação em geral e, também em particular, para formação inicial de professores, tem se colocado maior ênfase na necessidade de uma qualificação de nível superior para todos os docentes, na qual está concretizada designadamente, num currículo centrado nos resultados de aprendizagem determinados pelo desempenho docente, na qualificação baseada na investigação, como também na aquisição de qualificações em contexto de desempenho, e na criação de parcerias entre escolas e instituições da comunidade assegurando a qualidade da qualificação docente (BRASIL, 2007).

Assim em Portugal, a ausência na qual se tem presenciado de uma articulação coerente e bem continuada entre as práxis de formação inicial e contínua, na qual tem suscitado efeitos negativos definidos pela “incomunicabilidade”, portanto entre estas duas organizações de formação e, ainda, pela inexistência na práxis de dispositivos de formação para os professores principiantes. Compreender o desenvolvimento profissional como um contínuo implica conceituar a relevância da fase de iniciação ao ensino, equitativamente intitulada por fase de indução, ou seja, a fase de transferência entre a formação e a profissão.

Contudo muito embora a prática, entretanto ainda não compreende as intenções, não é inesperadamente que esta dimensão da formação do professor é na atualidade compreendida como parte constitutiva do percurso de formação do professor (CAMPOS, 1995; PACHECO, 1995). A formação de professores precisa ser equacionada de conformidade com um procedimento contínuo, sistematizado e organizado, num cenário no qual implica analisar entre outras: as concepções sobre as designações da educação, do currículo, do ensino, da aprendizagem dos discentes, da instituição escolar para finalidade de o professor se preparar e onde também se desenvolve profissionalmente.

Assim reconhecendo que a formação de professores portanto não se exaure na formação inicial e, ainda, a relevância proposta pela investigação à fase da vida dos professores que estão em início de carreira, compreende-se que a avaliação dos problemas identificados pelos professores no seu primeiro ano de trabalho entretanto consentirá em analisar, tanto por parte das escolas de formação como

também por parte das escolas nas quais integram os novos professores, modos; de apoio e de orientação, no entendimento de contribuir com a transição.

De acordo com Nóvoa (2006), assim os programas de formação inicial, bem como os programas de formação contínua, precisariam ser analisados em volta das questões detectadas nesta fase -chave da socialização profissional. Bem como a formação inicial no qual é o primeiro passo do início de um longo e continuamente um percurso formativo do professor (CAMPOS, 1995).

Desse modo as perspectivas atuais que se tem sobre a formação de professores enquadram-na num procedimento de desenvolvimento permanente do professor, contrariando assim a ideia de formação pontual no tempo e também no espaço, e em que se caracterizam-se devidamente em duas fases primordiais (RIBEIRO, 1993): destarte que a formação inicial, que antecede pontualmente o início do desempenho de funções docentes efectivas; e a formação em serviço ou contínua, que acompanha o professor que ocorre ao longo da sua carreira. De modo que estes dois períodos precisam ser considerados como um procedimento contínuo de progresso do professor, cruzando-se os conhecimentos (o saber), como as competências (o saber fazer) e também as atitudes (o saber ser), propiciando o desenvolvimento de um trabalho profissional de qualidade, no contexto da sala de aula e da instituição escolar em geral, com a finalidade de melhoramento a qualidade de ensino e, por consequentemente, a aprendizagem que se propicia aos discentes (VAZ, 2000). Assim no campo legislativo, a formação de professores é enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 344/89 que institui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, tendo entretanto como ponto de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Declara se os princípios gerais, tais como a natureza, os objetivos e a estruturação da formação inicial, contínua e especializada e os seus modos de planeamento e coordenação. Bem como o presente diploma define ainda a formação profissional dos professores nos campos da competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e também de uma apropriada formação pessoal e social, nas quais são adquiridas numa perspectiva de integração.

Nesse contexto a formação inicial (artigo 7.º do ponto 3 do referido Decreto-Lei)

precisará ministrar uma formação que fomente:

- 1) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- 2) Especialidade;
 - Referente, entretanto a formação científica no domínio pedagógico-didático;
 - A formação científica, tecnológica, técnica e artística na respectiva
 - A evolução das habilidades e condutas de análise crítica, de inovação, como de uma indagação pedagógica.
 - O desenvolvimento progressivo de competências docentes a que venham a integrar no exercício das práxis pedagógicas;

Bem como todos estes aspectos citados instituem a base para a elaboração do perfil geral e do perfil específico das competências profissionais dos professores. Mais recentemente, no campo legislativo, o Decreto-Lei n.º 43/2007 no qual aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tendo como ponto de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo. Destarte que este decreto-lei acaba definindo as condições necessárias à que haja a obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, bem como ao mesmo tempo, que a posse deste título se institui entretanto condição imprescindível para o desempenho docente, nos ensinos público, no particular e também cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.

De forma que com a transformação da organização dos ciclos de estudos do ensino superior, realizado no contexto do Processo de Bolonha, este nível, portanto será agora o de mestrado, no qual demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a estar reforçando a qualidade da sua preparação como a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional. Assim os ciclos de estudos estruturados nos termos e para os efeitos previstos neste decreto-

lei incluem as seguintes componentes de formação, assegurando a sua adequada integração em conformidade as exigências do desempenho profissional:

- Formação educacional geral;
- Denota referência a Formação na área do ensino;
- Didáticas específicas;
- Denota a Formação na dimensão social, cultural e também ética;
- Faz, no entanto, refere-se a Formação com métodos bem significativos de inquirição educativa;
- A se iniciar da prática profissional;

A realidade atual da complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado, a heterogeneidade da população escolar e as múltiplas funções e tarefas necessárias ao funcionamento das instituições educativas, reivindicam uma formação que prepare o professor para um adequado desempenho profissional, ou seja, os professores têm de dominar uma diversidade de saberes para o desempenho da profissão docente. Deste modo, defende-se que se tenha para o professor uma formação inicial qualitativa. Nesse sentido, num documento elaborado pela Comissão ad hoc do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) dirigido à formação de professores, são apresentadas diversas orientações para a formação inicial de professores (PONTE et al., 2000), a saber:

- A formação inicial institui-se como um elemento base e importantíssimo da formação do professor e, como tal, necessitará, portanto, ser bem articulado com a formação pós-inicial;
- A formação inicial precisa propiciar um conjunto bem coerente de saberes organizados de uma maneira progressiva e também apoiar em atividades de campo e do princípio à prática profissional, de forma a desenvolver pontualmente as competências profissionais;
- A formação inicial também tem de saber partir das crenças, das concepções e de conhecimentos dos jovens candidatos a professores;

- Portanto a formação a princípio tem a responsabilidade de estar a promover de forma significativa a imagem do professor como um profissional reflexivo e também empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de forma a estar a melhorando o seu ensino e as instituições educativas;
- A formação inicial precisa estar contemplando significativamente uma diversidade de métodos de ensino, aprendizagem e de avaliação do desempenho do formando.

Para poder estar compreendendo como aperfeiçoar a qualidade da educação nas instituições escolares de formação inicial, seria, portanto, necessário refletir sobre os papéis dos professores como também sobre a sua preparação. Sem, portanto, esta reflexão, a concepção de cursos de formação de professores, entretanto continuará a ser um grande risco e também um caso incerto, com efeitos bastante discrepantes.

De modo que a este respeito, Ponte (2002) declara que a preparação para a docência do professor do 1.º CEB terá que ser de natureza multidisciplinar e também abranger as diversas dimensões, especialmente : uma dimensão estabelecida pelo nível de exercício da sua função de educador generalista; e uma outra educacional, que analise entretanto os aspectos referentes ao procedimento educativo, aos seus atores, ao contexto e também a aspectos de natureza inerente , correlacionados com a sua área de intervenção, com notável ênfase para as didáticas e metodologias de ensino; e, por último , uma dimensão relacionada a cultural, pessoal, social e ética.

Entretanto o professor deverá ainda ter um conjunto substancial de competências docentes e de capacidades com também de atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica, pelo que se concebe a necessidade de uma vertente de formação de natureza prática, que promova significativamente o seu desenvolvimento. Contudo esta, especificamente interligada à formação educacional, deverá ser compreendida como uma iniciação à prática profissional, levando em conta situações de observação, análise intervenção e de reflexão sobre as situações educativas reais (PONTE, 2002).

De forma que para que esta realidade seja plausível, é imprescindível rever os critérios de seleção dos professores cooperantes que, nos contextos de trabalho, recebem os discentes da formação inicial.

Neste contexto, e explanando Perrenoud (1993), evidencia-se que é de extrema relevância a probabilidade de colocar os candidatos a professor, desde o início da sua formação, em situações de interação com professores que são bem mais experientes e com práticas inovadoras, tudo isso em consonância com as propostas de estruturação e desenvolvimento curricular para este ciclo de escolaridade. De modo que esta concepção consentiria naturalmente ao formando a hipótese de questionar, observar e imitar inteligentemente, denotando -se desta maneira a formação inicial como o início da formação contínua, na qual acompanhará o profissional no decorrer de toda a sua carreira.

Assim como informa Nóvoa (1992) aqui não se formam tão somente profissionais; aqui fabrica -se a profissão; há, entretanto, que terminar com essa dicotomia da oscilação existentes entre os paradigmas acadêmicos, nos quais são centrados nas instituições e em conhecimentos primordiais e modelos práticos, nos quais centrados nas instituições escolares e em métodos “aplicados”. Assim para o efeito, apresenta -se imperativo adoptar paradigmas profissionais, no quais são baseados em resoluções de parentaria do entre as instituições de ensino superior e das instituições escolares, enriquecendo os ambientes de tutoria e alternância. Contudo esta adopção origina uma viragem empreendedora e moderna na dinâmica das instituições de formação e no posicionamento dos futuros educadores diante da a profissão e a sociedade.

Em contrapartida, a formação não se esgota na formação inicial, evoluindo-se no decurso da carreira, de forma coerente e integrado, empenhando-se a responder às necessidades de formação sentidas pelos formandos e às necessidades do sistema educativo, subsequentes das transformações sociais ou do próprio sistema de ensino. Quer dizer, não se trata de uma formação inicial para a vida, mas, de conformidade com Rodrigues e Esteves (1993, p. 41), “de poder estar preparando o educador, não tão somente para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e também da didática específica, mas para o exercício de uma função ativa, mais integrante e global, no quadro da formação pessoal e psicossociológica”.

Simboliza a preparação do educador que precisa contemplar a dimensão investigativa do fenómeno educativo, desta forma dotando-o de uma atitude científica e também reflexiva na condução e na avaliação da sua própria prática, bem como dos meios utilizados desse modo para teorizar a experiência adquirida.

Nisto, Nóvoa (1995) acresce que não há ensino de qualidade, como também nem reforma educativa, nem que haja uma inovação pedagógica, sem uma apropriada formação de educadores. ”

Deste jeito perspectivada a formação inicial, no quadro duma sociedade em ininterrupta transformação, grandes incumbências são impostas às instituições formadoras. De modo que deverão ter em atenção que o futuro educador irá estar deparando-se com uma realidade incerta. Neste seguimento e para além da assimilação de técnicas adequadas para auxiliar a colmatar dificuldades emergentes da prática docente, a instituição escolar de formação inicial deverá propiciar uma preparação apropriada para o imponderável, na qual a formação não se concebe por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas por intermédio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção imutável de uma identidade pessoal. Por esse motivo, é relevante constituir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992).

Assim a tendência nessa perspectiva de intensificação do trabalho dos educadores, com uma inflação das tarefas diárias e uma sobrecarga perdurável de atividades leva a que os educadores economizem esforços, realizem tão somente o primordial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; forçando-os a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, e também a esperar que lhes digam o que fazer. Inicia-se um procedimento de desprestígio da experiência e das capacidades obtidas ao longo dos anos.

Em decorrência das perspectivas na atualidade sobre a formação de educadores enquadram-na num procedimento de evolução constante do professor, objetando a ideia de formação pontual no tempo e no espaço, e em que se constituem duas fases primordiais (RIBEIRO, 1993): bem como a formação inicial, no qual antecede o início do desempenho de funções docentes concretizadas; e a formação em serviço ou contínua, que acompanha o professor ao longo da sua carreira.

A apropriação da formação profissional é de fato uma medida imprescindível para o reconhecimento da profissão do educador. Assim, não obstante, na formação de professores, continuam a observar-se algumas fragilidades, primordialmente depois da formação inicial, não havendo assim um pensamento e uma ação que fomentem a criação de medidas de acompanhamento dos educadores em início de carreira. Desta forma, tem-se ignorado que o educador, ao entrar no mundo do

trabalho, contrariamente ao que sucede na maior parte das outras profissões, o faz de maneira indubitavelmente solitário e sem suportes e apoios. As reuniões de formação se tornaram mesa de bate papo sem nenhum planejamento, nem organização de projetos, ou de outras questões voltadas para o enriquecimento formativo tendo como foco a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o processo diretivo educacional fica revelia de uma mesmice intelectual, de achismo, de senso comum.

2.1.1 A Formação Docente no Brasil: alguns aspectos

Na História da Formação Docente no Brasil, na concepção contemporânea de aperfeiçoamento, os elementos de ordem política, econômica e filosófica, estabelecem os rumos da formação docente no Brasil, com maior evidência na época da República. As transformações sociais que acompanhavam uma nova configuração da correlação capital e trabalho trouxeram fortes mudanças nas instituições educacionais como também na redefinição da profissão de educador. Subsequentemente, houve um desenvolvimento e o investimento na formação inicial e continuada foi mensurada.

Assim a educação profissional, por exemplo, constou desse modo como uma tentativa de estar reduzindo o atraso tecnológico e também histórico que qualificou o país, no intuito de igualdade e equivalência para aqueles menos favorecidos. Na medida que não se implementa a prática pedagógica e o lugar ou espaço do educando de forma unilateral, o que pressupõe uma modificação de princípios a favor de uma educação primordialmente crítica.

Dentre as finalidades visadas pela educação, a formação de professores é conhecida como o principal componente operacionalizador do procedimento ensino-aprendizagem. Visto que, é essa formação que propicia um parâmetro formativo auxiliar na edificação de saberes docentes que respondam aos atuais desafios e também demandas apresentadas pela educação.

No decorrer da Reforma Pombalina houve entretanto um movimento de estatização do ensino. De modo que os religiosos foram trocados por professores laicos recrutados pelo Estado, contudo, até metade do século XVIII a educação

continuou nas mãos da Igreja e os educadores eram os próprios religiosos que executavam a função de professor como atividade secundária ao seu ofício. No século XIX, a criação das Escolas Normais oportunizou a formação de professores com conhecimentos pedagógicos e ideologia comum. De acordo com Nóvoa (1995, p.18):

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum.

Segundo o autor as instituições de formação desempenham uma função relevante e centralizado frente ao corpo docente, como também na reprodução na sistematização de normas, da profissão e princípios pedagógicos que normatizam uma ideologia.

De modo que as linhas propostas pelas reformas educacionais constituíram o amoldamento entre produção e reprodução do saber à realidade. Visto que, os estudos sobre a história da educação do Brasil como também a referência à formação de professores, evidenciam sempre o dualismo e a presença de defluência estrangeira. Saviani (2011, p.4) concernindo-se à educação e formação como sinônimos cita que: “quando passamos ao plano concreto (sociedade capitalista) não é o que percebe, [...] a educação se efetua não como formação humana, mas sim como deformação”. De modo que tal afirmação deve-se à interferência do capital na área da educação, onde os seres humanos passaram a efetivar o domínio uns sobre os outros.

Bem como esse domínio e posse de bens naturais e sociais, e a propensão de nações inteiras, era exercido na instituição escolar como ferramenta de formação de mentalidades submissas, ligadas aos interesses peculiares da classe dominante. Mesmo assim, a instituição escolar foi um relevante aliada na formação de sujeitos incluídos com uma nova realidade social, apesar de, (HILL, 2003) afirmar que “a educação escolar ser utilizada como mercadoria”. Nesse Período Imperial (1822 a 1888), assoma o caráter assistencialista da educação profissional no Brasil, e assim destinado a estar amparando órfãos e os demais “desvalidos da sorte”. Uma vez que no ano 1809, um Decreto regido do Príncipe Regente, futuro D. João VI, originou então o denominado “Colégio das Fábricas”.

No ano de 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, dos quais os diplomados tinham predileção na ocupação de cargos públicos das Secretarias de Estado. Deste jeito foram criadas também, diversas sociedades civis que eram designadas a proteger crianças órfãs e abandonadas - as mais relevantes delas foram os Liceus de Artes e Ofícios, dos quais enfatizamos os de Maceió (1884), do Rio de Janeiro (1858), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Salvador (1872), e de Ouro Preto (1886).

Assim a República foi inserida no Brasil, a se iniciar no ano 1889, e foi promulgada até a nova Constituição garantindo e estabelecendo a nova forma de governo. Em 1891 a promulgação instituída desse modo o sistema federativo, e dessa maneira havendo o reconhecimento da autonomia dos Estados para organizar consecutivamente suas próprias leis no que se refere a educação em alguns graus de ensino. A Constituição reservou à União a provisão de instrução secundária no Distrito Federal, o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, e ensino primário e profissional, compreendendo as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1987, p. 41).

De conformidade com o autor a partir da República foi promulgada uma nova constituição assegurando como também instituindo uma nova forma de governo, incluindo a sistemática federativa na qual reconheceu a autonomia dos estados para estruturar suas próprias leis no que se refere a educação em alguns graus de ensino.

Assim em justificação, entretanto dessa formulação, na qual foi formado, como também reconhecido como sendo o sistema a ser adotado, o paradigma dual de ensino, que já era aplicado na fase imperial. Legitimou-se desse modo a separação das classes sociais, ou seja, entre a educação da classe dominante, as instituições escolares secundárias acadêmicas e escolas de ensino superior, e da educação como também do restante da população, escola primária e profissional.

No decurso da “República Velha” (1889 a 1929), intercorreu o início a um empenho público de estruturação da educação profissional, transmigando, da preocupação fundamental com o atendimento de menores abandonados, para uma outra preocupação, aprontar operários para o desempenho profissional. Bem como essa fase de preocupação com o operariado, transcorreu entre 1889 e 1930, em São Paulo e no Rio de Janeiro e, sucedeu, entretanto, a transformação de grandes centros urbanos absorvendo desta forma a grande parte da mão-de-obra do

imigrante europeu, que foram trazidos para o Brasil com o propósito de substituir os trabalhadores escravos negros nas lavouras de café.

Assim a transferência desse grupo humano para as cidades nos quais se originou à classe operária brasileira. Integrada em sua maioria por trabalhadores italianos ou espanhóis, visto que esse setor logo observou as precárias condições de vida nas quais lhes foram impostas. Predispostos a estarem reagindo contra a exploração capitalista, assim a liderança anarquista constituiu no período entre 1915 e 1929 inumeráveis greves que foram, entretanto duramente reprimidas pelos governos das oligarquias. De frente das reflexões oriundas do registro histórico, observa-se a relevância da escolarização a todos e os esforços que foram despendidos pelas políticas públicas nessa significação. Contudo alguma coisa notável transpôs a educação no país: sua especificidade dual e elitista.

Oliveira (1981, p. 55) acredita que:

A dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidos não apenas nas raízes sociais que as alimentam. É, pois, na conjuntura da primeira década do século XXI e na estrutura secular da colonização e da implantação do capitalismo que deve ser buscada a explicação para sua gênese e permanência.

De acordo com o autor é necessário compreender que a fragmentação do ensino e também da educação profissional, ou seja essa dualidade não são tão somente as raízes sociais que as alimentam, mas também a implantação do capitalismo.

Bem como essa dualidade estrutural marca a instituição da sistematização escolar pela divisão social e da técnica do trabalho como também pela separação do trabalho intelectual e do manual. Sobretudo esse ensino, Romanelli (1987, p.42) prepondera que:

Devido a essa dualidade, a Primeira República tentou elaborar, em um primeiro momento, algumas reformas educacionais que não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira (...) A reforma tentou, porém, sem êxito, entre outros aspectos, a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas. Porém, faltou-lhe apoio político das elites, que enxergavam nas ideias do reformador uma ameaça à formação da juventude, cuja educação vinha sendo pautada nos valores da mentalidade da aristocracia-rural.

Segundo o autor com a constituição das reformas educacionais que transcorreu no intuito de amenizar os problemas educacionais ocorridos devido a essa dualidade na primeira República. Contudo não teve êxito.

Apesar de haver nesse período problemas estruturais, transcorreu um desenvolvimento no ensino profissional, por intermédio da rede de ensino na qual era voltada as atividades artesanais e bens manufatureiros. No ano de 1906, o ensino profissional passa para o Ministério da Agricultura, Comércio, e da Indústria, o qual viabilizou uma política de incentivo ao avanço do ensino industrial, do comercial e agrícola também.

Por intermédio da iniciativa de Nilo Peçanha, em 1910, são inauguradas dezenove escolas de aprendizes artífices nas quais foram destinadas “aos pobres e também humildes”, onde estão sendo ofertadas nas múltiplas Unidades da Federação. Eram instituições escolares similares aos Liceus de Artes e Ofícios, como também voltadas fundamentalmente para o ensino industrial, mas, contudo, eram custeadas pelo próprio Estado. Nesse mesmo ano foi reorganizado, também, o ensino agrícola no país, visando à formação chefes de cultura, administradores e também capatazes.

No transcorrer dessa década instalou-se diversas escolas-oficinas nas quais eram destinadas à formação profissional de ferroviários que desempenharam, entretanto, um relevante papel na história da educação profissional brasileira. Assim foram os primeiros modelos da organização do ensino profissional técnico no decênio seguinte. De modo que Nilo Peçanha foi o responsável por estar restabelecendo os ministérios da Agricultura, da Indústria e Comércio, nos quais tinham sido extintos na representação presidencial do marechal Floriano Peixoto.

Assim outras medidas importantes foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio, resultando da sugestão daquele que seria o primeiro diretor da unidade, o tenente-coronel Cândido Rondon, e também deu início e desenvolveu o ensino técnico no Brasil. Destarte que na República Nova (1930 a 1936), mais pontualmente no ano de 1931, foi instituído o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivado uma reforma educativa que levou o nome do Ministro Francisco Campos. Preponderou até 1942, ano em que inicializou a ser aprovado o conjunto das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, popularmente reconhecidas como Reforma Capanema.

No ano de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova desenvolveu a reconstrução social da instituição escolar na sociedade urbana e industrial, procurando diagnosticar e propor rumos às políticas públicas em matéria de educação. Bem como esse Manifesto criticava a escola tradicional, por assim manter o sujeito isolado em sua autonomia, resultante da doutrina do individualismo e de um ponto de vista da burguesia de sociedade. Na qual defendia também, o direito de cada sujeito à educação integral, além de tudo determinavam a obrigatoriedade de sua ingresso no sistema educacional. Entretanto na segunda metade desse século, de conformidade com a análise de Nóvoa (1995) os educadores experienciaram um período de indefinição profissional.

Fixa-se neste período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia. (NÓVOA, 1995, p. 18).

De modo que nesse período fixou-se uma imagem intermediária dos educadores, nos quais serão vistos como sujeitos entre diversas circunstâncias: não são burgueses, como também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de estarem possuindo desse modo um bom acervo de conhecimentos entre outros.

Assim o autor declara que na virada desse período estas diversidades se intensificam com a entrada da mulher na profissão docente. No princípio do século XX, a profissão docente estabeleceu-se com a adesão coletiva dos educadores a um conjunto de normas e também de valores que cresceram à unidade extrínseca do corpo docente, na qual foi imposta pelo Estado, uma unidade intrínseca, na qual foi instituída com alicerces em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo (NÓVOA, 1995).

A evolução sociocultural do sujeito depende que sua adequação aos produtos culturais, tanto os que se referem à cultura material como também aqueles da cultura intelectual. “Bem como essa adaptação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se adaptam da mesma cultura, isto é, o

procedimento que requer a interação entre adultos e crianças”. (DUARTE 2000, p. 83).

Ainda em 1932, efetivou-se a V Conferência Nacional de Educação, as quais resultados acabaram refletindo na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 instituiu categoricamente uma nova política nacional de educação, determinando à União a competência de traçar diretrizes da educação nacional. O Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, aproveitou as ideias do Manifesto e incluiu também entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-o aos adultos. Assim pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. Com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - em 1938, e por intermédio de seus estudos e pesquisas, constituiu-se em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário. E através de seus recursos, o fundo precisaria efetivar um programa progressivo de amplificação da educação primária que também incluísse os ensinos supletivos de adolescentes e adultos. De modo que foram baixadas, por Decreto, as conhecidas “Leis Orgânicas” da educação nacional: Do Ensino Secundário e Normal e também do Ensino Industrial (1942), O Ensino Comercial (1943) e o Ensino Primário e do Ensino Agrícola (1946). Propiciou-se a criação de entidades especializadas como o SENAI (1942) e o SENAC (1946), bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas.

Entretanto nesse ano, o Governo Vargas determinou, por um Decreto-Lei, o conceito de menor aprendiz para que desse modo os efeitos da legislação profissional, e por outro Decreto-Lei dispôs, entretanto sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Assim com essas providências, a educação profissional se estabeleceu no Brasil, muito embora ainda continuasse a ser de forma gradual preconceituosamente como uma educação de segunda categoria.

Em 1954, os Brasis já enumeravam 16 universidades, sendo três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro e três em Pernambuco. Dessas universidades, cinco eram confessionais e onze eram mantidas pelos governos federal e estaduais, ou por ambos. Destarte que entre os anos de 1955 e 1964 foram criadas mais 21

universidades, sendo cinco católicas e 16 estaduais. Nessa época transcorre o procedimento de federalização do ensino superior (CUNHA, 1983).

Assim no conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo dos ensinos secundário, normal e superior (foram atribuídas como competência do Ministério da Educação) era o de " estar formando as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional (anteriormente afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) era o de ofertar a formação apropriada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que deveriam ingressar precocemente na rotina de trabalho.

A instituição escolar e a instrução representam significativamente a evolução dos professores, os seus agentes. Nóvoa (1995) transcreve que esse período de glória do paradigma escolar é também a época de ouro da profissão docente. A sociedade acredita na educação como promessa de um futuro melhor e os professores alimentam essa crença que era generalizada das potencialidades da escola para transformação da sociedade. Assim as transformações sociais, políticas e econômicas transcorridas nos últimos vinte anos transformam a sociedade e também o sistema educativo.

Em relatório encaminhado à UNESCO, a Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para este século sublinha que, para dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente), aprender a fazer (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), aprender a conviver (cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser, que integra as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (DELORS, 1996, p. 88).

O autor cita que a missão da educação era estruturada significativamente em quatro aprendizagens essenciais: aprender a conhecer; aprender a fazer; como aprender a conviver também aprender a ser. Um tipo de educação que atinge todas as dimensões humanas e que colabora no desenvolvimento do ser, para se tornar sujeito da sua história (autonomia), e promotor do seu destino.

2.1.2 A Formação Continuada de Docentes

A Formação Continuada de Professores, algumas tendências modernas, como também suas modalidades (a presencial e a distância), intenções e significados conquanto o ambiente de troca de conhecimento entre diferentes profissionais da área da educação.

A Formação continuada: uma distensão fértil na atualidade, A Formação Continuada de Professores tem se posto como uma questão-chave na procura de uma modificação dos atores em sala de aula e, devido a isso, está gradativamente em evidência no ambiente da pesquisa educacional acadêmica. Visto que na verdade, de um lado temos a acrescida demanda dos professores para entender o que pode ser reconhecido como um bom ensino e, de outro, a concepção dos professores de que a Formação Continuada de educadores, em diversificadas instâncias do saber e da cultura, já há algum tempo vem mostrando a necessidade da valorização e também da qualificação dos professores e professoras.

Essa concepção de importância de um “professor-reflexivo”, que teve, de algum modo, sua origem em Schön (1992); apresenta uma prática de formação que tem provocado discussões/tendências a partir do “saber da experiência”, foco de atenção de Tardif, e de Lessarde & Lahaye (no ano de 1991); as idéias que estão em torno de debates em relação ao “professor-pesquisador” Zeichner (1998), dentre outros, são elementos que vêm evidenciando aos formadores a precisão de um procedimento reflexivo de aprendizagem contínua por parte do educador .

Nessa perspectiva, entretanto somos levados a refletir sobre quem são nossos educadores, como eles são formados e como se dá a formação no decorrer da prática docente. Assim em m meio a tantas problemáticas educacionais, e fundamentalmente sociais, em um país onde a pobreza e a falta também de condições mínimas de sobrevivência que são notórias, e ao trabalho educativo é reconhecido por diversos como um mecanismo de apropriação das pessoas ao cenário sócio-político, com o objetivo de estar inserindo esses sujeitos à sociedade, propiciando-os para tornarem-se cidadãos que sejam capazes de agir e transformar o meio em que vivem.

Assim dessa forma possuem professores, que tem realmente uma grande responsabilidade para com a formação de seus discentes. Mas, entretanto, até que ponto, perante todas essas possibilidades, esses profissionais da educação encontram-se aptos para estarem assumindo função? Ou, até mesmo ainda, até que ponto a educação detém tais perspectivas de mudanças da sociedade? Na realidade

os acontecimentos, em meio a esses desacordos, aparecem indagações gerais – prático-teóricas – no ambiente de formação continuada: O que vem decorrendo com os programas de Formação Continuada de Professores? O educador tem qual compreensão por formação continuada? Assim as instituições públicas têm acompanhado as necessidades e pretensões de seus educadores e educadoras? Na qual que concepção de análise, reivindicações e objetivos levam os sistemas públicos a estarem investindo na formação continuada de seus educadores? Bem como essas são questões importantes, fundamentalmente por ponderarmos que a educação brasileira encontra-se em um momento singularmente contraditório em termos de uma crescente desvalorização profissional e também social de seus trabalhadores, o que acaba refletindo na formação dos mesmos. Diante a essas variações, como neste mesmo íterim, é que aparecem os programas de Formação Continuada de Professores. Entretanto, mas afinal, como têm sido encaminhados, de forma geral, os Cursos de Formação Continuada de Professores? Como estaremos vendo a frente, no caso de Barueri, a formação continuada está dirigida a estar atendendo os pormenores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), mas também, no maior número das vezes, a políticas e decisões bem particulares do próprio município.

De conformidade com Domite (2006), diversos modelos têm sido apresentados para a formação de professores, entre os quais bem poucos voltados para a formação do(a) professor(a) ao mesmo tempo que o indivíduo social de suas ações e, devido a isso, mais do tipo transmissivo/impositivo – outros porem estão mais centrados nos tipos de procedimentos de transformação e na própria dinâmica formativa.

Os acontecimentos, nos últimos anos, os conflitos em torno da formação de professores não têm posto como prioridade a preparação do professor ou professora para o ensino dos conteúdos. Mas sim, como já foi falado, evidenciado a relevância do professor como profissional reflexivo, que precisa, entretanto, preocupar-se tanto com as necessidades emocionais e também intelectuais dos discentes como com as funções sociais da educação – aperfeiçoando-se como edificador político do projeto pedagógico educacional.

Entretanto, mesmo em meio a essas diferenças de perspectivas e apesar que os órgãos incumbidos pelo sistema educacional pareçam conscientes de que a especialização e o melhoramento são fatores fundamentais para a transformação da

qualidade do ensino, deparamo-nos com programas que se resumem a cursos inteiramente planejados e organizados a priori, antes dos formadores ou estruturadores saberem quais grupos de profissionais serão formados.

Quando isso acontece, como bem enfatiza Nóvoa (1992), o educador é posto no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo percebido (e se comportando muitas vezes) como responsável pelos programas muito padronizados, que são, portanto, preparados em níveis de estruturação escolar distantes do seu local de utilização, tornando-se assim dependente de especialistas para resolver dificuldades periódicas em sua prática.

Por questionarmos e buscarmos resolver as dificuldades idênticas no âmbito da correlação professor-aluno, no qual programas são criados sem levar em conta a realidade, problemas, deficiências ou eficiências é que criticamos o modo nas quais algumas instituições criam seu plano de ação diante dos cursos de formação continuada. De conformidade com Caldeira (1993), a maioria dos conhecimentos que os educadores “recebem” nos cursos são estabelecidos de fora, o que explica a correlação de exterioridade que os docentes constituem com eles.

Segundo Candau (1996) e Modesto (2002), os cursos de Formação Continuada de Professores precisam estar reconhecendo a necessidade de um profissional que se envolva com o dia a dia da instituição escolar e que possa interferir na construção e também na reconstrução dos procedimentos que se desenvolvem nas instituições escolares.

Logo, de acordo com Nóvoa nos alerta que (1992), não podemos estar nos limitando a entender a Formação Continuada de Professores como uma formação que se constitui por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por intermédio de um trabalho de reflexivo e crítico sobre as práticas de (re) construção de uma identidade pessoal e profissional. Um outro elemento bem copioso e presente nos cursos de formação continuada, e vigorosamente criticado pelos educadores, se refere ao modo pelo qual se dá a criação das propostas desses cursos que, normalmente, quando vencem a barreira de não contar com um programa pré-planejado, incorrem no erro de pensar em sua criação desconsiderando e praticamente excluindo o docente.

Entretanto esse quadro, de acordo com os próprios educadores – sujeitos desta pesquisa –, gera cursos “mal planejados” e constituídos “de cima para baixo”. De acordo Apple (1986), esses elementos constituem os cursos de Formação

Continuada de Professores como um paradigma tecnicista, no qual adota uma concepção “de fora para dentro”. Nesse paradigma o professor é posto como um técnico que tem a tarefa de implementar descobertas feitas por outros. Entretanto, prossegue Apple, “os professores são profissionais são capazes de julgar e também de compreender suas próprias ações”. Desse modo, é necessário dar voz ao professor, ou seja, é preciso garantir aos professores “libertar-se da autoridade do discurso dos outros” (VASCONCELOS, 1997).

Segundo Nóvoa, nesses cursos, (...) importa, no entanto, estar valorizando os paradigmas de formação que possam estar promovendo a preparação de professores reflexivos, que venham assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992, p. 27). De acordo Nóvoa é necessário que surjam modelos de formação que primem pela preparação de professores que seja reflexivo, para que deste modo possam assumir a responsabilidade de seu progresso profissional.

De modo que quando um sistema educativo – municipal, estadual ou mesmo federal – apropria-se de peculiaridades como essas que acabamos de mencionar, cursos pensados “de cima para baixo”, ou “de fora para dentro”, influenciam o educador a torna-se parte integrante de um sistema de resistência, visto que, em geral, declara que o procedimento de formação continuada demasiadamente instrumental e reducionista, que recomenda modificações, mas os exclui de decisões relevantes do processo, contribuindo assim a antidemocracia, na qual privilegia as práticas elitistas e também etnocêntricas, considerando de certa forma quase sempre as necessidades do sistema.

Como bem cita Ramos:

Enquanto persistirem a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como “adequação”, na qual mais do que formação busque-se “conformação” (RAMOS, 2001, p. 26).

O autor declara que enquanto os educadores forem vistos simplesmente como uma peça de engrenagem do sistema educacional, passível, em função dos planos que busque somente a formação e utilizando um modelo centralizador, sempre existira esse modelo. Este tipo de modelo é uma negação de profissional ativo, participativo que intervém como mediador no processo diretivo educacional.

Assim a crença existente na impossibilidade de participar efetivo de um procedimento de formação continuada que acaba quase sempre por gerando conflitos e tensões entre educadores e órgãos públicos ou até mesmo particulares. De forma que esses órgãos, em algum instante, observem a necessidade das transformações, mas, entretanto, devido a questões políticas, econômicas, sociais ou até pessoais, propendem a complicar a ocorrência dessa formação de modo satisfatório, preponderando assim a burocracia e a correlação de poder. De forma geral, esse conflito origina-se de uma visão técnica intencional e da necessidade de poderio sobre os educadores.

De modo que em substituição a esse paradigma, no qual privilegia o que se pode chamar de “racionalidade técnica”, vários autores (NÓVOA, 1991; GOMÉZ, 1992; SCHÖN, 1992), como também dentre outros, sugerem o paradigma da racionalidade prática, na qual tem reconhecimento da existência de um conhecimento espontâneo, experimental, cotidiano e intuitivo entendendo que o educador é sujeito de seu próprio desenvolvimento, método em que a reflexão sobre a experiência prática é de primordial relevância.

De conformidade com esses autores, uma reflexão crítica sobre a própria prática pode propiciar significativamente a integração de conhecimentos teóricos e práticos, levando-os desse modo a superar a compreensão de correlações lineares e mecânicas existentes entre teoria e prática, e de avaliar as próprias ações, assim como a aperfeiçoamento seus conhecimentos de maneira geral. Inúmeros elementos resultantes de um mau planejamento acabam assim desviando o eixo central de tais cursos, que, de acordo alguns estudiosos como Krasilchik (1988), Kramer (1989), Nóvoa (1992) e Gatti (1997), necessitariam criar ações com o intuito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de educadores e especialistas em educação, propiciando o trabalho conjunto, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria, reconhecendo as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas instituições escolares e acrescentando fatores que possam torna-las melhor.

Nesse seguimento Nóvoa (1992) sugere que a escola não seja apenas um lugar onde os educadores apliquem seus conhecimentos, mas também um centro duradouro de formação onde eles possam vivenciar, inovar e ensaiar novos modos de trabalho pedagógico. Logo, entretanto a partir desse raciocínio, por intermédio de um procedimento reflexivo, compreende-se que a formação continuada precisa

propiciar uma análise da prática, não de maneira isolada e abstrata, mas com base nas situações do dia a dia escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.

Dos cursos que têm se posicionado na contramão daqueles que realmente podem estar viabilizando uma formação continuada progressista e libertadora – nos quais esses compromissos venham estar alicerçados na procura por um ideal de ensino que se valorize os professores como sujeitos reflexivos capazes de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas – têm sido criticados de modo bem contundente. Assim Nunes (2000), olhando para as observações realizadas pelo MEC (1999, p. 43-4) evidencia alguns elementos (concepções e/ou críticas) que acabam identificando as primordiais características “negativas” de tais cursos, reforçando desse modo a ideia de que em razão da necessidade, o sistema educativo acabou tornando-se alvo dos aproveitadores de momento. São eles:

Assim cada nova política, ou até mesmo projeto ou programa parte da “detém a estaca zero”, desconsiderando as vivências e também os conhecimentos já recebidos; Não são portanto considerados outros aspectos do desempenho profissional, como o contexto institucional onde ele acontece, possibilidades de trabalho, recursos disponíveis, plano de carreira e salário: a formação é tomada entretanto isoladamente; Bem como é tida como apropriada primordialmente para educadores, e não para os demais profissionais da educação – tais como assessores, diretores, supervisores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral; Não se estruturam a se iniciar de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos educadores; Remete-se a estar corrigindo os erros como também a evidenciar debilidades da prática pedagógica, sem estimular as concepções positivas e salientar a relevância das evoluções já conquistadas; Não possui instrumentos eficientes de avaliação da abrangência das ações desenvolvidas; De forma que organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo; Implementa-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar favorecido de formação em serviço; É assistemática, e também pontual, delimitada no tempo e não engloba um sistema de formação permanente;

Aplica-se dispositivos de motivação “externa” – tais como: progressão na carreira, pontuação, certificados – que, sem dúvida alguma são relevantes, mas,

entretanto, não podem “estar no lugar” do compromisso pessoal e também institucional.

Nesse aspecto, analisando as observações acima citadas, é possível verificar que os professores dificilmente conseguem dar sequência a um desenvolvimento profissional permanente. Prevalecendo desse modo a percepção de uma formação continuada sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e também desvinculadas da prática dos educadores. Entretanto, pode-se questionar: “Se sabemos notar os erros, porque não estar solucionando os problemas?” De modo que nesse momento é posto em pauta quem são os formadores e também quem irá ministrar esses cursos. Questionamento desse modo o que será discutido com mais destaque no próximo item.

2.2 FORMAÇÃO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.2.1 Breves Considerações Conceituais sobre a Infância

O conceito de infância foi criado na Idade moderna e generalizado ao final do século XIX. Na Idade média não se tinha uma caracterização da infância como uma etapa em si, pelo qual não se constitui propriamente dito uma literatura infantil. Existiam experiências literárias, mas não eram definidas propriamente. Exemplos de algumas obras de corte clássico, está a Fábula de Esopo, nas quais haviam animais personificados orientados a esse público.

Para falar de educação infantil é importante definir o que é infância, entendê-la como uma faixa etária diferenciada, formada por indivíduos que estão em um lugar especial dentro da organização familiar e social. As origens cobram uma importância primordial quando se refere à escola, instituição burguesa do século XVIII na qual destinado a isolar a infância e também a ensinar condutas morais e religiosas a crianças e jovens.

Segundo Ariés (1994), essa fase hoje definida como infância não era tomada com muitas particularidades na sociedade medieval, já que a moralidade era tão alta que o único vínculo que se tomava em consideração era a de dependência da criança em relação aos adultos. Tão logo a criança conseguia a sua independência ela entrava na etapa adulta. O autor destaca a pouca importância que tinham as

crianças pequeninas, não “contavam”, pela excessiva fragilidade, podiam morrer com muita facilidade e gerar vínculos sentimentais eram um problema”. Essa visão antiga começou a mudar a partir do século XVI, e muito maior a mudança no século XVII, quando se encontra na arte, na iconografia e na religião uma tendência a valorizar o sentimento de infância. Outro exemplo é a especialização dos brinquedos e das roupas infantis, mostrando uma mudança de atitude em relação à crianças. Na idade média tudo era compartilhado, com os brinquedos, e os modelos de roupa que somente mudavam de tamanho, a visão era apenas de um adulto ser importante.

Rousseau (1995) descreve a infância como uma etapa de pureza, fundamentada na fragilidade biológica e falta de experiência necessitando uma proteção. Por melhor que ele descrevesse o homem, também acreditava que deveria conservar a bondade natural preparando as crianças para a uma sociedade menos corrompida.

Assim se pensou em um isolamento, para que dentro de um meio adequado e isolado se comparasse os livros para crianças. Livros intencionado, criando uma visão de um mundo adulto para o mundo infantil.

Os autores, ao tratar a evolução histórica, utilizam as expressões criança e infância como sinônimo. Embora ressalta-se que há diferença entre essas expressões, onde a primeira é compreendida como sujeito histórico, cultural e social, e, a segunda, como uma etapa de vida. Heywood (2004- p.22), define infância como uma “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”. Portanto, pode-se inferir que a infância é uma fase que faz parte do contexto de vida de toda pessoa com menos de dezoito anos de idade.

De forma sucinta, inicia-se apresentando as concepções de infância, e posteriormente, aborda-se essa evolução, com o objetivo de destacar as características que permanecem atualmente na literatura, ao que se refere a criança. Segundo Kohan (2003) na primeira concepção platônica, na sociedade da época, a infância não tinha características próprias, e sim uma visão futurista, onde se via apenas possibilidades, onde criança era vista como um ser em potencial, porém, não permite que ela fosse o que é diante de suas ações.

A educação é vista como projeção política, assim é preciso moldar para ser um bom cidadão. Para Kohan (2003), o segundo conceito platônico, a criança é vista

como um ser inferior, onde a infância é uma fase da vida inferior à vida adulta. Para Platão, (2010, p. 302):

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...]

Platão via a criança como ser inferior, frágil, que precisa ser conduzido por um adulto, afinal elas não têm maturidade para compreender certas situações, por isso ele mostra uma diversidade de atributos que não condiz com a potencialidade ativa da criança. Ele considerava a criança como uma criança que se comporta muitas vezes como um ser indisciplinado, astuto, birrento, bagunceiro, respondão e que por isso a natureza infantil precisa ser trabalhada de forma que traga uma harmonia e desenvolva métodos ativos e potenciais da criança.

Kohan (2003) defende que, as crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita, entretanto, a própria verdade, que há dá desqualificação do rival, e de quem não compartilha um modo de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são [...] para Platão, que a concebe como uma figura do desprezo, do excluído [...] (p. 24). O autor mostra que criança é criança, que ela precisa ser direcionada por um adulto e que não pode tomar decisões, atitudes, conhecimentos por si só, que precisam ser ensinadas, acompanhadas, por um adulto.

O autor chama a atenção para um fato, onde os filósofos buscavam estabelecer um padrão politizado para a infância, tratando as crianças do sexo masculino com sobrenomes de dinastia como futuros reis que seriam preparados e ensinado a governarem povos e nações. Por isso, a infância no contexto da filosofia clássica foi vista por meio da inferioridade e possibilidade. Quando se fala em inferioridade entende-se por um ser inferior e frágil, agora o termo possibilidade já se relaciona ao padrão politizado em querer transformar a criança para exercer cargos futuros. A pedagogia tida dessa época era aquela que era capaz de preparar a criança para exercer cargos políticos.

Vê-se que a criança tem a capacidade de aprender muitos saberes e que isso será importante em sua fase adulta, mas para isso é preciso que ela seja ensinada e acompanhada por um adulto, afinal, criança tem uma natureza infantil cheia de energia, curiosidades, porquês, descobertas e que muitas vezes vem

acompanhadas de desobediência, impaciência, indisciplina por isso é necessário acalmar essa desarmonia e colocar ordem na casa.

Platão vê a educação como meio para alcançar a *pólis* desejada. Portanto, para que isso se firmasse, a criança precisava ser formada com esse objetivo, desde a sua infância, ver visão da infância enquanto possibilidade. Na Idade Média entre os séculos V e XV, ao falar da infância, percebe que a mesma tem sido compreendida no âmbito histórico desenvolvido a partir de estudos de Ariès (original de 1962) onde procura documentar o surgimento de um sentimento de infância. Por ser considerado precursor, referente ao surgimento da concepção de infância, vamos aportar a teoria de Ariès (1981), um historiador Frances. Embora seus escritos tenham sido analisados e criticados constantemente por outros pesquisadores.

Ariès (1981) afirma que o sentimento de infância não existia na Idade Média, a criança não se dispensava, portanto, um tratamento específico que fosse correspondente à consciência infantil e também as suas particularidades que a diferenciava dos adultos. Portanto, a criança não requer mais da mãe ou ama, pois ela já era inserida posta na sociedade dos adultos, assim assumia afazeres domésticos ou trabalhava como aprendizes, e as roupas eram incomodas e parecidas à dos adultos. Roupas essas, que dificultava a criança se movimentar corretamente, não permitindo terem o prazer em se sujar, correr, subir em árvores, impossibilitando fazer tudo aquilo que está inserida no mundo infantil. Postman (2011) afirma que nesse período não havia uma literatura infantil, nem mesmo livros de pediatria, e a linguagem também era a mesma para adultos e criança.

Ainda Postman (2001, p. 29, afirma: “[...] assim no mundo medieval não havia entretanto nenhuma concepção que se tem de desenvolvimento infantil, como também nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto”. Já na idade Média, a infância terminava aos 7 anos de idade, quando a criança já sabia ler. Pois antes dos 7 anos, ela era considerada incapaz de falar. Ressaltando que a capacidade de falar não se limitava apenas a primeira infância, pois se alongava até os 7 anos de idade, onde após essa idade iniciava imediatamente a uma vida adulta.

Outro fator que denuncia a maneira que os medievais desconsideravam as crianças, está no alto índice de mortalidade infantil, e a aceitação de forma passível diante das mortes. Na época, era considerado ter muitos filhos, na possibilidade de

sobreviver dois ou três. A infância era uma fase sem importância, onde não tinha sentido guardar na memória, assim crianças mortas não se considerava e nem eram dignas de lembrança. A arte medieval, onde era uma das únicas maneiras de expressão do que era real naquela época, não via a criança como realmente ela era. As obras eram criadas retratando crianças com características de adultos, mas com tamanho reduzido.

E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social (POSTMAN, 2011, p.32).

Na Idade Média a criança não estava presente na arte, nesse período ela não tinha lugar, indiferença essa, que se tornava invisível. Para Postman (2011, p. 33) “De todas as características que entretanto venham diferenciar a Idade contemporânea a, nenhuma é tão obtundente quanto a falta de interesse pelas crianças”. O autor afirma que as ausências dos conceitos de educação e de vergonha atado à ausência de alfabetização, são razões pelas quais o conceito de infância não existia no mundo medieval.

Segundo Ariès (1981) o sentimento de infância pode ser percebido em dois momentos distintos. Um que surge no seio familiar entre os séculos XVI e XVII denominado de paporicção, onde a criança é, entretanto, vista simplesmente como um mero objeto de diversão, reduzindo-a a fonte de distração aos olhos dos adultos. Outro no tempo e espaço, devendo a Igreja que era contra preparar a criança como um brinquedo encantador, se preocupou em ensina-la dentro dos princípios morais, associando-os aos cuidados de saúde e higiene. E esse novo sentimento ultrapassou às famílias que já estavam influenciadas de sentimentos anteriores, inserindo um novo elemento, como a preocupação com saúde física e higiene de suas crianças.

Surge uma nova reflexão, trazida pela igreja, em como tratar as crianças, ensinando-as a importância de se escovar os dentes, tomar um banho, enfim valorizando a higiene delas. Mostra que a criança tem de ser tratada não como um brinquedo encantador ou fonte de distração e sim com valorização e respeito por meio da sua saúde física e higiênica.

Stearns (2006, p. 11), afirma que “Todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, que lidam amplamente com a infância e a criança” no

sentido de que toda criança pequena nas quais requerem alguns cuidados necessários que advém, portanto de um adulto mais próximo. Stearns afirma que é necessário que alguém, no que se refere a criança, prepare o alimento, cuide de sua saúde física e emocional, proteja-a do frio e do calor, desenvolvendo características que são peculiares a infância, independentemente de ser considerado como uma preparação para a vida adulta.

Porém, Stearns (2006, p. 12) esclarece que “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro”, dando como exemplo o trabalho infantil, duração da infância, formas de disciplinar as crianças, punições e idade em que ingressa no ambiente escolar, que são algumas das variantes que acontecem no mundo infantil.

Heywood (2004), apresenta algumas críticas ao estudo de Ariès. Ele considera ser muito simplista afirmar que em uma determinada época e espaço não se tinha um sentimento de infância. Expressão essa que segundo autor se configura ambígua por transmitir-nos deste modo “tanto a ideia de uma consciência da infância tanto quanto de um sentimento em correlação a ela” Heywood (2004, p.33). Para ele, a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um procedimento dialético de idas e vindas, progressos e retrocessos, não é uma estruturação linear, mas sinuosa.

O autor traz a percepção de que a infância pode ser entendida por meio de vários contextos, afinal a criança não consegue determinar o justo do injusto, as limitações do saber, o tempo, a falta de experiência, o valor da vida, por isso ele caracteriza isso como um processo contínuo que se compõem de avanços e retrocessos bastantes trabalhosos.

Kuhlmann (2010) compartilha da concepção de infância abordado por Heywood, não concordando também à teoria de Ariès. De forma que ele afirma que “O Sentimento de infância não seria, no entanto, inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]” (p.22). Percebe que o autor mostra a importância do estudo sobre a história da infância de forma não linear, e sim evolutiva. Assim, é necessário considerar a infância como uma condição da criança.

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p.14).

O autor relata que a ideia da infância sofreu transformações no decorrer do tempo, visto que as inserções dessas crianças sofrem variação de acordo a estruturação da sociedade. Onde, se vê que o processo evolutivo das crianças vai estar interligado ao seu cotidiano, ou seja, aquilo que elas vivenciam tanto no contexto histórico e social como geográfico. Cada criança terá sua própria história, que sofre variabilidades de acordo com a época que se vive.

Para Kramer (2006, p. 36) “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, entretanto na nossa sociedade, ocorre desde o nascimento até aproximadamente dez anos de idade” Nessa óptica entende-se que a infância é um período do ser humana caracteriza o desenvolvimento que vai desde o nascimento até os meandros de 10 anos de idade.

O surgimento da imprensa, no século XVI, simultaneamente com a alfabetização socializada. Segundo Postman, facilitou a criação de uma nova definição para a idade adulta, ocasionando uma separação entre o mundo adulto e infantil. E essa nova definição, que se baseia na leitura, designou o aparecimento de uma nova concepção de infância, sendo esta pautada na incompetência da mesma. Assim a tipologia desenvolveu um outro mundo, ao qual as crianças foram retiradas do ser habitado pelos adultos, assim, essa separação exigiu a criação de um novo mundo para as crianças.

Aqui a criança é valorizada como criança, de maneira a entender que ela possui fases de aprendizagem e que cada qual se baseia em diversas capacidades sejam elas físicas, intelectuais e psicológicas. A criança é inferior ao ser adulto, pois ela não sabe a racionalidade do justo e do injusto, não é forte, não tem noção de perigo e por isso houve o entendimento dessa separação entre adultos e crianças.

No final do século XVIII, uma grande revolução acontece, como a vestimenta das crianças que se diferencia das dos adultos. Ariès (1981, p. 33) salienta que “[...] foi preciso, entretanto esperar o final do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade”. A história foi trilhando novos caminhos e quebrando paradigmas, onde os fatos e a vida cotidiana foram se transformando, mostrando novos olhares, demonstrando aos adultos que crianças tem características próprias. Assim, os diversos acontecimentos sociais e históricos contribuíram para um novo olhar a infância. De acordo Ariès (1981) salienta que os artistas expressam significativamente por intermédio da arte os sentimentos do adulto em relação à criança, que até então estavam ocultos.

Dessa maneira a criança conquista um lugar privilegiado na arte. Pouco a pouco, as autoridades dos pais, foram se transformando com padrões mais humanos, de maneira que todas as classes sociais tiveram que assumir em parcerias com o governo a responsabilidade, no que se refere a educação das crianças. Postman (2011, p.70) destaca que:

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças.

Postman (2011), evidencia que o Estado era visto como um protetor das crianças e que no decorrer do tempo foi se modificando e foram adotando paradigmas mais humanizados.

Houve o entendimento que os pais também eram responsáveis pela educação física, mental e intelectual das crianças, e que era preciso assumir e adotar padrões mais humanitários que envolvesse a infância de cada criança. Onde os pais deveriam respeitar a infância da criança sem pular, forçar ou ultrapassar os limites de cada uma delas.

Rousseau, um dos estudiosos da infância no século XVIII, teve uma grande contribuição, onde através da obra *Emílio, ou, Da Educação* salienta que a criança precisa ser vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto. Ao fazer essa afirmação Rousseau (1999) tem o método desenvolver um conceito moderno de infância, embora ainda não compreendido como é hoje, e sim um início de deixar os velhos conceitos, possibilitando um novo olhar sobre a criança. Ele vê a infância como uma fase, com suas características próprias, as quais necessitam ser semeada objetivando contribuir com o desenvolvimento da inteligência da criança. Não podemos deixar ao nos referirmos as crianças, reconhecer que essa etapa da vida é pautada por características peculiares, pois independentemente, tem características e necessidades próprias.

2.2.2 Formação de Docentes e a Prática Pedagógica na Educação Infantil no Brasil – alguns aspectos

No contexto brasileiro, os avanços significativos quanto à Educação Infantil, em certa medida são pautados pelos documentos legais, pelos debates na área, além das práticas que apontam quais as transformações que estão sendo engendradas nos contextos educativos. São documentos como a LDB 9394/1996, a Política Nacional para a Educação Infantil (2006), a DCNEI (2009) e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009(Revisão das Diretrizes) que demonstram as constantes lutas e conquistas em prol do direito à educação de qualidade na infância.

Como indicativo da necessária qualificação das práticas pedagógicas, nos debruçamos para pensar no que afirma o documento da LDB 9394/1996 no seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A partir dessa afirmação, evidencia um interesse significativo pela formação docente com propósito de um atendimento de qualidade nas instituições de ensino. Assim como o parecer CNE/CEB nº 20/2009 que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil mostra que os

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar à aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

Brasil fala da importância dos programas de formação continuada que contribui significativamente para estar aprimorando a prática do educador e desenvolvendo em si a sua identidade, utilizando também de princípios éticos e políticos para o desenvolvimento de uma aprendizagem qualitativa.

A formação inicial tem o objetivo de preparar o docente para atuar com crianças pequenas, assegurando o desenvolvimento integral das mesmas, enquanto a formação continuada tem como propósito formar um profissional capaz

de refletir sobre sua experiência, para compreender, melhorar e aperfeiçoar sua prática docente.

O docente da Educação Infantil, mediante a formação continuada, qualifica sua prática a partir de conexões com os saberes e conhecimentos desenvolvidos com as crianças. Para Fortuna (2007) o educador ideal é aquele que não busca sua infância na infância das suas crianças, ou seja, utiliza sua própria experiência para considerar sua ação educativa, não se comporta como criança, mas é capaz de estar com a criança e oferecer a ela cuidado, carinho, interesse, valor e experiência.

Às Unidades de Educação Infantil cabe à escuta atenta ao que é importante para as crianças, ou seja, o que é interessante para elas.

Deve-se compreender o ato de brincar como estratégia permanente da prática educativa e oferecer aos alunos um ambiente com espaços e materiais organizados que propiciem desafios e diferentes manifestações infantis, potencializando assim sua expressão por meio de diferentes linguagens, movimentos, imaginação, criatividade, emoções, socialização, autonomia, conhecimento de mundo, pensamento e sentimentos. (PPP, 2015, p.7).

A formação inicial dos docentes é um dos principais temas tratados pelas Políticas Públicas no Brasil. Ao pesquisar sobre a formação docente no Brasil, observou-se que existiam inquietações quanto ao preparo dos docentes para trabalhar com crianças pequenas. A partir de 1939 surgem os Cursos de Pedagogia com a finalidade de formar profissionais. Para atuar no processo de aprendizagem das crianças, através da relação, sistematização, reflexão da teoria com a prática.

O processo de formação inicial dos docentes de Educação Infantil assume hoje novas direções e orientações, mediando os saberes e produção cultural das crianças.

Segundo Freire (2005, p. 23) que confirma em seu livro “Pedagogia da Autonomia” que “não há, portanto, docência sem deiscência”. Tanto o docente quanto a criança fazem parte do mesmo processo de construção do conhecimento. O docente de Educação Infantil deve ser um profissional consciente de sua responsabilidade em educar e cuidar; precisa aprender sobre as possibilidades do trabalho com crianças pequenas no contexto da Educação Infantil.

As formações para a docência nas Unidades de Educação Infantil, ainda na contemporaneidade, na sua grande maioria, não expressam os princípios desenhados no documento das DCNEI (2009). Encontramos atuando junto às crianças pequenas nas creches, profissionais sem formação específica na área, leigos, que apenas cuidam as crianças. Apesar desse cenário existe em contrapartida, um esforço por parte dos profissionais que interrogam sobre a prática com crianças pequenas, a tentativa de qualificar o trabalho com as crianças. Fazendo com que a docência na Educação Infantil produza outros sentidos para a infância, do que mero rito de passagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, causando com isso sérios problemas para seu desenvolvimento.

Uma formação para a docência com crianças pequenas exige conexão entre formação inicial e continuada, mostrando que é fundamental colocar a ação/reflexão em prática para que as transformações ocorram.

O trabalho docente consiste em algo que requer muito daqueles que sobre ele se arriscam. Por isso, é importante que os docentes permaneçam em contínuo contato com as teorias que fundamentam seu fazer pedagógico, fazendo o emprego delas de forma a melhorar sua prática, ou seja, relacionar teoria/prática por meio de uma ação reflexiva.

As teorias são compreendidas por meio de discussões sobre as práticas, a partir de conversas, indagações, reflexão teórica a partir da prática. Enfim, a teoria pela teoria, sem articulação com a prática, não ajuda os docentes, mas apenas a prática, sem compreensão da teoria que a embasa.

2.2.3 A Mediação do Educador na Educação Infantil - alguns apontamentos

Vygotsky (1995) destaca a mediação do adulto no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança e postula que o ensino deve promover o desenvolvimento. Na perspectiva do autor, o desenvolvimento cultural tem sempre como ponto de partida a atuação de outras pessoas sobre a criança:

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiras outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o

pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. (Ibidem, p.232)

Assim, que o desenvolvimento das diversas funções psíquicas superiores tem como condição uma operação cultural organizada, em princípio, pelo adulto, postulado que pode ser ilustrado na análise do autor do desenvolvimento da atenção mediada. Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida, se encontra em um meio complexo formado por estímulos de duplo gênero. Por um lado, os objetos e fenômenos, atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas; por outro, os correspondentes estímulos-catalisadores, isto é, as palavras orientam a atenção da criança. Desde o princípio, a atenção da criança está orientada. Primeiro a dirigem os adultos, mas à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção em relação com os demais e depois em relação consigo mesma. (Ibidem, p.232)

De acordo com Leontiev (2001a), podemos estabelecer como uma lei geral do desenvolvimento psicológico infantil que o desenvolvimento das funções psicológicas se encontra na dependência dos processos concretos nos quais estão envolvidos, ou seja, se processa na e pela atividade da criança:

Qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. (Ibidem, p.77, grifo nosso)

Fica evidente que as funções psicológicas devem ser “cultivadas” na criança pelo educador e que isso não significa submeter a criança a um treinamento mecânico. Ao contrário, se o trabalho educativo se resumir a esse treinamento mecânico, o desenvolvimento dessas funções não se efetivará plenamente, em suas máximas possibilidades. É preciso, outrossim, que tais funções integrem processos dirigidos por um alvo, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento se coloque como condição para a realização da atividade pela criança. Leontiev ilustra esse processo com o desenvolvimento da audição fonemática na criança e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando a criança começa a estudar uma língua estrangeira, no começo não ouve a diferença entre fonemas semelhantes, que são novos para ela, como a diferença, por exemplo, entre o som vocálico em francês em mais e mes. Além disso, é notável o fato de que para se tornar sensível a esta diferença não basta ouvir freqüentemente falar a língua francesa, sem, todavia, tentar dominá-la. É isso que torna possível que alguém passe muitos anos entre pessoas que falam outra língua e, mesmo assim, permaneça surdo às nuances de sua fonética. (Ibidem, p.78)

A constatação de que as funções psicológicas que o educador pretende desenvolver no aluno devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade da criança (a busca pela consecução de determinado objetivo), evidencia que não basta expor a criança a estímulos diversos, ou seja, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura – para além disso, é preciso organizar sua atividade.

Nesse sentido, Leontiev (2001a, p.63) preconiza a necessidade da análise do conteúdo da atividade da criança e de investigações que revelem como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida:

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Destaca do trecho citado a referência ao papel do trabalho educativo, que deve “operar precisamente” na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, “determinar” seu psiquismo e sua consciência. Leontiev não deixa dúvidas quanto ao papel diretivo do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança: o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Tal afirmação se mostra bastante relevante em nossa investigação, pois se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que deve limitar-se a “seguir as crianças”. Na perspectiva do autor, a análise da atividade da criança visa justamente fornecer ao educador subsídios para uma intervenção mais precisa e eficaz no desenvolvimento infantil.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento da Pesquisa

Para o desenvolvimento de uma pesquisa é necessário um planejamento sistemático e rigoroso de acordo com os procedimentos metodológicos. Por isso, a pesquisa vigente cumpriu etapas para efetivação da mesma.

1. Delimitação do Tema da Pesquisa;
2. Formulação do Problema e Problematização;
3. Formulação dos Objetivos e Justificativa;
4. Fundamentação Teórica acerca do Objeto de Estudo;
5. Construção da Coleta de Dados diante da aplicação de questionário aos sujeitos da pesquisa;
6. Redação Final e apresentação

3.2 Metodologia e Método

A Pesquisa científica é uma atividade ou prática intelectual que visa solucionar ou responder algum problema levantado ou relevante arguido pelo pesquisador em prol da sociedade ou comunidade pesquisada. Esta prática racional se faz por meio de procedimentos metodológicos, instrumentos e técnicas de pesquisa que faz aproximar e entender o fenômeno estudado.

Com isso, Fachin (2005, p. 123), contribui ao dizer que:

A Pesquisa é um procedimento intelectual em que o pesquisador tem como objetivo adquirir conhecimentos por meio da investigação de uma realidade e da busca de novas verdades sobre um fato (objeto, problema). Com base em métodos adequados e técnicas apropriadas, o pesquisador busca conhecimentos específicos, respostas ou soluções para o problema estudado.

A autora faz a entender que a pesquisa é um produto radicalmente intelectual objetivando responder ou solucionar um problema ou problemática interrogada ou questionada pelo pesquisador, que utilizam para este fim métodos e técnicas apropriadas para adquirir estes conhecimentos específicos.

Para Gil (2002) a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Tanto Fachin (2005) quanto Gil (2002) consideram que a pesquisa é fruto de uma produção ou atividade intelectual e sistemática, ou seja, que tem uma organização estrutural capaz de favorecer todo o processo da pesquisa, em busca das verdades dos fatos pesquisados.

Diante desse entendimento acerca da pesquisa, a dissertação sobre as contribuições da formação continuada de docentes na prática pedagógica na educação infantil da Escola Municipal Ilda Martins Rosa de Pires do Rio - GO, optou-se por uma pesquisa quali-quantitativa, visando a priori identificar o fenômeno pesquisado e depois mensurar a partir dos dados as informações coletadas na busca de um aprofundamento do objeto da pesquisa.

Para alguns pesquisadores a pesquisa mista, ou seja, quali-quantitativa seria uma dificuldade para obter informações, mas Hulff (2008) acredita na junção destas pesquisas mostrando métodos mistos em relação às abordagens tradicionais. Para a autora, os métodos mistos seriam mais pragmáticos em combinar materiais com o objetivo de alcançar um equilíbrio ótimo entre abordagens quanti e quali. Estudos quanti completados por estudos quali podem fornecer maior potencial de interpretação dos fenômenos, principalmente ao agregar a percepção dos indivíduos no desenho de pesquisa.

Neste sentido, a autora considera que a pesquisa mista é possível na medida em que os estudos completados nas abordagens quali-quantitativas podem fornecer dados, informações capazes de interpretar o fenômeno estudado com maior proporcionalidade. Por isso, a pesquisa quali-quantitativa pode agregar muito, onde o pesquisador terá maiores condições de entender e aproximar ainda mais da pesquisa e dos pesquisados.

Também Knechtel (2014, p. 106) considera sobre a pesquisa quali-quantitativa:

A modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica).

Nesta perspectiva, a pesquisa quali-quantitativa busca por meio de mensurações, estatísticas, símbolos e números, interpretar o objeto de estudo, facilitando ainda mais na aproximação do fenômeno em questão na busca de favorecer as respostas ou as possíveis soluções do problema (s).

May (2004, p. 146) reforça a defesa da pesquisa quali-quantitativa:

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

A citação acima é muito esclarecedora sobre esses dois enfoques em uma pesquisa, onde pode ser vista não como uma divisão e antagonistas, mas pontos de convergências sobre a produção conhecimento e as verdades dos fatos. Essa visão deve salientar a partir dos objetivos e práticas que cada abordagem oferece, contribuindo uma com a outra, para que o objeto de pesquisa seja compreendido e solucionado.

3.3 Período da Pesquisa

A Pesquisa começou efetivamente em abril de 2020 com as orientações acerca do objeto de estudo, problema, problematização, objetivos, fundamentação teórica e coleta de dados e finalizou em julho de 2021, com término da redação e a apresentação.

3.4 Objeto de Estudo

Objeto de Estudo busca analisar as contribuições da formação continuada de docentes na prática pedagógica na Educação Infantil – um estudo na Escola Municipal Ilda Martins Rosa em Pires do Rio - GO. A formação de docentes é fundamental para que aprimorar suas práticas para o favorecimento do processo de aprendizagem das crianças.

3.5 Estratégias Metodológicas

Como estratégias metodológicas foram utilizados uma entrevista para colher as informações qualitativas e um questionário em forma de gráficos para os dados estatísticos. É bom esclarecer que na pesquisa quali-quantitativa podem ser utilizados

dois instrumentos na pesquisa mista, em relação aos dados qualitativos pode ser utilizado entrevistas e observações e nos dados quantitativos os registros numéricos.

Diante disso, foi elaborado um questionário aos 10 professores que trabalham na escola pesquisa, dando sua contribuição acerca das contribuições da formação continuada de docentes na prática pedagógica na Educação Infantil – um estudo na Escola Municipal Ilda Martins Rosa em Pires do Rio - GO.

3.6 População

A População da Pesquisa foi o grupo de 10 professores que participaram da pesquisa, onde todos trabalham na Escola Municipal Ilda Martins Rosa em Pires do Rio – GO. Esse grupo de professores quis participar da pesquisa, pois acharam a abordagem interessante.

3.7 Universo e Amostras

➤ ESCOLA MUNICIPAL ILDA MARTINS ROSA - PIRES DO RIO - GO

HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

A Escola Ilda Martins Rosa, recebeu este nome em homenagem à Senhora Ilda Martins Rosa Arruda, mulher que foi considerada exemplo de vida, dedicação para com seus filhos e familiares.

Ilda Martins Rosa Arruda, nasceu em Catalão, no dia 17 de maio de 1906, seus pais foram o Sr. Salustiano José da Rosa e a Sr. ^a Carolina Martins Rosa.

A família de Ilda Martins Rosa Arruda, mudou-se para o Arraial de nome Sapé no município de Caldas Novas, onde iniciou seus estudos, desde criança Ilda mostrou-se uma boa aluna.

No ano de 1925, Ilda casou-se com o jovem Mario Martins Arruda no Arraial Sapé. Em 1945, D. Ilda mãe de oito filhos, mudou-se para Pires do Rio com seu

marido em busca de escola para matricularem seus filhos. O tempo foi passando e D. Ilda acompanhava o crescimento de Pires do Rio com sua família.

Alguns anos depois seu esposo Sr. Mario Martins Arruda, homem de grande visão industrial e que sempre acreditou no progresso de Pires do Rio, juntamente com o Sr. José Aristeu Ferreira, Sr. Francisco Rodrigues Naves, Miguel de Souza Spindola, Sr. Péricles Pedro da Silva e Sr. Taciano Gomes de Melo (na época prefeito de nossa cidade), resolveram criar uma sociedade, montando o frigorífico Brasil Central LTDA, um grande marco na história de nossa cidade, ícone eterno da industrialização em Pires do Rio.

D. Ilda e Sr. Mário tiveram quatorze filhos, seu esposo tornou-se um grande empresário e fazendeiro de nossa região, a sociedade cresceu e, a empresa já possuía 250 funcionários diretos: o Frigorífico abatia em média 300 cabeças de gado por dia.

Com o crescimento e o grande sucesso do frigorífico, houve aumento das famílias, surgindo então necessidade de se ter uma escola para atender aos filhos dos funcionários do frigorífico e também aos filhos dos colonos que moravam nas imediações.

A escola foi construída perto da empresa, pois na época a cidade ficava distante das escolas existentes ficavam. Nascia assim a Escola Brasil Central, no ano de 1.962.

Foram contratadas três professoras para atender 40 alunos divididos em dois turnos com turmas de 1ª a 4ª série. As primeiras professoras da nova escola foram: D. Olga Mansur, D. Nair e D. Betty Martins de Arruda, filha de D. Ilda Martins Rosa Arruda, D. Tereza esposa do Sr. Idelfonso foi a primeira merendeira.

D. Ilda, desde o início da construção acompanhou de perto os trabalhos da nova escola, colaborando no que era preciso, sempre solidária e atuante.

Dona Ilda faleceu no dia 28 de março de 1976, em Goiânia neste mesmo ano decidiram fazer-lhe justa homenagem a ela, dando-lhe o nome à Escola Ilda Martins Rosa Arruda.

Somente no ano de 1982, na Gestão do prefeito Wilson Martins Arruda (filho de D. Ilda) a Escola Ilda Martins Arruda, conveniou-se a Prefeitura Municipal de Pires do Rio, mas a pedido da família e conforme Decreto, lei nº 2.974 de 09 de dezembro de 2.004, o nome da Instituição passou a ser Escola Municipal Ilda

Martins Rosa. Conforme aprovada pela prefeita em exercício na época, na gestão da Sr^a Maria Aparecida Marasco Tomazini.

O terreno da Escola Ilda Martins Rosa era de propriedade do antigo frigorífico, que estava para leilão. No ano de 2014 o Sr. José João Batista Stival que tinha comprado o frigorífico desmembrou e doou terreno da escola para o município de Pires do Rio – GO. No dia 4 de dezembro de 2014, a prefeita municipal de Pires do Rio fez saber de acordo com a Lei 3.656/14 que a Câmara Municipal aprovou e a prefeita sancionou o recebimento da doação do prédio e do terreno da Escola Municipal Ilda Martins Rosa.

No ano de 2015, no 2º Semestre foi construído, pela Prefeitura Municipal de Pires do Rio, o muro oferecendo maior segurança aos nossos alunos.

Em junho de 2017 aconteceu na escola o evento com o objetivo de agradecer e homenagear a os membros da família Stivel, na época atual proprietários do Frigorífico, pela doação do terreno realizada em dezembro de 2014. Na ocasião com um grandioso almoço servido no pátio da escola, com a presença dos alunos e familiares, da comunidade, representantes de vários segmentos da sociedade, a Secretária Municipal de Educação Ana Lucia Teixeira e os membros de sua secretaria, a Prefeita Cleide Veloso e seu secretariado. A Banda de Música do 11 BPM aceitou o convite e esteve encantando o evento e igualmente o coral do Gledson. A Cerimônia de agradecimento oficial, com placa de homenagem fixada na entrada da escola foi muito importante para a história da escola, pois antes não havia sido realizada.

Gestoras da Escola Ilda Martins Rosa

- A Sra. Cleonice Lopes Mello Marins atuou como diretora.
- Em seguida, a Sra. Colandi F. da Silva Queiroz.
- No ano de 2001 assumiu a direção da escola a Sra. Irani Balduino Fernandes Moreira que dirigiu a escola até o ano de 2008.
- Posteriormente assumiu a direção da escola a Sra. Maria Eliane da Silva Mendes, que atuou de janeiro de 2009 até março de 2012.
- Na sequência dirigiu a escola, a professora Arlete Rodrigues de Faria Tavares até dezembro de 2014.

PROFESSORES QUE ATUAM EM FUNÇÃO PEDAGÓGICA

NOME COMPLETO	FUNÇÃO	SÉRIE	HORÁRIO	VÍNCULO	HABILITAÇÃO
FÁBIO VITOR MARTINS	PROFESSOR ED. FÍSICA	1º, 2º, 3º, 4º E 5º ANO	SEXTA-FEIRA	EFETIVO	ED. FÍSICA

	FUNÇÃO	VÍNCULO	HABILITAÇÃO	TURNO
RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA	COORDENADORA	EFETIVA	GEOGRAFIA	MATUTINO
HÊDA ANTUNES DE OLIVEIRA	COORDENADORA	EFETIVA	HISTÓRIA	VESPERTINO
LILIANE DE JESUS M. E REZENDE	GESTORA	EFETIVA	LETRAS	MAT./VESP.
MARISTELA APª DOS S. MACHADO	SECRETARIA	EFETIVA	LETRAS	MAT./VESP

PROFESSORES REGENTES

TURNO MATUTINO	SÉRIE	NOME COMPLETO DO (A) PROFESSOR (A)	VÍNCULO	HABILITAÇÃO
	2º U	SHEILA C. GUIOTTI MAZÃO	EFETIVA	PSICOLOGIA
	3º U	LILIAN APARECIDA SILVA DE OLIVEIRA	P. SELETIVO	LETRAS/PEDAGOGIA
	4º U	ANA LUCIA DE OLIVEIRA MENDES	P. SELETIVO	PEDAGOGIA
	5º U	JACQUELINE BRANQUINHO PAES	P. SELETIVO	PEDAGOGIA
	-----	-----	-----	-----

TURNO VESPERTINO	SÉRIE	NOME COMPLETO DO (A) PROFESSOR (A)	VÍNCULO	HABILITAÇÃO
	J1	SORAIA MARIA DA SILVA	P. SELETIVO	LETRAS
	J2	FRANCIELY ARAÚJO BATISTA	P. SELETIVO	PEDAGOGIA
	1º A	EVA APARECIDA DE ALECRIM	P. SELETIVO	PEDAGOGIA
	1º B	MARILZA FARIA DA SILVA SANTOS	EFETIVA	HISTÓRIA

FUNCIONÁRIOS QUE ATUAM NO ADMINISTRATIVO

NOME COMPLETO	FUNÇÃO	TURNO	VÍNCULO	ESCOLARIDADE
CLAUDINÉIA APª DO C. ANDRADE	SERV. GERAIS	MATUTINO E VESPERTINO	E	1º GRAU
JOANA D'ARC GOMES DE QUEIROZ	SERV. GERAIS	MATUTINO E VESPERTINO	E	2º GRAU
LEILA PAULA DE OLIVEIRA	SERV. GERAIS	MATUTINO E VESPERTINO	E	3º GRAU
MÁRCIA CRISTINA SANTOS	AUX. MERENDEIRA	MATUTINO E VESPERTINO	E	2º GRAU
MÁRCIA MADALENA SILVA ALVES	AUX. MERENDEIRA	MATUTINO E VESPERTINO	E	2º GRAU

ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

A estrutura física da escola é composta por:

- 5 salas de aula;
- Uma sala para aula de reforço;
- Uma sala para diretoria, coordenação e sala de professores;
- Uma sala secretaria;
- Uma cozinha e pequena área de serviços;
- Um banheiro para funcionários;
- Quatro banheiros masculinos (alunos);
- Quatro banheiros femininos (alunas);
- Um banheiro para acessibilidade;
- Uma quadra de esportes sem cobertura;
- Um barracão no fundo da escola para o caseiro;
- Uma sala de informática;
- Um depósito de papéis de uso escolar, documentos, materiais esportivos, etc.
- Um pavilhão contendo uma cozinha com área de serviço e dois depósitos.
- Um pátio coberto e refeitório.

O prédio escolar em uso há vários anos, necessitava de vários reparos. A estrutura do prédio possui salas de aula em estado razoável. Porém os banheiros dos alunos, a cozinha, escada de acesso, pátio central necessitava urgente de serem refeitos. Muito impróprio para uso escolar, inclusive nos relatórios anuais do Conselho Municipal de Educação, sempre havia a solicitação das adaptações necessárias. O Corpo de Bombeiros também em vistorias sempre solicitou reforma do prédio visando segurança dos alunos e funcionários.

No segundo semestre do ano de 2019, por motivo de pagamento de uma multa trabalhista devida por uma empresa particular, a Prefeitura Municipal de Pires do Rio/GO foi informada que uma ordem judicial de uma Juíza do Ministério do trabalho que favorecia a Educação e de que o valor da multa estipulada no processo seria todo destinado em melhorias na a educação, então a Sra. Secretária Municipal Ana Lúcia Teixeira de Araujo, na época, determinou que a reforma da Escola seria realizada com o valor disponível.

Já existia um projeto de reforma, criado pelo Sr. Luiz Almeida, Engenheiro da Prefeitura Municipal. Foi seguido esse projeto existente, em que constava ampliação do pátio interligando-o aos demais departamentos da escola, banheiros, banheiro com acessibilidade e cozinha ampla e com refeitório para uso dos alunos.

A escola encerrou o Ano Letivo de 2019 disponível para reforma e sem a ocupação pelos alunos, os mesmos foram transferidos desde o mês de outubro para o prédio da UEG onde as aulas passaram a ser ministradas. O Ano Letivo de 2020 iniciou com os alunos estudando na mesma situação, pois a escola está em período de reforma. Foram demolidos os departamentos acima citados e deu-se início à construção do que está proposto no Projeto de Reforma, no mês de fevereiro de 2020.

MISSÃO

Desenvolver um ensino público de qualidade com a prática docente voltada para o desenvolvimento intelectual do aluno, priorizando o resgate de valores esquecidos atualmente pela sociedade, dando suporte para que o aluno seja capaz de formar seu raciocínio e expressar.

Considerando que fazemos parte de um contexto que está sempre mudando, seja nos aspectos políticos, sociais e culturais, a educação também necessita se tornar flexível. Nos dias atuais não pode haver uma educação rígida, baseada em concepções e ações sempre fixas.

Procuraremos ao longo do ano atender às nossas crianças de acordo com suas necessidades e anseios. Oferecendo a elas uma educação de qualidade, voltada a sanar as dificuldades expostas por elas no decorrer de cada bimestre, procurando sempre colocar em exercício as práticas educativas, revendo-as quando necessário, a partir de Diretrizes com objetivos que garantam a qualidade da Educação e atinja a tarefa de ensinar e aprender.

Consideramos missão oferecer aos nossos alunos o conhecimento, considerando suas necessidades, dificuldades e realidade do meio o qual convivem.

As mudanças implementadas pela BNCC, muitas são as missões da escola nesse novo Âmbito educacional de nosso país e o PPP precisa se adequar às novas exigências educacionais e aos novos direcionamentos...

Sabemos que o PPP é um documento que define a identidade as diretrizes que serão implementadas na escola para aprendizagem e formação integral dos alunos. Ele serve como guia que orienta todas as atividades da instituição segundo a

realidade da própria escola e também dos objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular BNCC.

A Base determina as aprendizagens que todos os alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio devem desenvolver ao longo da Educação Básica e deverá ser implementada esse ano. Ela deve servir como norte para as diretrizes que estão especificadas no Projeto Político Pedagógico.

É necessário identificar quais são as competências que devem ser desenvolvidas e o primeiro passo para começar essa construção é fazer um diagnóstico das práticas pedagógicas e do aprendizado dos alunos.

Uma missão essencial da escola é conhecer a comunidade e os desafios de aprendizagem dela para que o PPP não só contenha a identidade local, mas trace diretrizes condizentes com o presente e o futuro da instituição, para auxiliar na dificuldade do aluno.

Assim, o gestor escolar torna-se responsável por compartilhar, tanto informações relacionadas ao contexto da instituição, quanto sobre os documentos com a equipe para a implementação das diretrizes da Base.

A BNCC também incentiva o respeito à igualdade e a diversidade cultural, o que traz a necessidade de se planejar e rever o currículo e prática segundo a cultura e experiência local de escola, cuidados socioemocionais com os alunos e as relações com a família.

Outra tarefa da escola prevista e definida pela BNCC é a formação de professores, que deve possibilitar o aperfeiçoamento contínuo para o desenvolvimento dos alunos. Novas transformações pedagógicas também apontam para a necessidade dos professores de estarem atualizados e terem orientação constante do coordenador escolar e apoio de profissional da psicologia.

Para que a comunidade se aproprie da BNCC, o gestor escolar deve fazer reuniões pedagógicas com os professores, conversar com alunos e seus responsáveis, envolvendo-os também nas mudanças, através o mapeamento do perfil da comunidade e do levantamento dos problemas e das forças da escola.

Respeitar a identidade da escola também faz parte das missões de nossa escola e pode ser feito através de um mapeamento da comunidade e das especificadas locais, verificando a mobilidade dos alunos, a arquitetura e do entorno e também possibilidades de visita a museus, pontos históricos e outros passeios

culturais que enriqueçam o repertório dos estudantes sobre a história de transformação da região em que estudam.

Dessa forma, é possível contemplar que o objetivo da BNCC em formar cidadãos íntegros, autônomos e criativos, que possam alcançar sucesso pessoal e profissional.

Com a participação de todos envolvidos no processo, haverá muitas conquistas. Esta é a principal missão deste ano: adequar as mudanças, tendo conhecimento das mesmas e preparação para aplicá-las.

RECURSOS

Administrar os recursos financeiros de uma escola não é tarefa fácil. É preciso avaliar muito bem onde aplica-los de forma que tenham reflexos na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Mesmo com autonomia para gerir os recursos, muitas vezes a equipe se depara com dilema de onde aplicá-los. Decisão em conjunto com a comunidade escolar e s membros do Conselho Escolar.

As principais fontes de recursos de uma escola são o governo federal.

- Os Recursos Financeiros Federais são recebidos pela escola através do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. A verba do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que é destinada a compra de matérias permanentes e de consumo. Na escola é administrada pelo Conselho Escolar Bernardo Elis, vinculado à Escola Municipal Ilda Martins Rosa. O conselho é composto por membros do grupo gestor, pais, funcionários e comunidade. São realizada reuniões para informar o repasse da verba e tomada de decisões, e após a prestação de donas da aplicação dos recursos.
- A escola conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação no envio de material necessário para pequenos reparos na Escola.
- A distribuição e repasse do lanche destinado aos alunos, vem em forma de produtos alimentícios, entregues pela equipe da SME sob a supervisão da nutricionista.
- Durante o Ano Letivo de 2019 a escola adquiriu através de recursos próprios e verbas destinadas a ela, os materiais pedagógicos existentes na escola utilizados pelos professores na aprendizagem dos alunos, bem como outros materiais necessários à organização e bom andamento escolar, tais como: som portátil, brinquedos pedagógicos,

armário e prateleira de aço, materiais de papelaria e produtos diversos de limpeza, etc.

- A escola possui laboratório de informática que atende alunos do 3º ao 5º ano com aulas de informática uma vez por semana. Durante a pandemia essa aula não tem acontecido
- Aulas de recreação e de xadrez ministrada pelos professores do município. Essa aula tem acontecido de forma virtual devido a pandemia.
- Os alunos do 5º ano participam do Programa PROERD com professores policiais integrantes do 11º Batalhão Corumbá.

O universo da pesquisa foi formado por 10 professores que atuam na Educação Infantil da Escola Municipal Ilda Martins Rosa em Pires do Rio – GO. Este é o público alvo que contribui com as suas informações e suas experiências a partir das contribuições da formação continuada de docentes.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), o universo ou população de uma pesquisa depende do assunto a ser investigado”. Delimitando o assunto ou objeto da pesquisa estipula o universo ou público alvo que participará da pesquisa, dando assim, suas contribuições.

Para Antonio Gil (2019) a amostragem sistemática é uma variação da amostragem aleatória simples. Sua aplicação requer que a população seja ordenada de modo tal que cada um de seus elementos possa ser unicamente identificado pela posição. Exemplo: uma lista que englobe todos os seus elementos, uma fila de pessoas ou o conjunto de candidatos a um concurso.

3.8 Tipo de Investigação

3.8.1 Quanto a Natureza da Pesquisa

O presente estudo caracteriza-se quanto à natureza por uma pesquisa aplicada, que envolve verdades e interesses locais, na busca de solucionar algum problema específico. Neste contexto, Nascimento (2016) esclarece que a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, busca gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos (universalidade), não localizados.

De acordo com Gil (2019), a pesquisa aplicada abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que pesquisadores vivem. De modo geral, a pesquisa aplicada busca resolver ou solucionar algum problema específico e de um local específico, e podem gerar conhecimentos novos na busca de uma reflexão abrangente.

3.8.2 Quanto ao Problema da Pesquisa

A pesquisa quanto ao problema desenvolveu-se por uma abordagem quali-quantitativa, onde é identificado primeiro o evento do fenômeno com dados qualitativos, e segundo, coletar informação numéricas para fazer mensuração de caráter quantitativo.

Segundo Creswell (2021) ratifica que na pesquisa mista (quali-quantitativa), os dados qualitativos podem assumir uma das formas por meio de entrevista, observações documentos e registros, e os dados quantitativos podem ser dados instrumentais, lista de verificação observacionais e registros numéricos. Sendo assim, a pesquisa quali-quantitativa (mista) pode utilizar na mesma pesquisa transcrição da entrevista e questionário em forma numérica.

A modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106).

3.8.3 Quanto aos Objetivos da Pesquisa

A Pesquisa caracterizou por uma abordagem exploratória, com intuito de aprofundar e aproximar o pesquisador do problema da pesquisa e construir hipóteses como afirma Gil (2019) objetivo da pesquisa exploratória é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições.

Severino (2016) corrobora com Gil (2019) mostrando que a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto,

determinando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.

Também a pesquisa caracterizou por uma abordagem descritiva, que Gil (2019) considera que o objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

3.8.4 Quanto aos Procedimentos Técnicos

Em relação aos procedimentos técnicos a pesquisa desenvolveu por uma abordagem bibliográfica, com intuito de fundamentar o objeto de estudo por meio de revisão de obras já publicadas, de modo especial de teóricos e pesquisadores relacionados ao assunto da pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2017) a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma. É certo que independente do tipo da pesquisa, é utilizado a pesquisa bibliográfica como forma de fundamentar e da legitimidade na pesquisa em questão.

O Estudo vigente também utilizou a pesquisa de campo, buscando levantar dados contextualizados onde fenômeno ocorre. Fachin (2017) considera que a pesquisa de campo com a observação dos fatos sociais colhidos do contexto natural – são formas de um problema meramente observado, sem qualquer interferência, apresentados simplesmente com eles se sucedem em determinada sociedade.

Também Gil (2019) de modo significativo mostrando que o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses

procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

3.8.5 Hipóteses e ou Variáveis

➤ Hipótese

A formação continuada de docentes de modo planejado e com objetivos claros contribui e muito com a prática pedagógica na educação infantil, melhorando a qualidade do ensino e proporcionando de modo significativo a aprendizagem das crianças.

➤ Variáveis

➤ Variável 1 : Professores Entrevistados

Quadro 1 - Perfil dos Professores, Formação, Tempo de Docência e Classe Social

Professor (a)	Formação	Tempo de Docência	Classe Social
Prof 1	Especialista	3 anos	M
Prof 2	Graduada	20 anos	M
Prof 3	Graduada	14 anos	M
Prof 4	Graduada	8 anos	M
Prof 5	Especialista	15 anos	M
Prof 6	Graduada	23 anos	M
Prof 7	Especialista	10 ano	M
Prof 8	Especialista	16 anos	M
Prof 9	Especialista	7 anos	M
Prof 10	Especialista	13 anos	M

➤ Variável 2 – Formação Docente e Educação Infantil

Na segunda variável, foi trabalhado compreensão acerca da formação e Educação Infantil nessa sequência abaixo:

- 1) Visão conceitual na história sobre a Infância;**
- 2) Profissão e Formação Continuada de Docentes**
- 3) Formação Docente na Educação Infantil;**
- 4) Formação Docente e Prática Pedagógica na Educação Infantil**

3.8.6 Técnica

Por ser uma pesquisa quali-quantitativa, utilizou-se uma entrevista semiestruturada e um questionário em forma de gráficos para mensuração das informações aos 10 professores da Escola Municipal Ilda Martins Rosa em Pires do Rio – GO. Para esclarecimento, na pesquisa mista (quali-quantitativa) utiliza tanto a entrevista para os dados qualitativos e questionário para as mensurações estatísticas dos dados quantitativos.

De acordo com Severino (2016), as técnicas de pesquisa são procedimentos que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante a diferentes metodologias e precisam ser compatíveis com os métodos adotados.

3.8.7 Plano de Tabulação e Análise

A organização dos resultados da pesquisa foi tabulada tanto dos quadros quanto dos gráficos por meio do Programa Microsoft Excel.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para esta pesquisa quali-quantitativa ou pesquisa mista, optou-se por utilizar entrevista semiestruturada aos professores com perguntas através de quadro e gráficos visando da maior visibilidade no objeto da pesquisa. Por isso, no Quadro 1, foi indagado sobre a compreensão que os professores têm sobre a formação continuada, e os professores entrevistados responderam:

Quadro 1: Qual a compreensão que se tem sobre a formação continuada?

Prof.	Respostas
1	Uma formação permanente de modo crítico e reflexivo das questões teóricas e práticas.
2	Busca aprimorar a prática pedagógica, trazendo assim, técnicas e métodos inovadores que contribua no processo de aprendizagem na educação infantil.
3	Uma forma de questionar ou legitimar o conhecimento profissional, estabelecendo uma maior amplitude do fazer pedagógico como contributo na aprendizagem dos alunos.
4	A formação continuada é uma forma para que o professor fundamente melhor sua prática pedagógicas a partir de teóricos e também uma maneira de se atualizar.
5	Busca não só fundamentar a partir de teóricos, pesquisadores da sua prática, mas também saber dos seus direitos e deveres diante de sua profissão.
6	Vejo que a formação continuada deve ser contextualizada tanto na realidade do professor quanto do aluno. Isso quer dizer, que a nossa prática deve extrapolar a sala de aula.
7	Uma formação que seja dialética e transformadora, e indo além das abordagens teóricas tradicionais que muitas vezes nos deixam engessados em nossa prática pedagógica.
8	É uma formação permanente e ajuda o professor diante das dificuldades em sala de aula, por meio de métodos e técnicas contextualizadas.
9	Formação mais reflexiva da profissão docente, que vai desde a compreensão da carreira quando os procedimentos metodológicos. Também uma reflexão de um currículo adequado as especificidades dos alunos.
10	Aprofundamento nos conhecimentos e mediante em uma formação específica.

As respostas dos professores acerca da formação continuada postulam de modo geral uma formação permanente e que seja reflexiva, crítica dos fundamentos da profissão docente e dos conhecimentos básicos na prática pedagógica. Alguns

professores disseram que a formação continuada tem que ser dialética, transformadora e contextualizada tanto na realidade do professor quanto dos alunos. Também responderam que a formação continuada deve ser respaldada em teóricos para fundamentar a prática pedagógica, como também métodos e técnicas inovadoras.

Para Imbernón (2011, p. 61), esclarece sobre a formação permanente:

A formação permanente, que se tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem do papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o ter sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Para Imbernón (2011), a formação permanente busca legitimar ou questionar os conhecimentos ou saberes acerca da profissão docente, contribuindo em sua prática pedagógica. É sabido que a formação continuada ou permanente busca dos subsídios aos professores em seu fazer pedagógico, buscando o equilíbrio entre teoria e prática, contribuindo em seu conhecimento específico e favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos.

Os professores da pesquisa consideram que a formação continuada é uma construção epistemológica que fundamenta sua prática pedagógica. Por isso, a formação continuada não deve ser somente um aglomerado de cursos, de palestras, de seminários sem um sentido em sua prática educativa. Mas deve ser sistemática em sua organização e estrutura, tendo um currículo adequado as demandas educacionais dos alunos.

De acordo com Imbernón (2010), Gatti (2008), a formação continuada desponta como um processo concreto de aprendizagem, no qual o professor, mediado por outros atores, sejam professores da educação básica, professores do ensino superior, dentre outros, tenha a possibilidade de pensar, refletir sobre a sua própria prática, bem como refletir inclusive sobre as considerações outrora feita.

Os autores acima citados, salientam que a formação continuada é um processo concreto de aprendizagem, onde o professor está neste interim, na construção de saberes e conhecimentos que possam fundamentar sua prática pedagógica e contribuir no processo educativo dos alunos.

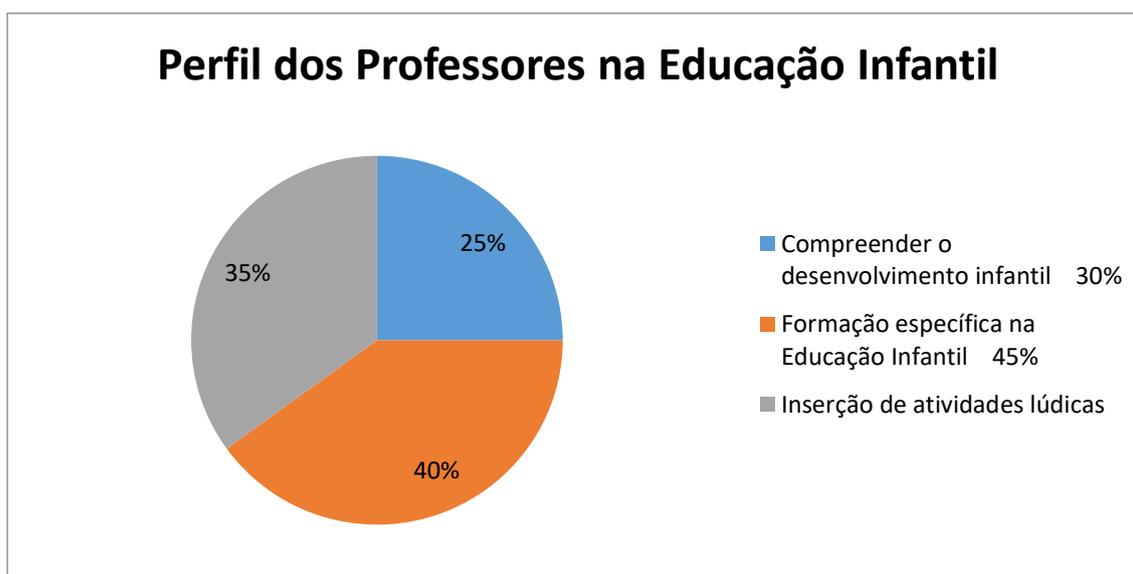
Outra contribuição é de Nascimento (2008, p. 70), onde considera a formação continuada:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

É sabido que a formação continuada é a posteriori a formação inicial, tendo assim, diversos cursos, sejam lato sensu ou mesmo livres de diversas instituições, faculdades e universidades, que contribuem em uma formação global e específica dos docentes, tornando-os mais preparados tanto na questão teórica quanto em métodos para efetivação de sua prática pedagógica.

No Gráfico 1, foi perguntado aos professores sobre o perfil ou especificidade para atuar na Educação Infantil.

Gráfico 1: Perfil dos Professores na Educação Infantil



Fonte: Da Própria Autora

Sobre algumas especificidades que o professor da educação infantil deve ter, os professores responderam nomeando 3 principais. Primeiro, a necessidade compreender a infância em suas conjecturas e o desenvolvimento infantil, para depois inserir práticas pedagógicas.

O conceito de infância foi criado na Idade moderna entre os séculos XVIII e XIX generalizado ao final do século XIX. Na Idade média não se tinha uma caracterização da infância como uma etapa em si, pelo qual não se constitui propriamente dito uma literatura infantil. Existiam experiências literárias, mas não eram definidas propriamente. Exemplos de algumas obras de corte clássico, está a Fábula de Esopo, nas quais haviam animais personificados orientados a esse público.

Para Ariés (1994), essa fase hoje definida como infância não era tomada com muitas particularidades na sociedade medieval, já que a moralidade era tão alta que o único vínculo que se tomava em consideração era a de dependência da criança em relação aos adultos. Tão logo a criança conseguia a sua independência ela entrava na etapa adulta, naquela concepção de um adulto em miniatura com habilidades e capacidades.

É importante para o professor que atua na educação compreender as várias concepções de infância no decorrer da história, principalmente, na Idade Moderna onde o conceito foi refletido e estabelecido. Também é importante para o educador o processo de desenvolvimento infantil, que foi um dos pontos que os professores da pesquisa responderam como especificidade dos professores.

Sobre o desenvolvimento infantil, Kuhlmann (2003, p. 31) tipifica dizendo:

O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história.

Kuhlmann (2003), esclarece com propriedade que no desenvolvimento infantil deve ser considerado as variadas vivências existências que as crianças experimentam de acordo com seu modo de ser, com sua cultura e isso deve ser levado em conta, muito além da visão de uma criança miniatura com habilidades e competências. O processo infantil deve considerar as crianças concretas, reais, que interagem socialmente, e que constrói sua identidade e sua história.

De acordo com Vygotsky (1991), no desenvolvimento infantil, a criança menor tem sua ação sobre o mundo determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos. Entretanto, a criança em idade pré-escolar ingressa no universo da brincadeira de faz-de-conta, nesse novo espaço em que desenvolve uma importante

função psicológica superior, a imaginação, que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato, possibilitando-lhe transgredir e subverter as regras impostas por ele. Essa criança agora é capaz de transformar o significado dos objetos, modificando um elemento da realidade em outro.

Os professores devem compreender o desenvolvimento infantil, de todas as etapas que compõe esta etapa da vida, onde é latente a manipulação dos objetos, o processo de linguagem, o estímulo da imaginação criadora, que faz com que a criança amplie sua visão das coisas e das pessoas.

Outro aspecto que os professores responderam sobre a especificidade na educação infantil foi a necessidade de uma formação sólida e específica na educação infantil. A formação de professores para atuar em educação infantil se mostra como um problema desde a formação inicial nas instituições, faculdades e universidades, onde é priorizado campos de conhecimento em detrimento de outros, como afirma Kishimoto (2005, p. 108): “[...] priorizam determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros”.

Esse tipo de formação fragmentada que Kishimoto (2005) não contempla de modo integral as especificidades da Educação Infantil, isso não quer dizer que não possa ter, mas é preciso maior aprofundamento teórico e prático que possa ajudar o professor em seu fazer pedagógico, contribuindo assim, como o processo de aprendizagem dos alunos.

Outra questão que Kishimoto vê como problema na formação dos educadores é a grade etária onde são colocados de crianças de 0 a 10 anos, e consideram no mesmo nível ou patamar de aprendizagem. Por isso, Kishimoto (2005) considera que isso é um problema, visto que existem especificidades para o trabalho com as crianças de Instituições de EI (crianças de 0 a 5 anos) e para as séries iniciais do ensino fundamental (crianças a partir dos 6 anos), e, quando todas essas crianças são tratadas no mesmo patamar, as suas especificidades são negligenciadas. Para ela, a formação deve lidar com os conteúdos pedagógicos, bem como com os conteúdos, de forma equilibrada.

Este questionamento da autora é uma alerta para os professores que lecionam com esta estrutura e que prejudica sua ação pedagógica. Onde o importante são os conteúdos pedagógicos e os conteúdos correlacionados ao processo de aprendizagem das crianças.

A última especificidade que os professores colocaram foram as atividades lúdicas em suas metodologias e didáticas de ensino. Para Santos ((2012, p. 3-4) “[...] lúdico é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das várias habilidades em especial a percepção da criança. A atividade lúdica estimula a imaginação, a criatividade, a socialização, favorece a realizações dos desejos e vontades, da verbalização, e contribui na psicomotricidade.

Acerca do lúdico, do jogo como instrumento pedagógico, Kishimoto (1996, p. 26) contribui ao dizer:

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

A autora salienta a importância da atividade lúdica como instrumento pedagógico, podendo ser jogo ou brincadeira de regras ou livre, e que favorece tanto o processo de aprendizagem quando a socialização, onde desejos e afetos são trabalhos conjuntamente com a expressão corporal. São meios eficazes no desenvolvimento psíquico e psicomotor, despertando a criatividade, o sendo coletivo, trabalhando possibilidades e limites, e mostrando que todos aprendem em seu processo específico.

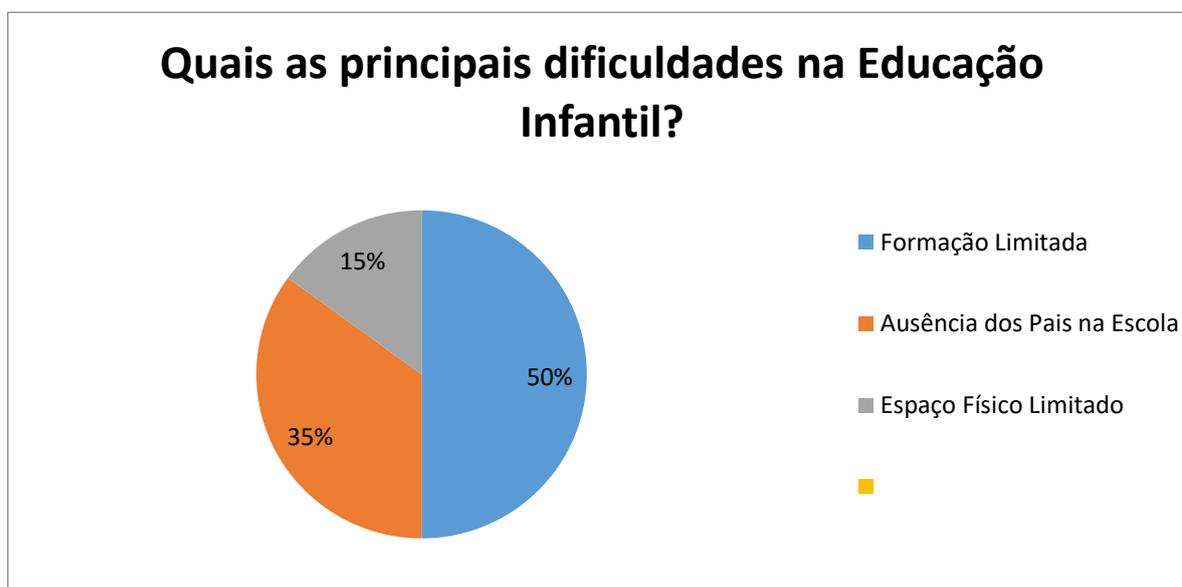
Toda atividade lúdica como a brincadeira tem um sentido no processo de aprendizagem, e não um brincar por brincar, mas um brincar que envolve a todos como afirma Brennan (2009, p. 117):

A brincadeira proposta em sala de aula deve procurar envolver todas as crianças, cujo envolvimento nas atividades proporciona benefícios também para aquelas que apresentam maior necessidade de mediação pedagógica, as consideradas com necessidades especiais.

Nesta perspectiva, a brincadeira no seio da escola envolve a todos, todos são beneficiados, todos são pertencentes do processo educativo, tendo deficiência ou não. Partilham desejos, vontades, valores, a socialização, a imaginação, contribuindo assim, em sua autonomia e emancipação e favorecendo também o processo de aprendizagem.

No Gráfico 4, foi perguntado aos professores sobre as principais dificuldades encontradas na Educação Infantil.

Gráfico 2: Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores na Educação Infantil?



Fonte: Da Própria Autora

No Gráfico 2, os professores foram indagados sobre as principais dificuldades encontradas na Educação Infantil, e os mesmos elencaram quatro (4) principais dificuldades que em sua prática pedagógica. Primeira dificuldade é a formação limitada e precária, seja ela inicial ou continuada. Sabe-se que a formação docente é fundamental para fundamentar as práticas pedagógicas, e uma forma de questionar as práticas já realizadas.

Para Nóvoa (1995), a formação é um espaço privilegiado para reflexão da prática pedagógica, à luz das teorias e dos diálogos estabelecidos nesse espaço. A formação do professor é imprescindível na prática educativa, pois irá fundamentar de modo dialógico os teóricos acerca de sua prática pedagógica. Como a formação é um espaço privilegiado para reflexão da prática pedagógica, a escola deve ser tornar o elo entre o processo formativo e atuação dos professores em vista da aprendizagem dos alunos.

Sobre a formação para atuar especificamente na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal para professores que atuam na educação infantil. Nisso descreve o artigo 62:

A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 7).

Tanto os cursos normais aplicados em alguns períodos da Educação no Brasil, e também os cursos universitários não dão um mínimo de uma formação adequada tem em vista a complexidade que a educação infantil necessita. Tal formação se restringe aos aspectos históricos, conceituais, sociológicos e antropológicos, e não dando suporte ao conhecimento pedagógico, da atuação do professor propriamente dito.

A segunda dificuldade é que atingiu 35% das respostas e que é uma reclamação geral é ausência dos pais, da família na escola, a falta de acompanhamento na vida escolar dos filhos. É sabido que a família é uma parceira necessária da escola, tornando assim, atores educacionais, mesmo exercendo papéis distintos. Nisso, Aquino (1998) considera que a escola e família exercem papéis distintos no processo educativo. Evidencia-se uma confusão de papéis. A principal função da família é a transmissão de valores morais às crianças. Já à escola cabe à missão de recriar e sistematizar o conhecimento histórico, social, moral.

Família e Escola são importantes no processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento do aluno, mas tem papéis distintos como descreve Aquino (1998), mostrando que a família como base da sociedade cabe a transmissões da cultura, dos valores de modo geral, e Escola a construção do conhecimento sistematizado. Não podem ser antagônicas, rivais nesse processo educativo dos alunos, mas a família pode colaborar e muito com a escola, com os professores através da cooperação e dialogo diante dos conflitos existentes.

A ausência dos pais ou da família considerada pelos professores entrevistados, prejudica não só o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas a interação entre eles, principalmente com os professores que lidam diretamente com os alunos, e também com todo corpo docente e colegas de sala. Nesta perspectiva, Parolin (2008, p. 01):

Destaco que o papel da família na formação e nas aprendizagens das crianças e jovens é ímpar. Nenhuma escola por melhor que seja, consegue substituir a família. Por outro lado, destaco também que a função de escola na vida da criança é igualmente ímpar. Mesmo que as famílias se esmerem em serem educadoras, o aspecto socializador do conhecimento e das relações não é adequadamente contemplado em ambientes domésticos.

Outra dificuldade que os professores elencaram foi o espaço físico limitado no exercício das atividades na educação infantil. O espaço físico na escola contribui no processo de interação social, desperta o senso coletivo, favorece a psicomotricidade, entre outros benefícios.

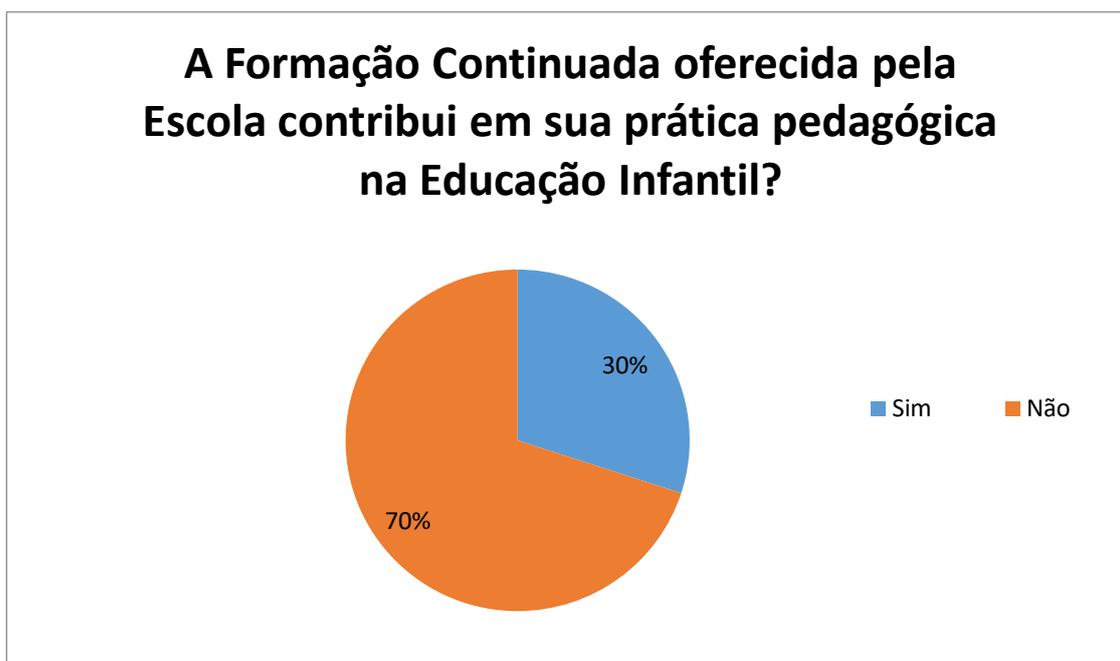
Para atender as crianças da educação infantil é preciso de um espaço físico que respeite sua identidade pessoal, sua privacidade e o seu desenvolvimento de competência, como afirmam Carvalho e Rubiano (2000, p. 109):

Os ambientes construídos, não só a escola, mas principalmente, deveriam atender cinco funções do desenvolvimento infantil, são elas: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.

Para autores acima, é fundamental um espaço físico que atenda as prerrogativas do desenvolvimento infantil como a identidade pessoal, sua individualidade e identidade, seu modo de aprender e de desenvolver suas competências, e de preservar a sua privacidade. São funções fundamentais no processo de aprendizagem dessas crianças, para que se sintam à vontade em um espaço colaborativo. Mas essa não é a realidade da escola pesquisada, por isso, os professores consideram que é fundamental investimentos do poder público, pelo Estado na construção de um espaço adequado como quadras, pátios, praças, lugares que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

No Gráfico 5, foi perguntado aos professores: se a formação continuada oferecida pela Escola contribui em sua prática pedagógica na Educação Infantil?

Gráfico 3: A Formação Continuada oferecida pela Escola contribui em sua prática pedagógica na Educação Infantil?



Fonte: Da Própria Autora

Diante do Gráfico 3 acima, 30% dos professores consideram que a formação continuada oferecida e recebida da Escola Municipal Ilda Martins Rosa de Pires do Rio – GO, favorece a sua prática pedagógica, já 70% dos professores salientaram que a formação oferecida não é suficiente, pois não aprofunda nas questões pertinentes sobre a Educação Infantil. Sabe-se que a formação continuada visa fundamentar, refletir, questionar as práticas pedagógicas atuais na busca de aprimorar as mesmas.

Por isso, as escolas devem proporcionar não somente um aglomerado de cursos sem planejamento e o sentido de ser, mas perceber que a formação continuada é uma forma de fundamentar e refletir a prática pedagógica, contribuindo assim, com o processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, Alvarado Prada (2007, p.12), esclarece sobre a função da escola diante da formação continuada:

Um tempo de todos os tempos institucionais, inserido em todas as atividades da escola, com momentos específicos, mas, não isolados do cotidiano escolar, nos quais o coletivo se constitui como tal em um processo de aprendizagem mediante o confronto de conhecimentos derivados das experiências com os conhecimentos universalmente sistematizados. É mais que uma soma de horas de formação fragmentada em ações sem sequência. É um projeto que, no mínimo, ultrapassa o previsto no ano anterior e continua no seguinte. É mais que a soma de pontos ou créditos

adquiridos em cursos ou outros eventos por presença de x horas. É a realização de projetos que, ao longo dos anos, acompanham o desenvolvimento institucional da escola, definindo sua história na qual se vislumbram objetivos a curto, médio e longo prazos.

Segundo o autor, a formação continuada deve ser algo além de horas estabelecidas, sem sequência e sem lógica, sem nenhum planejamento, acerca dos objetivos, das justificativas. Mas deve ser um projeto de formação que acompanha o desenvolvimento institucional e que possa determinar processos de curto, médio e longo prazo. Esse projeto no caso da educação infantil deverá contemplar questões relacionadas a essa etapa de ensino como desenvolvimento infantil diante dos teóricos que respaldam essa etapa da vida, também tudo aquilo relacionado as práticas pedagógicas, métodos, técnicas e intervenções.

Em consonância com Alvarado Prado (2007), Nóvoa (1995, p. 30) considera que a “formação continuada se trata de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. A formação continuada só terá sentido e sequencia quando for feito por meios de projetos, de programas de formação, que possam se estruturar, se organizar a partir dos problemas específicos e não de conteúdos acadêmicos.

A formação continuada busca não só para fundamentar a pratica pedagógica, mas um direito que o professor, ao se qualificar contribuirá em uma educação de qualidade. Isso bem expresso na afirmação de Kramer (2005, p. 224):

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar.

A instituição de ensino tem a função de proporcionar a formação dos seus professores, de modo crítico e reflexivo, contextualizado, visando uma fundamentação de suas práticas pedagógicas. Mas não é só questão de fundamentar o fazer pedagógico, mas um direito do professor de receber uma formação sólida, continuada para que o processo de aprendizagem possa acontecer de modo qualitativo. Isso vem de encontro com a maioria dos professores da

pesquisa que disseram que a formação continuada oferecida pela escola não é suficiente, precisando de um projeto formativo mais eficaz e contemple a singularidade da educação infantil.

Acerca da formação continuada de professores na educação infantil o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), apresenta a necessidade da promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança. Esses conhecimentos e saberes postulados pelo Referencial Curricular para a Educação Infantil, mostra-se necessário que a formação do professor tem que respaldar duas dimensões, do educar e cuidar, por isso, a pertinente lei busca priorizar uma formação que envolve as questões sociais, culturais, psíquicas, cognitivas, linguísticas, visando compreender o universo do desenvolvimento infantil.

É preciso que a escola estudada possa implementar a formação continuada como um projeto ou programas formativos, de modo sistematizado, sequencial, com objetivos claros e específicos. Pois a formação continuada é fundamental para que as práticas pedagógicas possam favorecer o processo de aprendizagem, de inclusão, de construção da cidadania, e para tornar que cada criança, cada aluno, possa construir sua identidade e sua autonomia.

CONCLUSÃO

A função da escola frente a essa etapa da vida ou melhor na educação infantil, busca não só o conhecimento sistematizado no processo de alfabetização, mas também colabora por meio de atividades lúdicas a imaginação, a criatividade, sabendo lidar com as diversidades do outro em sua interação social, sabendo partilhar, colaborar sem competição, para diminuir o aspecto egocêntrico e solipsista. Para realizar efetivar tal trabalho, a escola precisa de um profissional ou profissionais preparados, para fazer a mediação ou a intervenção do processo de ensino e aprendizagem, conhecendo o desenvolvimento e maneira que cada criança aprende.

A formação tanto inicial quando continuada é fundamental no processo de aprendizagem das crianças, e que deve ser usado uma linguagem própria relacionada com atividades, brincadeiras, jogos como instrumentos auxiliares nesse processo. Não basta somente uma formação inicial, ficando na mesmice intelectual, onde nada se renova, se modifica, e onde o profissional se estagna e se acomoda. Também é necessário incentivo nesse processo, tendo estrutura adequada, material didático, e um planejamento destacando o objetivo e sentido dessa aprendizagem.

Na Educação Infantil, é necessário que essa formação continuada dos docentes esteja aberta a novos tipos de conhecimento como o tecnológico, lúdico, o multiletramento. Dando assim, sentido em seu fazer pedagógico, fazendo com que toda atividade como um simples brincar tenha um caráter educativo. É aquela visão que não se dicotomiza a brincadeira livre ou a estruturada, pois ambas fazem parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Diante disso, o docente estará cada vez mais preparado para as novas exigências cognoscitivas, e saberá lidar com o processo do aprendizado de cada criança que é diversificado. Um professor que tem uma estrutura física e humana, um espaço disponível, uma gestão que se preocupa com a promoção do desenvolvimento infantil nas esferas psicomotor, social, afetivo e cognitivo, contribuirá em sua prática pedagógica.

RECOMENDAÇÕES

A formação continuada de professores que atuam na educação infantil é uma exigência não só das políticas educacionais relatadas na Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) ou mesmo do Referencia Curricular para educação infantil, mas também de toda sociedade e da comunidade escolar, visando a melhoria da educação e do processo de aprendizagem. Diante disso, a pesquisa dá um subsídio através de algumas recomendações como forma de uma reflexão crítica do objeto de estudo.

- 1) Propor uma formação continuada na educação infantil como projetos ou programas formativos, de modo contextualizado e sequencial visando favorecer as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem;
- 2) É preciso reformular a grande curricular da formação inicial, indo além das questões conceituais, históricas e antropológicas, buscando entender melhor o fazer pedagógico. Isso não quer dizer que essas abordagens sejam retiradas, mas que o foco principal seja os conhecimentos pedagógicos;
- 3) Estabelecer uma formação continuada ou permanente que centralize nas questões do desenvolvimento infantil: sua linguagem, suas emoções, seu psiquismo, sua maneira de aprender e de ser;
- 4) Considerar a importância da questão teórica para fundamentar as práticas educativas, de modo dialógico e de uma linguagem acessível na transmissão para as crianças;
- 5) Que a formação continuada seja coletiva, afastando o caráter individualista e personalista;
- 6) Apoio aos professores em suas salas, seja pela coordenação ou assessoria ou mesmo por outros professores, introduzindo outras formas de trabalho em sala de aula;

- 7) Que a formação aconteça na escola ou mesmo fora dela em horários adequados para não sobrecarregar o professor;
- 8) São necessários esforços para mudanças significativas no currículo, no PPP da escola, dando assim, na busca de melhor tanto a formação quanto a aprendizagem dos alunos;
- 9) Introduzir práticas educativas utilizando as atividades lúdicas, jogos ou brincadeiras como forma de desenvolver a criatividade, a imaginação, a linguagem e a questão cognitivas. Para isso, é necessário que o professor esteja preparado na efetivação dessas atividades;
- 10) Que a escola pesquisada estabeleça para as crianças um maior espaço físico, de pátios, quadras e brinquedoteca mais ampliada para colaborar em seu desenvolvimento intelectual e social;
- 11) Desenvolver momentos de formação como seminários, simpósios, acerca do processo e do desenvolvimento infantil, como forma de fundamentar ainda mais suas práticas;
- 12) Analisar se as diferenças propostas na formação oferecida contribuem para o aperfeiçoamento do professor, e saber também se os objetivos da formação foram alcançados.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Dever e direito à formação continuada de professores**, Uberaba-MG, 2007

APPLE, M. W. **Teachers and texts: a political economy of class & gender relations in education**. London, Routledge & Kegan Paul, 1986-a.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC, 1973.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13/02/2022.

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

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. **Trilhas do aprendiz** volume 4: **Ludicidade e desenvolvimento da criança II**. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2009.v.4.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R.B. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA Z. M. R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

ELKONIN, D. B. **Característica general del desarrollo psíquico de los niños**. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.) **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. **Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar**. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS. Moscú: Editorial Progreso, 1987

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FORTUNA, T. R. **O Lugar do Brincar na Educação Infantil**. Pátio, Porto Alegre. 2002

_____. **O jogo e a Educação**: uma experiência na formação do Educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca. A criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap 9, p. 73-85.

FREIRE, P. **Pedagogia a Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4^o ed. São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7^o ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUFF, A. S. **Designing research for publication**. Thousand Oaks, CA, Sage, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, Formação Docente e Profissional. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN, M. Jr **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____,. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2003

LAKATOS, E.M. and MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia científica.** 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001a.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NASCIMENTO, M. G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática.** In: CANDAU, V. M. F. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, F. P. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC**”. Brasília: Thesaurus, 2016.

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

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis.** Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

PAROLIN, Isabel. **Relação Família e Escola: Revista atividades e experiências.** Positivo, 2008

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar,** Porto Alegre, Artmed Editora, 2000

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

ROSSEAU. **Emílio ou da educação.** Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Tradução de: Émile; ou, De l'éducation.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STEARNS. Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

_____,. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. t.III.

APÊNDICES



APÊNDICE A - OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **Maristela Aparecida dos Santos Machado** identidade nº3590825. A mestrandia encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Tese, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 36 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FA-CULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Gleyvison Nunes dos Santos

-Prof. Dr. Gleyvison Nunes dos Santos Orientador –FICS-

Maristela Aparecida dos Santos Machado

- Mestranda-

Senhor (a):

Gestor (a) da Escola - Estado



APÊNDICE B – Questões aos Professores participantes da Pesquisa

- 1) Qual a compreensão que se tem sobre a formação continuada?**
- 2) Perfil dos Professores na Educação Infantil**
- 3) Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores na Educação Infantil?**
- 4) A Formação Continuada oferecida pela Escola contribui em sua prática pedagógica na Educação Infantil?**