



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB  
PRO-REITORIADE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEN  
MESTRADO EM ENSINO



ZENAIDE VIANA SOARES FORTUNATO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
OLHARES A PARTIR DE DISCURSOS DOCENTES**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2018

ZENAIDE VIANA SOARES FORTUNATO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:  
OLHARES A PARTIR DE DISCURSOS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Campos Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES A PARTIR DE DISCURSOS  
DOCENTE

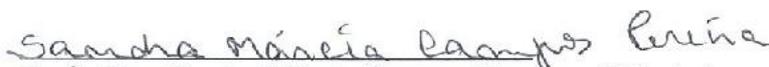
**Autora: Zenaide Viana Soares Fortunato**

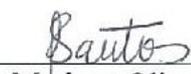
**Data de aprovação: 14 de setembro de 2018**

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

**COMISSÃO JULGADORA:**

  
Prof.ª. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira – Orientadora

  
Prof.ª. Dra. Marlene Oliveira dos Santos (UFBA)

  
Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)

F851f

Fortunato, Zenaide Viana Soares.

Formação continuada de professores de educação infantil: olhares a partir de discursos docentes. / Zenaide Viana Soares Fortunato, 2018.

108f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Campos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 86–91.

1. Formação continuada de professores. 2. Educação infantil. 3. Discursos docentes- Concepção de formação continuada. I. Pereira, Sandra Márcia Campos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

Dedico esta dissertação às minhas filhas Priscilla e Sabrina. Aos professores da Educação Infantil que se esforçam para garantir um ensino de qualidade às crianças.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Sandra Márcia Campos Pereira, pelo apoio, pelo companheirismo ao longo desses dois anos de produção intensa.

Aos professores do programa, especialmente ao Prof. José Jackson, Prof. Benedito Eugênio que muito contribuíram com a minha aprendizagem.

Aos professores membros da banca, pelas valiosas contribuições.

Às professoras e instituições de Bom Jesus da Lapa que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e solicitude.

Aos colegas da primeira e segunda turma do Mestrado em Ensino pelo companheirismo, pela parceria, e pelas alegrias compartilhadas.

À minha família que esteve sempre presente, especialmente às minhas filhas Priscilla e Sabrina.

Aos amigos e colegas que me incentivaram nesse percurso, com os quais dividi ideias, angústias, inspirações, especialmente, Robson Aldrin, Guacyra Costa, Arlete Dória, Pyerre Fernandes.

Aos colegas, professores da Universidade do Estado da Bahia *campus* XVII – Bom Jesus da Lapa, pelo incentivo e apoio nesse percurso.

## RESUMO

A presente pesquisa discute sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (EI), partindo da seguinte questão: Quais os discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes? Tomamos por objetivo geral: analisar discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes; e como objetivos específicos: a) analisar as concepções de formação continuada de docentes da EI; b) investigar se houve modificações na prática pedagógica de professores da EI como resultado da formação continuada; c) compreender a concepção dos participantes da pesquisa sobre as especificidades da docência na EI. Como metodologia, partimos dos postulados foucaultianos: *saber*, *poder*, *enunciado*, *governamentalidade* e *discurso*, a partir dos quais realizamos as análises dos discursos. Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras de EI do município de Bom Jesus da Lapa, BA. Enquanto instrumento de produção dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos nos levam a afirmar que as professoras entrevistadas têm consciência do conceito de formação continuada, bem como de que esta é um direito assegurado por lei. Percebemos também que a formação continuada não é uma política pública do município de Bom Jesus da Lapa, visto que é realizado apenas um curso por ano, sob a forma de jornada pedagógica, idealizado por uma empresa em parceria com a Prefeitura Municipal. Tal curso, realizado sob uma perspectiva clássica de atualização, ou de divulgação do material didático da empresa, não apresenta contribuições significativas para a melhoria do trabalho docente no município, pois não favorece a reflexão sobre a própria prática nem considera o cotidiano e as realidades dos professores de EI do município.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores. Educação Infantil. Discursos Docentes.

## ABSTRACT

The current research discusses about continuous training of teachers of Early Childhood Education (ECE), based on the following question: What are the discourses of teachers acting in ECE about implications of continuous training in their teaching practices? We have as a general objective: analyze the discourses of teachers working in ECE about the implications of continuous training in their teaching practices; and as specific objectives: a) analyze the conceptions of continuous training of ECE teachers; b) investigate if there were changes in pedagogical practice of ECE teachers as a result of continuous training; c) understand the conception of research participants on the specificities of teaching in ECE. As a methodology, we've used the Foucaultian postulates: knowledge, power, enunciation, governmentality and discourse, from which we perform the analysis of discourses. The subjects of research were six ECE teachers from the city of Bom Jesus da Lapa, Bahia. As an instrument of data production, we've used the semi-structured interview. The results obtained lead us to state the teachers interviewed are aware of the concept of continuous training, and that is a right assured by law. We've also noticed continuous training is not a public policy in the municipality of Bom Jesus da Lapa, since only one course per year is carried out in the form of a pedagogical seminar, idealized by a company in partnership with the city hall. That course, carried out under a classical perspective of updating or dissemination of teaching material of that company, does not present significant contributions to improvement of teaching work in the municipality, as it does not favor reflection on the practice itself nor does it consider the daily life and realities of ECE teachers at that place.

**Keywords:** Continuous teacher training. Child education. Teaching Discourses.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Localização do município de Bom Jesus da Lapa, no Brasil (à esquerda) e na Bahia (à direita) – p. 31

Figura 2 - Município de Bom Jesus da Lapa em destaque – p. 32

Figura 3 - Pintura retratando o rio São Francisco e o Santuário do Bom Jesus da Lapa – p. 32

Figura 4 - Linha do tempo da Formação Continuada de Professores – p. 39

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

Tabela 1 - Relação da quantidade de crianças por idade e por instituição de Educação Infantil participante da pesquisa no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia – p. 33

Quadro 1: Descrição das professoras participantes da pesquisa – p. 35

Quadro 2 - Termos utilizados para designar a formação continuada de professores – p.44

Quadro 3: avaliação das propostas de formação do curso realizado em Bom Jesus da Lapa – p. 80

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC's	Atividades Complementares
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e amigos de Pessoas com necessidades educacionais especiais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
Profmat	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Ufoba	Universidade Federal do Oeste da Bahia
Uneb	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>18</b>
1.1 FOUCAULT E A PESQUISA CIENTÍFICA .....	18
1.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA .....	26
1.3 A TÉCNICA DE PRODUÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	28
1.4 O LÓCUS DA PESQUISA.....	29
1.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	32
1.6 A TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS .....	34
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>35</b>
2.1 ESPECIFICIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
<b>3 DISCURSOS DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>70</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	70
3.2 OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS .....	76
3.3 ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B - TCLE.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

As demandas do tempo imprimem, no decorrer da história, novas especificidades para a educação em todas as áreas do conhecimento. No caso da Educação Infantil (EI), especificamente, muitas foram as alterações ao longo das últimas décadas; nesse sentido, o perfil dos profissionais de EI frente aos novos desafios também é alterado. As atividades docentes para atender às demandas que atingem as instituições também são modificadas em suas concepções e suas formas de construção do saber. Nesse cenário de mudanças, a partir da década de 1980 do século XX, as ações para formação continuada de professores no Brasil foram intensificadas; entretanto, foi na década de 1990 que essa formação passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional da educação.

No contexto atual da política educacional, foi atribuído à formação continuada de professores da EI papel relevante como meio para melhorar a sua prática pedagógica. Vale destacar a Lei nº. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)), que definiu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que declarou a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da EI e dos ensinos fundamental e médio. Também o atual PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica; tal preocupação desponta nesse documento, respeitando os princípios e a função da EI presentes na LDBEN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI.

Os avanços ocorridos na legislação e nas pesquisas em formação continuada de professores nas últimas décadas implicam novas demandas formativas dos profissionais devido à consolidação de novas concepções de EI, pelo fato de esta ser reconhecida como a primeira fase da escolarização, mas que requer uma prática pedagógica diferenciada das demais etapas, visto que as crianças possuem peculiaridades inerentes ao seu desenvolvimento.

Em razão dessas transformações, as quais Imbernón (2010) ressalta que são histórico-sociais, são exigidas da escola novas posturas e ações que resultem na formação de sujeitos aptos a atuarem nessa sociedade. A cada tempo histórico, são traçados novos parâmetros de ação para a escola. Se se muda a escola, conseqüentemente, são apontadas novas propostas para ação e formação dos professores, que decorrem de um contexto tanto global quanto local.

Entendemos que a formação continuada é um meio pelo qual docentes, mediante os conhecimentos adquiridos em cursos, oficinas, palestras, grupos de estudo, com o intuito de refletir, de compreender e de considerar uma excelente atuação nas práticas escolares, tornam-se também cada vez mais críticos, reflexivos e motivados. Autores como Imbernón (2010), Gatti (2008) e Candau (1997) ressaltam que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e da escola, e não como uma função que intervém à margem dos projetos educacionais.

Para entender o contexto da formação docente específica, precisamos compreender as nuances que envolvem a conjuntura desse profissional no que se refere à atuação, à formação acadêmica (graduação) e à prática pedagógica; em seguida, averiguar essa formação no contexto da atuação.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, direcionamos o olhar para a Formação Continuada de Professores da EI, partindo da seguinte questão: Quais os discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes? A partir dessa questão inicial, buscamos apreender o discurso dos professores em relação ao referido problema, tendo como objetivo geral: analisar discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes; e como objetivos específicos: a) analisar as concepções de formação continuada de docentes da EI; b) investigar se houve modificações na prática pedagógica de professores da EI como resultado da formação continuada; c) compreender a concepção dos participantes da pesquisa sobre as especificidades da docência na EI.

A motivação para a realização da presente pesquisa nasce primeiramente da minha trajetória profissional<sup>1</sup>, por meio da qual me inseri no campo da EI e da formação de professores. Iniciei a minha carreira docente lecionando na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; com o passar do tempo, passei a atuar no Normal Médio, bem como na formação de professores em exercício e, atualmente, leciono no Ensino Superior, no curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* XVII da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Experimentei períodos distintos na questão da formação de professores e, especificamente, da formação continuada de professores de EI. Em meados da década de 90 do século XX, quando foram traçados os parâmetros e diretrizes para EI, com ênfase nos cursos de formação continuada para os professores, a oferta era escassa, e a procura por

---

<sup>1</sup> Nesse ponto do texto e nos parágrafos que se seguem, por se tratar da trajetória profissional da autora, abdicamos do uso da primeira pessoa do plural, em vistas da singularização da linguagem, que se refere à própria pessoa da autora.

cursos que capacitassem (como era pensado na época) os já então professores parecia não ter fim. Nessa época, os professores tinham necessidade de algo a mais para se aperfeiçoarem. O fato de as creches terem surgido pela exigência econômica de ampliação da participação feminina no mercado de trabalho gerou a necessidade de as mulheres terem espaço apropriado para deixarem seus filhos. Entretanto, lacunas na formação dos profissionais que ocupavam esses espaços eram comuns e caracterizavam uma barreira à qualidade do trabalho realizado por estas instituições que comumente negligenciavam as questões pedagógicas, preconizando apenas o cuidado.

Nesse período, a estrutura das instituições e a formação dos profissionais para lidar com as novas demandas inerentes ao trabalho com as crianças pequenas, não se demonstrava adequada na maioria dos casos. Logo então, a Lei 9.394/1996, no seu artigo 87, inciso III, definiu como função do Estado e dos Municípios “[...] a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício” e, dessa forma, a partir do ano 2000, vivenciamos a expansão dos cursos de formação docente, capacitando e certificando os professores de várias formas: formação presencial, à distância, pacotes de cursos fornecidos pelo governo, pelas secretarias municipais de educação e outros.

Somando-se a esse cenário, como docente de turmas de EI no início da minha carreira profissional, professora nos Programas de formação de professores em exercício e, hoje, Professora nos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* de Bom Jesus da Lapa, atuando na disciplina de estágio na EI e consciente da necessidade de um aperfeiçoamento na práxis dos professores da EI do município, senti-me estimulada a contribuir com a formação continuada desses profissionais por meio de um projeto de extensão sobre o fazer pedagógico.

Em 2014, por conta da realização do estágio dos alunos de formação inicial do *campus* XVII da Uneb, nas instituições de EI desse município, fui movida a conhecer e compreender a especificidade educacional dessas instituições, que, apesar dos avanços na legislação, encontravam-se em um descompasso entre as práticas exercidas e as exigências da lei, bem como, de modo geral, as condições estruturais das instituições eram muito precárias, e os profissionais não tinham uma formação específica para atender às crianças dessa faixa etária.

Movida por esse contraste encontrado no cenário da EI de Bom Jesus da Lapa, propus junto à Universidade e a esses professores a realização de um projeto voltado para esse público, no qual objetivava refletir com os docentes sobre sua prática pedagógica, no intuito

de levá-los a transformar as suas práticas em práxis<sup>2</sup> (teoria e prática). Para tal projeto, parti da metodologia da pesquisa-ação, utilizando autores como Kemmis, Thiollent, Ibiapina, Pimenta e Elliot. Nesses cursos, além das discussões teóricas a respeito da EI e da metodologia de pesquisa utilizada, buscava junto aos professores auxiliar na construção da identidade do professor-pesquisador da própria prática, no cotidiano das salas de aula, a partir de uma práxis em que, à luz das teorias estudadas, o docente pudesse refletir sobre as suas ações.

Nesse sentido, movida por essas aspirações e desejosa de continuar a contribuir com o campo da formação continuada de professores da EI, busquei nessa pesquisa de mestrado aprofundar questões teóricas e práticas acerca da formação continuada no município de Bom Jesus da Lapa, na qual tenho atuado fortemente.

Para melhor compreender como os autores abordam essa temática nas pesquisas recentes, realizamos um mapeamento do tipo *Estado do Conhecimento*, mediante o qual pudemos perceber os movimentos recentes da pesquisa sobre a formação continuada na EI. O objetivo desta pesquisa foi mapear produções acadêmicas que se aproximam de nosso objeto de estudo. Para tanto, realizamos buscas nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em seu Grupo de Trabalho 8, num recorte temporal de 11 anos, datado entre os anos de 2006 e 2017.

O *Estado do Conhecimento* é definido por Ferreira (1999, p. 1) como uma pesquisa de

[...] caráter bibliográfico, traz o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Em concordância com a fala do autor, ressaltamos a importância do desenvolvimento desse tipo de pesquisa, visto que ela nos possibilita um olhar mais amplo sobre o objeto de estudo a fim de definirmos os passos subsequentes da pesquisa, bem como o que é destaque na área de investigação, os seus principais autores, os métodos utilizados nas pesquisas. Desse modo, a realização do mapeamento possibilitou-nos, por um lado, perceber os pontos de inserção da nossa investigação na área do conhecimento em questão e, por outro, perceber as singularidades da nossa pesquisa em relação às que já haviam sido realizadas por outros

---

<sup>2</sup> “Refletir e teorizar a própria prática para melhor qualifica-la” (BENINCÁ, 2002 apud SANTOS, 2011, p. 22)

pesquisadores.

As buscas aos trabalhos foram realizadas em cada reunião nacional da ANPEd, primeiramente, por meio dos títulos, mediante os quais buscamos apreender os trabalhos que indicavam proximidade com nossa temática; esses foram selecionados, e, posteriormente, foi realizada leitura de seus resumos.

A escolha do tipo de pesquisa foi definida por permitir uma coleta dos conhecimentos produzidos sobre o tema, possibilitando uma visão do que outros pesquisadores publicaram. Possibilitou ainda identificar o foco dessas pesquisas, os temas abordados, a metodologia utilizada e os resultados e conclusões obtidos a partir da leitura do texto e dos resumos. Dessa forma, esta pesquisa contribuiu significativamente para a elaboração de um panorama sobre o tema.

A opção pela ANPEd deu-se por conta de sua credibilidade no meio acadêmico, da importância das discussões implementadas em seus grupos de trabalho, bem como da amplitude do alcance das pesquisas publicadas em suas reuniões.

Optamos também pelo GT 8, em vista da temática com a qual se relaciona, a formação docente. O GT 8 da ANPEd destina-se a discussões relativas à pesquisa sobre a formação dos profissionais da educação.

O acesso aos artigos disponíveis foi possibilitado pelo endereço eletrônico do GT 8 da ANPEd, que se constituiu na fonte dessa pesquisa. Ao buscarmos o endereço e digitarmos em Reuniões Científicas, seguido de grupos de trabalho, lá encontramos em 10 reuniões, de 2006 a 2017, 212 produções científicas; dessas produções, foram encontradas apenas cinco com foco no objeto de estudo.

Dos cinco artigos encontrados, percebemos alguns elementos em comum com o nosso, a exemplo da concepção de formação continuada, da abordagem qualitativa de pesquisa, porém a singularidade da nossa investigação dá-se por utilizar como discussão teórica e como método de análise os postulados de Michel Foucault.

Os cinco trabalhos encontrados foram: *Trabalho Docente na Educação Infantil: dilemas e tensões* (SILVA, 2007); *Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação* (CÔCO, 2009); *A formação educação infantil: interfaces luso-brasileira* (LA ROÇA, 2012); *Formação de Professores da Educação Infantil: um paralelo entre as Diretrizes Nacionais do Brasil e a Abordagem Reggio Emilia da Itália* (ITEN; DEMARCHI; RAUSCH, 2012); e *O Lugar da Formação de Professores de Educação Infantil em cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?* (GOMES, 2017). Os dados detalhados dessa investigação encontram-se descritos num artigo

publicado no XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). E, com base nas proposições encontradas nos trabalhos investigados, notamos que a discussão acerca da docência na EI e da formação destes profissionais, ainda é muito incipiente, carecendo, portanto, de ser alargada.

Em relação à organização deste texto, subdividimo-lo em três capítulos, nos quais organizamos as nossas discussões a respeito do tema investigado.

O primeiro capítulo refere-se ao delineamento teórico-metodológico; nele, tomamos como base teórica cinco postulados de Michel Foucault: *saber, poder, discurso, enunciado e governamentalidade*. A partir desses postulados, tecemos discussões entre autores que abordam a formação continuada e a EI em seus trabalhos e as falas obtidas com as professoras do município de Bom Jesus da Lapa. Tecemos também nesse capítulo discussões a respeito da abordagem qualitativa de pesquisa que foi eleita para este trabalho porque ela, como aponta Triviños (1987), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Consta também neste capítulo a técnica de produção dos dados, a entrevista semiestruturada; o *locus* da pesquisa: o município de Bom Jesus da Lapa, BA; os sujeitos da pesquisa, seis professoras das instituições municipais de EI e a técnica de análise dos dados.

No segundo capítulo, discutimos sobre a formação continuada de professores da EI. Para tal discussão, partimos da perspectiva histórica anunciada por Imbernón (2010), a partir da qual relatamos os avanços observados na legislação educacional brasileira e nas discussões teóricas a respeito da formação docente nas últimas décadas.

O terceiro capítulo trata das análises a partir dos discursos das professoras entrevistadas a respeito da temática em questão. Esse capítulo é subdividido em três eixos de análise: a concepção de formação continuada, os impactos da formação na prática das docentes e as especificidades da docência na EI. Este capítulo é seguido pelas Considerações Finais, nas quais sintetizamos as ideias obtidas através dos discursos das professoras entrevistadas, reiterando a constatação de que não há uma política de Formação Continuada no município de Bom Jesus da Lapa e a necessidade de garantia desse direito a todos os professores e professoras do município.

Diante do exposto, apresentaremos, à luz dos postulados de Foucault e dos autores da Formação Continuada e da EI, discussões e reflexões acerca da Formação Continuada de professores no âmbito da EI e da necessidade de esta ser efetivada nos diversos espaços como estratégia para possibilitar aos docentes momentos de reflexão sobre as suas próprias práticas.

## 1 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo é destinado a discussões de cunho teórico-metodológico. Nele, explicitamos a opção pelos postulados foucaultianos que realizamos nesta pesquisa, bem como discorremos sobre a abordagem da pesquisa, o *locus* de sua realização, os sujeitos da pesquisa, o instrumento de produção e de análise dos dados.

### 1.1 FOUCAULT E A PESQUISA CIENTÍFICA

Paul-Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, em Poitiers, uma pequena cidade francesa; filho do cirurgião Paul Foucault e de Anna Malapert. Embora nascido em uma família de médicos, diplomou-se em Psicologia e Filosofia e foi um grande interessado em História. Ensinou Filosofia em universidades francesas e obteve a cátedra com o tema "História dos Sistemas de Pensamento" no Collège de France. Foi um filósofo que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos. Uma de suas principais obras foi '*Doença Mental e Psicologia*', que data de 1954. Na sequência, publicou: *História da Loucura* (1961), sua tese de doutorado; *O Nascimento da Clínica* (1963); *As Palavras e as Coisas* (1966); *A Arqueologia do Saber* (1969); *Isto não é um Cachimbo* (1973); *Vigiar e Punir* (1975), dentre outras produções.

Autor de diversas obras com conteúdo filosófico, epistemológico, suas ideias contribuem para o pensamento contemporâneo, especialmente para as Ciências Humanas e Sociais, de modo que vários dos seus postulados servem de base para pesquisas e são amplamente utilizados.

Ao discorrer sobre a obra de Foucault, Veiga-Neto (2009) afirma:

[...] penso que as máximas foucaultianas constituem uma teoria e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, constituem uma teorização como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos. Mas lembro mais uma vez: teoria e método têm de ser entendidos, aqui, numa perspectiva não iluminista. O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar o quanto, o porquê, o como, o em que cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89)

Veiga-Neto relaciona em seu trabalho a representação de conceitos como teoria e método na obra de Foucault; o autor, estudioso das ideias foucaultianas, aponta para o

conceito de teorização como sendo o mais adequado ao se tratar de Foucault. Para ele, a teorização é mais adequada visto que não denota uma ideia formalista, rígida, hierárquica, mas um conceito mais abrangente, caracterizado por ele como “[...] uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusiva e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86).

Nesse sentido, embora as teorizações de Foucault sejam amplamente utilizadas em pesquisas recentes, tanto enquanto teoria quanto como método de análise, o autor não inaugura um método de pesquisa, numa perspectiva fechada, como um padrão a ser seguido, de modo que se pode afirmar que Foucault “[...] não aponta um método, ele constitui uma teorização” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89), a qual abre possibilidades diversas de estudos; esses podem se utilizar de métodos distintos de pesquisa. Nessa perspectiva dinâmica, as ideias do autor constituem um arsenal que pode ser utilizado em pesquisas das mais diversas naturezas e sobre os mais variados assuntos em ciências sociais, visto que seus postulados podem constituir relações com distintos universos de investigação, como, no caso da nossa, a formação continuada de professores de EI, a qual nunca foi objeto de estudos de Foucault.

Vale ressaltar que Foucault, em seus estudos, parte de uma episteme própria do seu tempo e do seu pensamento, a partir da qual ele interage com diversos contextos na esfera social. A episteme no pensamento foucaultiano não se constitui nos moldes tradicionais, mas

[...] por episteme entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repetição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mais distintas. A episteme não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas. (FOUCAULT, 2017a, p. 217)

Com base nas afirmações acima, percebemos que as concepções de Foucault têm a sua gênese em práticas discursivas<sup>3</sup>, nos diversos discursos consumados na sociedade a respeito das ciências. Constituem-se nesse sentido enquanto relações entre os conhecimentos de

---

<sup>3</sup> As “práticas discursivas” são aqui entendidas como os usos sociais que os sujeitos fazem do discurso (FOUCAULT, 2017b)

determinado tempo e são percebidos à medida que os discursos de distintos campos aproximam-se, relacionam-se. Cada postulado em Foucault parte de uma episteme própria, de um conjunto constituído de conhecimentos relacionados no campo social; e, a partir dos estudos sobre determinadas instituições, o autor postulou conceitos que podem se inserir em outras esferas; nesse sentido, dialogam, relacionam-se com outros campos de conhecimento.

Em nossa investigação, tomamos como premissas cinco postulados de Foucault, os conceitos de: a) *poder*, b) *saber*, c) *governamentalidade*, d) *enunciado*, e) *discurso*.

Embora Foucault não tenha trabalhos desenvolvidos na área de EI ou da Formação Continuada, os seus postulados são extremamente relevantes para as discussões nessa área, visto que nos oferecem elementos que podem nos auxiliar na compreensão de determinadas relações na esfera social, a qual inclui também o ambiente escolar.

Segundo Veiga-Neto (2004, p. 43),

[...] são *As palavras e as coisas* e a *Arqueologia do saber* que melhor definem o primeiro domínio da ontologia foucaultiana, isso é, são as duas obras básicas que estabelecem domínio do “ser saber”. É na *História da loucura* que a arqueologia aparece pela primeira vez como a “denominação menos de um método rígido, estável e preciso, do que uma exigência e de uma tentativa, sempre renovada, de dar conta do discurso científico”.

Nesse sentido, compreendendo as teorizações foucaultianas enquanto elementos de um discurso próprio do pensamento do autor e não como um conjunto de leis científicas rígidas, passaremos para a compreensão dos conceitos propostos para este estudo como dispositivos de análise da pesquisa. Faremos a seguir uma breve discussão acerca de cada um desses postulados.

A respeito do conceito de *saber*, Foucault especifica que:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2017a, p. 219-220)

No fragmento acima, Foucault (2017a) apresenta quatro definições para o *saber*, nas quais o autor chama a atenção para a relação entre *saber* e *discurso*. Nesse sentido, o *saber* é o que confere consistência ao *discurso*, ao passo que são utilizados nas formações discursivas

com diversas intenções. Foucault (2017a) esclarece que o *saber* nasce quando a verdade toma forma; o *saber* em Foucault estabelece relação direta com formação dos regimes de verdade numa determinada sociedade; nesse sentido, o *saber* é um aparato social do qual qualquer indivíduo é dotado, daí, pode esse *saber* adquirir ou não o status científico; na produção do conhecimento, vários saberes entrecruzam-se, desse modo, é possível que ele nasça quando uma “verdade toma forma”.

Vale ressaltar também que o *saber* para Foucault não se caracteriza simplesmente pelo discurso científico, como está explicitado na fala acima, mas consiste também nas posições do sujeito. Assim, revela-se a distinção entre *saber* e conhecimento, de modo que Revel explicita

Enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos, o saber designa o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. Pode-se dizer que o conhecimento é molar, mais denso e estagnado, enquanto o saber é molecular, sutil e em constante mudança. O saber está intimamente ligado ao conceito de poder, tanto o poder molar quanto o molecular, pois o poder tramou e ainda trama com o saber. (REVEL, 2005, p. 77)

Nessa perspectiva, enquanto o conhecimento apresenta-se no campo da racionalização do *saber*, sendo, nesse sentido, um elemento mais institucionalizado, o *saber* desponta como operação do sujeito no conhecimento, no exercício do conhecer. Foucault também explicita a relação entre *saber* e *poder*. O *poder* e o *saber* estão intimamente ligados, mas cada um tem um conceito distinto. Em Foucault, o *poder* reprime, mas também produz efeitos de *saber* e verdade. Para ele, o *poder* não está localizado em uma instituição específica, não é também meramente estabelecido por ordens de cunho político ou legal, mas o poder dilui-se nas relações estabelecidas entre os indivíduos na sociedade (FOUCAULT, 2009).

Foucault (2009) acrescenta uma concepção positiva do *poder*, o qual é apresentado enquanto produtor de efeitos de *saber* e verdade. Essa visão tem por objetivo compreender o *poder* livre de termos como dominação e repressão. Em *Vigiar e Punir*, Foucault afirma:

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ‘ele exclui’, ele ‘reprime’ ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2009, p. 13)

Foucault mostra na passagem acima que não se explica o poder quando se procura caracterizá-lo apenas como essencialmente repressivo, ao contrário, Foucault deixa claro que temos que admitir que o poder também produz saber, que não é apenas negativo. Compreendendo essas ideias do autor sobre o *poder*, ressaltamos, nesse sentido, que o *poder* para Foucault não é só do Estado, ele inclusive faz distinções entre Estado e *poder*. Ao tratar sobre o que ele denomina de *Poder real*, Foucault distingue-o do *poder*, em suas “formas regulamentares e legítimas”, mas, para ele,

Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos. [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 2017b, p. 282-283)

O *poder*, nessa perspectiva, desponta nas relações. Não é algo dado, estável, que se nota comumente em um ou outro ponto na sociedade, assim, as relações de *poder* podem ser notadas em todos os espaços, daí a afirmação do autor de que é necessário observar o *poder* nas extremidades. Com base nisso, podemos inferir que, também na escola, nas salas de aula, nas interações entre professores e alunos, podemos perceber o estabelecimento de relações de *poder*. Tais relações brotam à medida que determinados grupos de indivíduos exercem algum tipo de influência sobre outros grupos, exemplo disso são as relações de *poder* dos professores sobre os alunos, dos gestores sobre os professores.

Evidencia-se nessas relações de *poder* a relação com *governamentalidade*. Para Foucault, a palavra governar abriga significados diversos desde o início do século XIII. Antes de adquirir seu sentido político a partir do século XV, governar abrangia um vasto domínio semântico, que se referia, sobretudo, ao controle que se pode exercer sobre si e seu corpo, sobre os outros. Refere-se a um comércio, a um processo circular ou de troca.

Para responder a essa questão, Revel (2005, p. 55) afirma que é preciso antes dizer que o conceito/noção de “*governamentalidade* sofreu modificações e acréscimos à medida que as pesquisas de Foucault foram avançando, em consonância com os dois eixos da noção de governo – entendida ora como relação entre sujeitos, ora como relação consigo mesmo”.

Foucault apresenta duas ideias de *governamentalidade*, presentes em dois momentos de sua investigação: em primeiro lugar, no âmbito da análise política, quando ele afirma que

esse conceito/noção deve ser entendido através de três interpretações distintas, porém interligadas, que descrevem antes de tudo o

Conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer formas bem específicas e complexas de poder sobre as populações, tendo como forma mais importante de saber a economia política e tendo como instrumento técnico o dispositivo de segurança. [...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de governo sobre todos os outros: soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de uma série de saberes. [...] o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, que, nos séculos XV e XVI, tornou-se Estado administrativo, viu-se pouco a pouco governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144)

Nesse sentido, temos no conceito de *governamentalidade*, a noção de um poder institucionalizado, as práticas, as instituições e os meios utilizados pela estrutura estatal para o exercício do governo das populações. Este conceito diz respeito às estratégias e aos aparatos de poder que, ora reprimem, mas que, por outro lado, são também produtores de saber. A ideia de um *governo*, para Foucault, nasce na idade média, com a substituição do Estado de Justiça pelo Estado Administrativo, ela surge nessa transição, a partir da necessidade de governar as populações.

Desse modo, “ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo *governamentalidade*, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas” (FIMYAR, 2009, p. 38).

Para Fimyar (2009, p. 37-39),

[...] no decurso da história, por exemplo, o problema de governo “foi analisado não nos textos políticos, mas nos tratados filosóficos, médicos, religiosos e pedagógicos. Quanto a isto, três tipos fundamentais e interdependentes de governo - o governo de si, o governar a família e a regulamentação do Estado - deram origem às disciplinas da Moral, da Economia e da Política (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado).

Analisando a literatura, percebemos que, em relação à *governamentalidade*, o autor cria um neologismo, a fim de expressar um determinado conceito. A *governamentalidade*, portanto, caracteriza as distintas formas de exercício de poder, ora as práticas institucionalizadas de tal exercício, tendo por base o direito e o Estado, ora as práticas pessoais de exercício de poder, no limiar das relações entre os indivíduos ou grupos sociais

diversos. Assim, a *governamentalidade* em Foucault caracteriza, de certo modo, a ação de praticar o governo sobre as mentalidades de determinados indivíduos, sendo que tal governo pode ser exercido por quaisquer pessoas, independentemente de estarem vinculadas às estruturas estatais ou não.

Outro conceito utilizado neste trabalho é o de *enunciado*. Foucault (2017a, p. 133) alerta para ficarmos apenas “no nível de sua existência, na descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas”; assim, não devemos buscar os elementos ocultos nos enunciados, e acrescenta que esses podem denotar:

[...] um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização). (FOUCAULT, 2017a, p.140-141)

Nesse sentido, notamos as múltiplas características de um *enunciado*, o qual pode caracterizar elementos distintos, desde elementos materiais a elementos imateriais; desde o sujeito enquanto uma posição ocupada a uma fala; desde uma referência clara e coesa a uma regra ou norma. Nesse sentido,

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita); é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 2017a, p.105)

É importante salientar que, para Foucault, o *enunciado* não é apenas um conjunto de signos, unidades como frases, proposições, atos de linguagem. No conjunto das análises tecidas neste trabalho, esse conceito foi de grande importância, visto que, partindo dessas premissas anunciadas acima, percebemos que as falas analisadas constituíram-se de diversos *enunciados*, alguns dos quais já são comuns nos *discursos* de muitos professores. Tomando o *enunciado* como noções que se manifestam num determinado espaço e tempo, percebemos a formação continuada como dotada de uma série de enunciados amplamente difundidos na

esfera social, marcada pela ideia de que esses processos são importantes na construção dos saberes e na reflexão das ações dos professores em exercício.

Na concepção de Foucault, *enunciado* e *discurso* caminham juntos. Nesse sentido, para Foucault (2017a, p. 97), o *enunciado* constitui “a unidade elementar do discurso”, e os *discursos*, por sua vez, despontam como conjuntos de enunciados, os quais precisam necessariamente fazer sentido e dialoga entre si. A esse respeito, Foucault afirma que o *discurso* caracteriza

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2017a, p. 143)

Os *discursos* caracterizam, portanto, elementos de uso social, nos quais se comunica algo, com alguma intencionalidade. O *discurso* é o elo de todos os outros postulados, visto que ele é estratégia, ferramenta e pode ser utilizado em qualquer momento e por qualquer indivíduo na sociedade. Ele é o maior instrumento do *poder*, nesse sentido, é instrumento também no exercício da *governamentalidade*, visto que quem detém o *poder* detém-no pelas vias do *discurso*, e quem governa vale-se muitas vezes de *discursos* para governar. Eles caracterizam também elementos importantes para o *saber*, visto que, para que o *saber* propague-se, anuncie-se, constitua-se, ele necessita da comunicação dada por meio do *discurso*. Nesse sentido, percebemos que os diversos postulados na obra de Foucault, comumente, entrecruzam-se, constituindo um conjunto coeso, porém, não fechado de conceitos.

A partir da discussão desses cinco postulados, podemos tecer relações entre as ideias difundidas por Foucault e o contexto das salas de aula da EI, especialmente no que tange à formação dos professores. Os postulados de Foucault relacionam-se com as relações sociais a partir de uma episteme própria da época em que o autor estudou as relações e escreveu as suas obras. Suas análises partem eminentemente das relações e podem, a partir de novas pesquisas, ser associadas às diversas esferas no campo social. As instituições de ensino, enquanto espaços de relações humanas, são também lugares onde as ideias de Foucault podem ser observadas.

## 1.2 A ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente investigação trata de uma pesquisa de Abordagem Qualitativa, que, no campo das pesquisas sociais, encontra forte enraizamento, visto que possibilita aos investigadores uma análise mais ampla e aberta, alargando, assim, as possibilidades de análise dos dados obtidos no campo.

Ao descrever os métodos e técnicas de pesquisa social, Gil (2008) explicita que as pesquisas sociais possuem determinadas peculiaridades que inviabilizam uma análise puramente quantitativa de alguns dos seus problemas.

Para o referido autor, a finalidade da pesquisa social é o conhecimento do mundo; nesse sentido, afirma que “o ser humano, valendo-se de suas capacidades, procura conhecer o mundo que o rodeia. Ao longo dos séculos, vem desenvolvendo sistemas mais ou menos elaborados, que lhe permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas” (GIL, 2008, p. 2). Valendo-se de suas faculdades mentais e dos aparatos técnicos que detém, que foi construindo ao longo dos séculos, o homem é sempre impelido na busca por respostas ao longo dessa marcha para a compreensão do mundo, de si mesmo, da sociedade; assim sendo, o ato de pesquisar, de indagar, constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento humano.

Chizzotti (2006) tece uma discussão acerca da inerência das Ciências Sociais ao campo científico, fato que nem sempre foi notado, visto que a Ciência, por muito tempo, foi considerada apenas como o estudo dos fenômenos da natureza. Para tanto, o autor remete-se aos paradigmas, tradições e modelos científicos a fim de explicitar como a ciência foi se alterando ao longo da história, agregando novas posturas, novos modelos, novas abordagens. A partir de inovações no próprio campo científico e de discussões por diversos autores, essa noção foi sendo rompida, e os limites da ciência alargaram-se, abarcando também os estudos acerca do comportamento humano, da sociedade. Contudo, nessas investigações, notavam-se ainda alguns problemas, como o da objetividade, da quantificação, da experimentação, a generalização, os quais são constantemente atribuídos às ciências naturais, porém às sociais não se aplicam. Para o autor,

[...] a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse

fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28)

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa agrega elementos de diversos métodos de investigação científica para promover um diálogo amplo acerca de um determinado fenômeno, o qual tem profunda relação com as pessoas e suas concepções; justifica-se, assim, como uma abordagem de pesquisa preocupada com as concepções, percepções pessoais, ideias, interpretando, portanto, os fenômenos de forma única, o que impossibilita as generalizações e o estabelecimento de leis (como ocorre comumente nas ciências naturais e exatas); no caso das ciências sociais, a partir dos diálogos com as pessoas, das observações, podem-se traçar panoramas, constituir teorizações, reflexões, mas, devido às peculiaridades de cada indivíduo, de cada local e de cada sociedade, torna-se complicado um diagnóstico objetivo ou a realização de generalizações (CHIZZOTTI, 2006).

Por agregar diferentes perspectivas de método e de discussão, a pesquisa qualitativa e os postulados de Foucault convergem na compreensão da metodologia de investigação que realizamos neste trabalho, de modo que ambas se complementaram na produção dos dados aqui discutidos.

A pesquisa qualitativa, para Chizzotti (2006, p. 28), engloba “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. O pesquisador, nessa abordagem, é peça chave na produção dos dados, e a ele compete interpretar de forma zelosa, responsável e competente nos seus escritos o que tiver sido observado no contexto da investigação; a partir dessa transposição dos dados, podem-se realizar aproximações com outros contextos de investigações da mesma natureza.

Nesse sentido, temos ainda a contribuição de Triviños (1987, p. 131), ao afirmar que, na pesquisa qualitativa, segue-se uma rota ao realizar uma investigação, existe uma escolha de um assunto, ou problema, uma coleta e análise das informações com alguns esclarecimentos:

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário, a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados [...]. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações que solicitam encontrar outros caminhos [...] por outro lado o pesquisador inicia sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco.

Para o autor, a pesquisa qualitativa busca aprofundar-se nas questões e não em resultados estatísticos, por isso sua metodologia é mais complexa. Normalmente, quando as perguntas são mais abertas, as respostas também tendem a ser mais longas e difíceis de interpretar. Fazer questões que dão liberdade aos entrevistados ajuda a formar o cenário da pesquisa e a perceber o discurso do qual se apropriam para relatarem os fatos.

A opção por essa abordagem de pesquisa em nossa investigação deu-se justamente pelo fato de esta permitir um diálogo mais aberto com os sujeitos. Nesse sentido, tornou-se possível abstrair no diálogo e no convívio com os indivíduos o discurso sobre o objeto de pesquisa em questão. Podemos também realizar aproximações entre essa abordagem de pesquisa e as ideias anunciadas por Foucault, visto que o autor afirma que suas teorizações não se constituem em ideias fechadas, passíveis de serem usadas como modelos ou leis, mas como teorizações que podem ser refletidas pelos diversos sujeitos a partir do campo do conhecimento em que se insere (VEIGA-NETO, 2009).

### 1.3 A TÉCNICA DE PRODUÇÃO DOS DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A técnica eleita para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada. Triviños (1987) afirma que, nas pesquisas de natureza qualitativa, a entrevista semiestruturada fornece melhores resultados porque pode trabalhar com diferentes grupos de pessoas. Para a realização dessa técnica de coleta de dados, o pesquisador é imprescindível e atua como mediador entre o entrevistado e aquilo que se pretende com as perguntas propostas.

Triviños (1987) esclarece que, em uma entrevista semiestruturada, o pesquisador deve tomar o cuidado para não torná-la repetitiva e empobrecida, e, se essa for gravada, pode ser, logo após, transcrita e analisada pelo pesquisador.

Manzini (2003) afirma que a entrevista semiestruturada possibilita um diálogo mais aberto entre o entrevistador e o entrevistado. É importante perceber que, segundo os autores, a entrevista semiestruturada oferece uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas no ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão.

Para a nossa pesquisa, realizamos a entrevista partindo de um roteiro com 18 perguntas distribuídas em três eixos temáticos baseados nos objetivos específicos. Após a

leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes responderam às questões propostas. Após algumas questões gerais sobre a identificação das professoras e a sua atuação na EI, seguimos com o primeiro eixo, sobre a concepção formação continuada das docentes; o segundo eixo, relacionou-se aos impactos da formação continuada na prática das entrevistadas, caso estas já tivessem participado de atividades formativas posteriores à formação inicial; o terceiro eixo dizia respeito às especificidades formativas para a docência na EI

#### 1.4 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Bom Jesus da Lapa, situado na região Centro-Oeste do estado da Bahia, à margem direita do Rio São Francisco, a 796 km da capital, com uma população equivalente a 63.480 habitantes. Possui uma área total de, aproximadamente, 4.200 km<sup>2</sup> de extensão territorial, e suas atividades fundamentais da economia são a agricultura, a pesca, turismo, comércio e pecuária. De acordo com dados da prefeitura municipal, a região, primitivamente ocupada por índios tapuias, difere-se de outras cidades da região por seu morro em estilo gótico, com grutas que conferem à cidade um clima místico (BOM JESUS DA LAPA, 2017).

**Figura 1 - Localização do município de Bom Jesus da Lapa, no Brasil (à esquerda) e na Bahia (à direita)**



Fonte: Wikipédia (2018)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Bom\\_Jesus\\_da\\_Lapa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bom_Jesus_da_Lapa)>.

**Figura 2 - Município de Bom Jesus da Lapa em destaque**



Fonte: Google maps, 2018.

É uma cidade turística, conhecida como a capital baiana da fé, por concentrar a terceira maior romaria católica do Brasil, que, a cada ano, leva milhares de pessoas ao santuário do Bom Jesus da Lapa, edificado sob uma formação rochosa da cidade, o morro da lapa, formado por um bloco de granito e calcário com quinze grutas em seu interior e fendas estreitas; essa romaria constitui-se uma das principais fontes de base econômica da cidade (BOM JESUS DA LAPA, 2017).

**Figura 3 - Pintura retratando o rio São Francisco e o Santuário do Bom Jesus da Lapa**



Fonte: Pintura de autoria do artista Léo Costa<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.bomjesusdalapanoticias.com.br/bom-jesus-da-lapa/programacao-do-97o-aniversario-de-emancipacao-politica-de-bom-jesus-da-lapa/>>.

No campo educacional, a cidade conta com escolas privadas, públicas estaduais e municipais, escolas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. Possui oito centros de EI e uma Associação de Pais e amigos de Pessoas com necessidades educacionais especiais, dois *campi* universitários, um da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e o outro da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA), conta também com um Instituto Federal da Bahia (IFBA). Em relação à EI, o município oferece o ensino a crianças de 2 a 5 anos de idade em instituições denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CEI).

O município de Bom Jesus da Lapa, Bahia, conta atualmente com 8 Instituições de EI que atendem às crianças com até cinco anos de idade. As instituições de EI municipais, denominadas de Centros de Educação Infantil (CEI), contam com um somatório de oito instituições, dessas, quatro possuem turmas de tempo integral; ao todo, são nove turmas nessa modalidade. A EI da Rede Municipal de Bom Jesus da Lapa é ofertada para crianças dos 02 aos 05 anos.

A tabela 1 conta com a discriminação das escolas com atendimento à Educação Infantil na sede do município de Bom Jesus da Lapa que participaram desta pesquisa.

**Tabela 1 - Relação da quantidade de crianças por idade e por instituição de Educação Infantil participante da pesquisa no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia**

CEI- Escola	Nº de crianças da creche		Nº de crianças da pré-escola		Total por escola
	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	
CEI Branca de Neve Katiúscia III	50	90	84	80	<b>304</b>
CEI Manoelina Maria De Jesus	93	109	100	72	<b>374</b>
CEI Pequeno Polegar Katiúscia II	31	68	71	53	<b>223</b>
CEI Filadélfia	59	67	57	36	<b>219</b>
<b>Total Geral</b>	<b>233</b>	<b>334</b>	<b>312</b>	<b>241</b>	<b>1120</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa/2018.

Conforme os dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, ao todo, atualmente, o município atende a 3055 crianças, em 138 turmas e com um quantitativo de professores correspondente a 164 profissionais, sendo 52 na zona rural e 112 na zona urbana. A quantidade de crianças por turma variou entre 20 e 25 nas respostas das docentes.

Em relação às instituições de EI que participaram desta pesquisa, trazemos a seguir uma breve caracterização de cada uma, com base nas falas da coordenadora municipal de EI.

- Instituição Branca de Neve

Esta instituição, denominada de Centro de Educação Infantil Branca de Neve – Katiúscia III, fica localizada no bairro São João e iniciou suas atividades nos anos 80, inaugurada pelo então vice prefeito. Atualmente, a instituição funciona num prédio próprio, que foi inaugurado em 2009. A instituição recebeu o nome de Katiúscia III em homenagem à filha falecida do vice-prefeito que a inaugurou, e, quando a escola foi renomeada, os gestores mantiveram a homenagem. O município conta com três instituições denominadas “Katiúscia”, todas da década de 80, inauguradas pelo vice-prefeito Alberto Guedes.

- Instituição Manoelina Maria de Jesus

Este centro foi inaugurado em 2004 e fica localizado no bairro Lagoa Grande. Com uma história que remete à assistência, foi inaugurado pela associação de moradores do bairro. Foi municipalizado em 2005 e, em 2010, por meio do programa ProInfância, foi construído o prédio no qual opera atualmente, e a instituição recebeu o atual nome, em homenagem à primeira professora do bairro.

- Instituição Pequeno Polegar

O CEI Pequeno Polegar – Katiúscia II localiza-se no bairro João Paulo II, assim como as demais instituições denominadas de “Katiúscia”; foi inaugurado na década de 80, do século XX. A Instituição sempre foi pública e já foi renomeada duas vezes; em 2007, foi rebatizada de Centro de Educação Infantil Pequeno Polegar – Katiúscia II.

- Instituição Filadélfia

O CEI Filadélfia, localizado no bairro Amaralina, foi inaugurado em 2001, porém os documentos de criação da instituição datam do ano 2000. Essa instituição funciona num prédio alugado e foi aberta por iniciativa popular, em conjunto com associações evangélicas. Inicialmente, denominava-se Creche e Escola Filadélfia (2001-2004), mas, a partir da parceria firmada com o poder público municipal em 2005, recebeu o atual nome. Embora seja uma instituição municipal, ainda conta com a parceria da associação de moradores.

## 1.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram entrevistadas 06 professoras, de quatro Instituições de Educação Infantil, duas professoras trabalhavam no CEI Branca de Neve, outras duas no CEI Filadélfia, uma no CEI Manoelina de Jesus e outra no CEI Pequeno Polegar. Todas eram do sexo feminino. A escolha das participantes da pesquisa se deu pela disponibilidade das mesmas a participar da pesquisa.

Em relação à formação inicial das professoras do município de Bom Jesus da Lapa, 4 das entrevistadas, a maioria, eram graduadas em Licenciatura em Pedagogia, e 2 possuíam o curso Normal Superior.

As seis professoras aparecem no texto identificadas por meio de letras do alfabeto. Alguns elementos da trajetória de atuação destas professoras na EI encontram-se listados no quadro 1

**Quadro 1: Descrição das professoras participantes da pesquisa**

Identificação	Formação Inicial	Tempo de atuação na EI	Realização de Formação Continuada na área
Professora A	Pedagogia	Iniciou sua trajetória docente atuando no ensino fundamental e, depois, foi transferida para a EI, na qual atua há três anos	-----
Professora B	Pedagogia	14 anos	Afirma ter participado de diversos cursos de formação continuada na área.
Professora C	Pedagogia	24 anos	Possui curso de Ludopedagogia, Libras e proletramento de Matemática e de drogas pela Uneb.
Professora D	Normal Superior	-----	Pós-graduação em Psicopedagogia.
Professora E	Normal Superior	10 anos	-----
Professora F	Pedagogia	10 anos	Cursos de Educação Inclusiva e Libras

Fonte: a autora.

Para a realização das entrevistas, fizemos contato com as instituições, e, posteriormente à concessão das diretoras, as professoras foram convidadas à participação na pesquisa. As docentes consentiram livremente em serem entrevistadas, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>6</sup>, no qual constavam os objetivos e os preceitos éticos da pesquisa. Com base nessa livre concessão, obtivemos as seis entrevistas que foram analisadas neste trabalho.

Para uma melhor caracterização da EI em Bom Jesus da Lapa, dialogamos também com a Secretaria Municipal de Educação (Semed), por meio da Coordenadora do Núcleo

<sup>6</sup> Apêndice B desta dissertação

Municipal de Educação Infantil<sup>7</sup>; tal coordenação é um órgão que atua junto à Secretaria Municipal de Educação, na gerência das instituições de EI. Nessa entrevista, buscamos dados da EI em Bom Jesus da Lapa, das instituições e da política municipal de formação dos professores que atuam nesse nível de ensino. A coordenadora trabalha na Semed desde o ano de 2010, atuou na coordenação de EI entre 2010 e 2012 e retornou a esse posto em 2018, após atuar na orientação de estudos do PNAIC, entre 2013 e 2017. Com formação inicial em Pedagogia pela Uneb, possui também especialização em psicopedagogia institucional, hospitalar e clínica e em gestão educacional.

## 1.6 A TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, primeiramente, realizamos as transcrições das entrevistas, e, posteriormente, as respostas obtidas foram agrupadas em três blocos de análise: o primeiro, as concepções de formação continuada; o segundo, os impactos da formação continuada na prática das docentes, e o último bloco, as especificidades da docência na EI.

Cada um desses blocos de análise correspondeu a um objetivo específico, conseqüentemente, a um bloco temático do roteiro de entrevista, sendo que, para o primeiro bloco, além de alguns dados obtidos com as professoras, foram utilizadas também informações adquiridas junto à Secretaria Municipal de Educação.

Algumas das respostas das professoras encontram-se transcritas no corpo do texto a fim de exemplificar as discussões.

Todas as respostas foram submetidas a uma análise baseada nos postulados de Michel Foucault e nas obras de autores dos campos da formação continuada e da EI. Após a transcrição das entrevistas, procuramos agrupar as respostas nos três eixos de análise propostos. Os eixos que se encontram listados a seguir, foram definidos antes da realização das entrevistas.

- Eixo 1: Concepção de Formação Continuada
- Eixo 2: Os impactos da formação continuada na prática das professoras
- Eixo 3: Especificidades da docência na EI

---

<sup>7</sup> Os participantes da pesquisa foram sete, sendo seis professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil e a Coordenadora do Núcleo Municipal de Educação Infantil, com a qual dialogamos no intuito de obter dados da EI no município.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As últimas décadas têm sido marcadas pela ampliação das discussões acerca da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Nesse período, observa-se uma maior articulação de universidades, pesquisadores e grupos em torno dessa temática; ampliação das discussões em nível nacional e internacional e maior aparato legal para a formação docente e avanços na legislação a respeito dessa questão. Por esses e outros motivos que emergiram nesse contexto, vimos a demanda cada vez maior de discussões teóricas, o alavancar de novas pesquisas, e muito se caminhou para a melhoria da oferta de formação para os docentes, contudo ainda há muito a se fazer e se discutir em torno dessa temática (IMBERNÓN, 2010).

Ao pensar a lógica da produção desses conceitos dentro da perspectiva do pensamento foucaultiano, percebemos que alguns postulados de sua obra podem ser relacionados nos estudos da formação de professores. A própria produção dos conceitos de formação continuada, partindo dessa premissa, caracterizou-se por uma série de discursos ao longo das décadas e, nesses discursos, estava presente aquilo que Foucault (1996) denomina como saber. Por certo, muitos foram os saberes apresentados pelos teóricos em suas práticas discursivas; alguns desses saberes, como afirma Foucault (1996), adquiriram o status de científico, outros certamente não o receberam.

Diante de tais demandas, motivadas pela interação dos saberes na discussão da formação continuada, percebemos a necessidade de explicitar as tendências<sup>8</sup> e concepções de formação, especificamente a formação continuada, por isso, no decorrer deste capítulo, fizemos uma retomada histórica, na qual abordamos tais concepções, explicitando os principais avanços teórico-metodológicos e legais observados na formação continuada de professores, a partir da década de 70, do século XX, tomando por base as contribuições de estudiosos como Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, dentre outros.

Para autores como 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 feitas. Nesse processo formativo, que deve ser contínuo, é

---

<sup>8</sup> As tendências mencionadas aqui, dizem respeito à maneira como a formação continuada era concebida em cada década mencionada neste estudo. Reiteramos que as concepções de Formação Continuada variaram no decorrer da história, acompanhando as transformações da própria história da Educação e, especificamente no caso do Brasil, as mudanças na legislação educacional.

possibilitado ao professor aprender, seja com a sua própria prática, seja com a prática de outros colegas.

Nesse sentido, a formação continuada caracteriza um processo de ensino formal e intencional que carece de um currículo que comporte a planificação (planejamento), execução e avaliação de processos formativos, no intuito de melhorar a prática do professor. Tal processo formativo precisa ser planejado e avaliado, não somente executado de maneira improvisada (IMBERNÓN, 2010).

Para Nascimento (2008, p. 70), a formação continuada abrange

[...] 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.

Nesse sentido, a formação continuada desponta como qualquer atividade formativa realizada pelos indivíduos posteriormente à sua formação inicial, compreendendo-se aqui a formação inicial como os cursos de licenciatura<sup>9</sup> realizados pelos professores. Embora a formação continuada ocorra posteriormente aos cursos de graduação, estes necessitam de uma articulação, de modo a contribuir com a produção dos saberes dos docentes, os quais devem adotar uma conduta de aprendizado e reflexão constantes.

Tal formação tanto pode ser oferecida pelas Instituições de Ensino Superior quanto por outras Instituições. Nascimento (2008), ao considerar o magistério do professor, aponta a formação continuada como ação do professor que já está atuando, sendo que o tempo de atuação na educação não importa, visto que a necessidade de formação profissional é constante.

Atualmente, muito se fala em formação continuada, contudo essa discussão foi ganhando corpo recentemente, ao final do século passado, por isso muitos passos ainda precisam ser dados. Os últimos anos do século XX foram cruciais para a discussão da formação continuada devido aos avanços em relação a direitos garantidos pela legislação; desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, a garantia desse direito foi se constituindo, gerando uma demanda para o campo educacional, seja no sentido prático (de execução dessa formação), seja no sentido teórico (da realização de estudos e pesquisas a respeito).

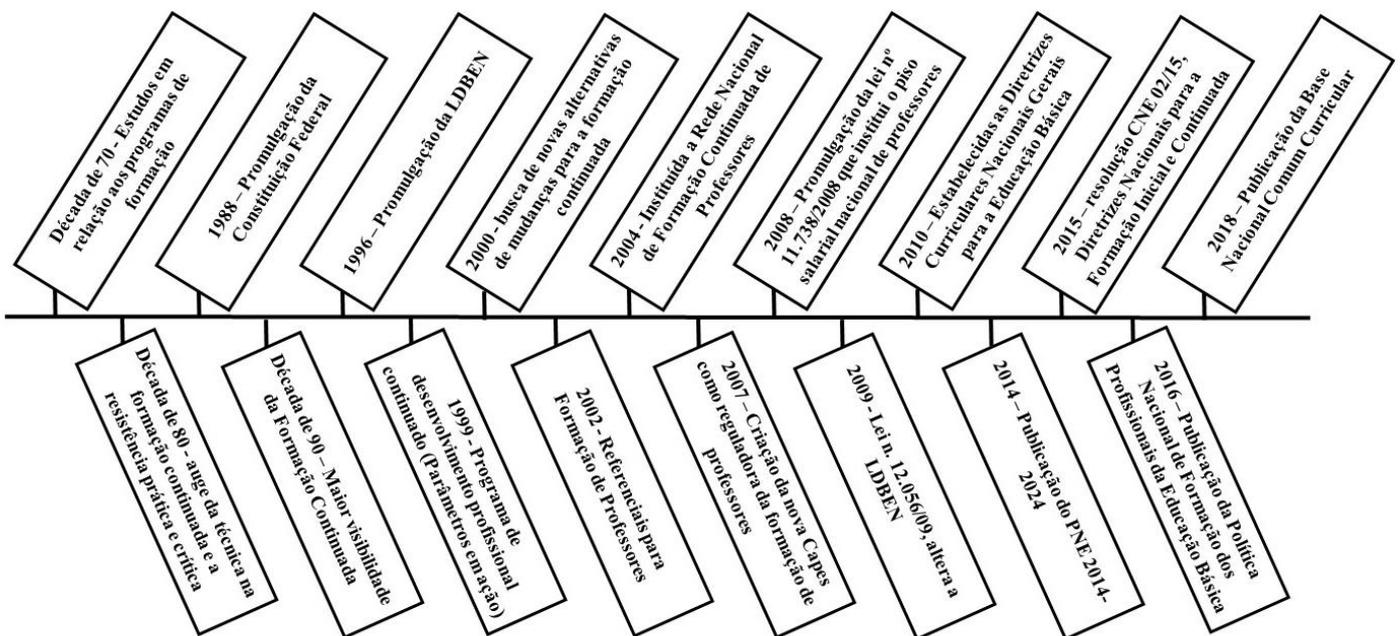
---

<sup>9</sup> Embora os autores aqui estudados considerem a formação inicial como os cursos de graduação, existem outras possibilidades como, por exemplo, o curso normal médio, que foi realizado por algumas das professoras participantes desta pesquisa, como apresentaremos no capítulo seguinte.

Gatti (2008) afirma que, nos últimos anos do século XX, a qualificação profissional passou a ser mais exigida pelos países, especialmente os mais desenvolvidos. Segundo a autora, para garantir essa qualificação, a formação continuada passou a ser um requisito básico para o trabalho nos mais variados setores. Em sua obra, Gatti (2008) aborda que tal formação visa a suprir as lacunas e as demandas formativas dos profissionais ante as constantes mudanças no conhecimento, na tecnologia, no mundo do trabalho. Assim, demarca-se a característica da formação continuada enquanto atualização e renovação frente às novas demandas que surgem constantemente.

Nesse sentido, conforme Imbernón (2010), é possível traçar uma linha do tempo da formação continuada, compreendendo os processos históricos, políticos e sociais que culminaram no perfil de formação continuada que se tem atualmente, visto que, para o autor, ao falarmos de formação continuada, é necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas de formação. O autor convida-nos a fazer uma reflexão que nos ajude a compreender o discurso atual da formação do professor e afirma que é preciso questionar “de onde viemos e para onde vamos” (IMBERNON, 2010, p. 13).

**Figura 4 - Linha do tempo da Formação Continuada de Professores**



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Imbernón (2010) avança em suas discussões, abordando a formação continuada numa perspectiva histórica, à qual recorreremos a seguir. Para facilitar a identificação desses avanços ocorridos ao longo dos tempos, partindo do pressuposto historicizador de Imbernón (2010), estabelecemos a linha do tempo acima, na qual constam algumas alterações no campo da formação continuada de professores, a partir da década de 70 do século passado. Ao longo deste capítulo, discorreremos sobre todos os acontecimentos descritos na figura acima.

Em relação aos anos 70, do século XX, Imbernón (2010) relata que numerosos estudos foram realizados para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Os professores seguiam as atividades de formação que eles acreditavam que poderiam facilitar o aprendizado, mas não obtiveram sucesso.

Na década de 80 do mesmo século, Imbernón (2010, p. 17) afirma que foi a “[...] era considerada o paradoxo da formação, o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica”. Nesse período, as universidades começam a criar programas de formação continuada do professor, que são situados, em sua maioria, como

[...] modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação, avaliação, como microensino, mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicurso, análise de competências técnicas e trata de uma época de avanço do autoritarismo, da racionalidade técnica. (IMBERNÓN, 2010, p. 17)

Essa concepção, marcada por uma ideologia autoritarista, visava a simplesmente treinar o professor, de forma técnica, para atuar como o transmissor de conhecimentos numa perspectiva racionalista. Nesse sentido, os cursos oferecidos, os programas de formação eram todos voltados a essa concepção de docência racional, unilateral e autoritária, própria dos regimes políticos da época. Não se visava, portanto, a formar o professor para o trato adequado com os alunos, para a lida com os seres humanos, que são características inerentes ao processo didático-pedagógico.

Nesse sentido, os avanços teóricos são incipientes, caso as instâncias de poder constituídas não validem tais produções. Voltando novamente o olhar às ideias de Foucault, ressaltamos a importância do estabelecimento de políticas públicas para a consumação daquilo que se discute e se produz pelos estudiosos; assim, manifesta-se o poder das estruturas governamentais, não o poder enquanto “entidade coerente, unitária e estável” (REVEL, 2005, p. 67), mas as relações de poder estabelecidas social e historicamente, como afirma Foucault em sua obra. Nesse sentido, o Estado, embora não seja o cerne do poder, é a instância de representação de poder mais latente na sociedade (FOUCAULT, 2017a).

Entretanto, é no exercício de outro conceito foucaultiano que o Estado manifesta e consolida a sua relação com o saber e com o poder, o conceito de governamentalidade; ao promulgar leis e deliberar sobre determinadas demandas da população, o poder instituído, o Estado, está exercendo a sua função de governar; nesse sentido, vale-se das relações de poder socialmente estabelecidas, exercendo-o sobre as populações, as políticas públicas despontam, então, enquanto exercício da governamentalidade.

Foi na década de 80 que o Estado, exercendo a sua governamentalidade, promulgou um importante documento, que, embora não retrate especificamente a formação continuada de professores, garantiu uma série de outros direitos ao setor educativo, os quais, a partir da evolução da legislação educacional, culminaram numa política de incentivo à formação docente, inicial e continuada. Trata esse documento da Constituição Federal, promulgada em 1988, e sua importância no campo da formação docente centra-se no fato de que muitas das políticas estabelecidas nesse campo nas décadas subsequentes à publicação da Constituição de 1988 constituem-se como respostas às exigências constitucionais.

Nessa sequência, o mesmo autor relata que os anos 90 do século XX foram de mudanças, com aspectos positivos, dentre os quais, o envolvimento das universidades com estudos teóricos, maior consciência dos professores, mais implicados, acontecimentos de jornadas, congressos e similares. Fica evidente nos estudos de Imbernón (2010) que essa temática passou a ter maior visibilidade a partir da década de 90.

A formação continuada de professores vem recebendo destacada atenção no campo educacional, notadamente “[...] a partir da década de 1990, devido, especialmente, às pressões do mundo do trabalho e à constatação dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população pelos sistemas governamentais” (GATTI, 2008, p. 57). Os autores Imbernón (2010), Nóvoa (2009) e Gatti (2008) também reafirmam que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada deu-se de forma significativa a partir dessa década.

Nesse contexto, muitas foram as contribuições teóricas agregadas ao campo da formação docente nesse período, as quais focalizam o processo de construção de um novo perfil de profissional, numa perspectiva de educação de qualidade. Um exemplo de pesquisador desse campo, Nóvoa (1995, p. 30) traz a importante concepção da escola enquanto espaço formativo, ao afirmar que

a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se 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.

Outra importante contribuição do autor Nóvoa (1995, p. 28) foi mostrar que “[...] o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica”; os professores, por sua vez, têm que se assumir como produtores de sua profissão. Entretanto, o processo de democratização do ensino passa pelos professores, por sua valorização profissional, suas condições de trabalho, sua maneira de ver, sentir e pensar as coisas do mundo e também por sua formação. Não temos dúvida de que é fundamental o investimento na profissão docente.

Tais saberes apresentados por Nóvoa (1995) corroboram a ideia de saber anunciada por Foucault (2017b), enquanto formações discursivas nas quais os sujeitos imprimem as ideias, as crenças e os pensamentos que defendem ou que caracterizam os regimes de verdade da sociedade na qual estão inseridos. Nesse sentido, ao estabelecermos tal relação, percebemos que os professores, enquanto grupo social, agregam em sua profissão diversos saberes, que corroboram diretamente a prática pedagógica.

Em relação à escola enquanto espaço formativo, Candau (1997) também traz sua contribuição, apresentando três eixos de investigação como tendências inovadoras:

O primeiro eixo - A escola como *locus* de formação - Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que, muitas vezes, vai aprimorando a sua formação.

O segundo eixo - Os valores do saber docente - Nessa tendência, são questionados os saberes dos professores; que saberes têm esses profissionais? Constrói alguns saberes? Que tipo de relação têm esses saberes com a ciência da educação?

O terceiro eixo - ciclo de vida dos professores (CANDAU, 1997, p. 55-56).

O primeiro eixo recorda a ideia de que a formação continuada desponta como um processo de ação-reflexão que se dá no cotidiano da profissão. Nesse sentido, enquanto trabalha, o professor também aprende, também exercita os seus conhecimentos, assim, a escola é um espaço propício para a formação continuada dos docentes. Já o segundo eixo, relativo aos saberes do professor, explicita a multiplicidade dos saberes agregados nessa profissão, de modo que a autora remete-se à prática pedagógica enquanto “ciência da educação”, afirmando que esta possui diversas nuances que lhes são próprias e que precisam ser conhecidas pelos profissionais.

Para explicitar esse último eixo, a autora recorre aos estudos de Huberman, que afirma:

Há cinco etapas básicas, que não devem ser concebidas de uma forma estática e linear e sim em relação dialética: a entrada na carreira, etapa de sobrevivência e descoberta, a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação de buscas plurais; momento de serenidade e distância afetiva e/ou conservadorismo, lamentações, atinge um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional (*apud* CANDAU, 1997, p. 61).

Tais etapas caracterizam o perfil do professor nos diversos momentos de sua vida profissional. Ele é marcado, ora pela curiosidade das descobertas no início da profissão, ora pelo desânimo e descrença no final da carreira, certamente, como afirma a própria autora, tais etapas não são estáticas e variam de acordo com cada indivíduo, no entanto, o nível de envolvimento do profissional com o trabalho é determinante para o seu engajamento e a sua busca por melhorias, por aprimoramento, por formação. Nesse sentido, a questão da motivação do professor também pode ser considerada enquanto fator relevante na busca deste pela formação continuada.

Candau (1997, p. 239) ainda aborda a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, promovida pela Unesco, no México, em 1982, destinada a contribuir com a aproximação dos povos e a compreensão entre as pessoas. Nesse encontro, é postulado que a identidade cultural é uma riqueza estimulante que amplia as possibilidades de florescimento da espécie humana. Nesse sentido, a autora reafirma que:

[...] as contribuições dos estudos sobre os processos culturais presentes na nossa sociedade devem ser incorporadas na formação inicial e continuada dos professores. As relações entre os processos culturais configuradores das identidades dos diferentes agentes escolares, a cultura escolar e a cultura da escola devem ser aprofundadas e sua problemática incluída na formação de profissionais da educação. (CANDAU, 1997, p. 249-250)

A referida autora tem uma grande preocupação com essas etapas pelas quais perpassam os professores na sua trajetória profissional, a importância do reconhecimento da identidade, das culturas diferenciadas; a afetividade conta muito no desempenho e qualificação desse professor.

Outro estudioso da formação continuada, Prada (1997), aponta algumas características atribuídas a ela no contexto dos anos 90 do século XX. O autor estuda alguns termos empregados para designar a formação continuada de professores e aponta que estes estão

impregnados da concepção filosófica que se tem a respeito; daí ele distingue alguns dos termos mais comumente empregados, conforme o quadro 2.

A maioria dos termos abordados por Prada (1997) denotam processos meramente técnicos de formação; tal fato dá-se por conta da própria concepção tecnicista, que, na década de 90 do século XX, ainda impregnava a sociedade. Nessa visão, a formação enquanto reflexão da própria prática não encontra lugar, mas esta ocorre meramente como atualização da formação inicial recebida. Com base na tabela abaixo, percebemos que a própria formação continuada, no contexto dos anos 90, ainda não possuía uma conceituação bem definida, fato que ainda perdura até os nossos dias, de modo que notamos a presença de uma grande diversidade de conceitos atribuídos a ela pelas pessoas. Nesse sentido, ao listar todos esses termos, Prada (1997) aponta para a necessidade de se traçar um perfil claro acerca da formação continuada, dos seus objetivos, limites e de como essa deve ser realizada para garantir a qualidade do ensino.

No quadro abaixo, trazemos alguns exemplos de termos utilizados para designar a formação continuada, os quais representam uma visão reducionista de formação, devido à concepção tecnicista que imperava no contexto educacional da época.

**Quadro 2 - Termos utilizados para designar a formação continuada de professores**

<b>Termo</b>	<b>Definição</b>
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa a melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para mantê-los na atualidade dos acontecimentos; recebe críticas semelhantes às da educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou se aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes

	interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Adaptado de Prada (1997, p. 88-89).

Em relação às políticas de formação, um grande avanço deu-se nessa década, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 9394/1996. Principalmente em relação aos poderes públicos, a LDBEN reflete os debates sobre a importância da formação continuada de professores, e esse aspecto é tratado em vários dos seus artigos. O artigo 67 estipula: “Inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. No artigo 87, §3º, inciso III, “fica explicitado o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância”. No Art.40, “A formação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, s.p.).

Nesse contexto de mudança, Imbernón (2010) fala da busca de novas alternativas de mudanças para a formação continuada de professores nos anos 2000. Para ele, essa foi uma época de:

- a) Compartilhar significados no contexto educacional, para mudar as instituições educacionais.
- b) Criação de espaços e recursos para construir aprendizagens e de prática reflexiva.
- c) Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
- d) Construção coletiva com todos os agentes sociais para mudar a realidade educativa e social.
- e) Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade e pesquisas sobre a prática. (IMBERNÓN, 2010, p. 19)

Percebemos nas falas do autor que esse período foi marcado pelo discurso da melhoria da qualidade do ensino, pautado numa política de popularização do acesso à escola, da alfabetização e também por políticas sociais de combate à pobreza e à miséria, numa ação que

promovia também a amplificação da oferta de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa visão trouxe significativas mudanças para o campo formativo, agregando a este uma visão mais crítica, reflexiva, na qual a formação continuada devesse romper com a racionalidade técnica e passar a um processo de ação-reflexão da própria prática.

Nesse contexto de melhoria em busca de uma nova formação continuada de professores, nessa mesma época dos anos 2000, Gatti (2003) indica um novo olhar para esses professores, não vê-los como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, político-econômicos, que têm suas identidades pessoais e profissionais. Salienta a autora:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, imersos numa vida grupal, na qual partilham uma cultura derivando de seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196)

Tal visão, certamente, parte de um discurso fruto do fortalecimento de movimentos populares ocorridos nesse período da história, bem como da ampliação da discussão sobre os valores e direitos humanos, inclusive os dos professores. Marco dessa visão também são os debates implementados por movimentos sociais, associações, entidades e sindicatos estudantis e docentes, nos anos 90, que culminaram na consumação de uma concepção mais voltada para o sujeito, para a popularização de um ensino de qualidade entre as camadas populares da sociedade, fato que requereria maior qualificação dos docentes para lidar com tais públicos.

Na concepção de Fusari (2000), durante anos anteriores, houve uma forte tendência de retirada dos professores de seus espaços de trabalho para atividades formativas, porém, atualmente, nota-se o processo inverso, a partir da concepção de escola enquanto espaço formativo. Entretanto, para as autoras, “[...] o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola” (FUSARI, 2000, p. 19). Assim, percebem-se, atualmente, diversos movimentos de promoção e atividades dentro da escola, como jornadas pedagógicas internas, períodos de estudos entre áreas do conhecimento conhecidos como atividades complementares (AC’s), dentre outras atividades.

Nesse mesmo contexto, Nóvoa (2009), dentre tantas outras contribuições, traz cinco propostas marcadas com a letra P, as quais são princípios que inspiram muitos programas de

formação de professores:

**P – Práticas:** A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

**P – Profissão:** A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

**P - Pessoa:** A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.

**P – Partilha:** A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.

**P – Público:** A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação pública profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 13)

Para o referido autor, são ideias que não bastam somente em situações concretas, casos específicos, mas a provocação de um debate abrindo novos horizontes para a educação, são ideias que só poderão ser úteis se forem devidamente contextualizadas e adaptadas à realidade de cada região, de cada país. Cada uma dessas cinco propostas denota uma responsabilidade para a formação dos professores, bem como para os formadores, de modo que essa formação insira-se no cotidiano do professor, no âmbito da escola. Essa formação também deve ser marcada por valores como coletividade e responsabilidade social. Nesse sentido, a formação engloba diversos elementos na promoção de uma docência de qualidade.

Corroborando essas ideias de Nóvoa (2009), outro ponto que deve ser levado em conta nos cursos de formação é o fato de que a profissão docente, para ser exercida com qualidade, requer dos profissionais a mobilização de diversos tipos de saberes. Nesse sentido, Tardif (2007) apresenta a concepção de que a prática do professor não está apenas pautada na transmissão dos conhecimentos científicos, constituídos, mas na interação entre saberes diversos no âmbito da prática pedagógica. Nesse sentido, podemos tecer um paralelo com a crítica a um modelo de formação majoritariamente conteudista e verbalista, na qual os conhecimentos disciplinares sobrepõem-se a outros saberes, como os pedagógicos. Nesse sentido, instala-se uma lacuna na formação do docente que, corriqueiramente, alcança os espaços das salas de aula, de modo que uma formação deficiente comprometa a qualidade das práticas do professor em sala de aula.

Para Tardif (2007), os professores, no exercício de sua profissão, utilizam-se de diversos saberes, os quais são acumulados no decorrer da sua trajetória formativa e profissional; dentre esses saberes, destacamos:

*Os saberes da formação profissional:* definidos como os conhecimentos pedagógicos, das ciências da educação, transmitidos pelas instituições de formação.

*Os saberes disciplinares:* “saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2007, p. 38). Tais saberes são agregados à prática dos professores por meio da formação, seja inicial, seja contínua.

*Os saberes curriculares:* são saberes inerentes ao currículo das escolas. Para Tardif (2007, p. 38), “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

*Os saberes experienciais:* estes despontam como saberes específicos de cada docente e são desenvolvidos no cotidiano da profissão, à medida que o professor interage com o ambiente da escola e com o fazer pedagógico, “[...] esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2007, p. 39).

Com base nos saberes propostos por Tardif (2007), podemos inferir que a formação docente deve agregar distintos conhecimentos, de modo que cursos de formação que se detenham apenas aos saberes disciplinares ou aos saberes da formação profissional podem ser, de certo modo, ineficientes quando o professor chega à escola e percebe a complexidade que há nesse ambiente. Outro fator a ser considerado é o fato de que alguns elementos para a prática docente são aprendidos da própria prática, no interior da escola, com base na experiência e não devem ser negligenciados. Nesse sentido, vale ressaltar a escola enquanto ambiente formativo e que os cursos de formação, inicial ou continuada, precisam vincular-se ao cotidiano das instituições escolares.

Toda essa trajetória traçada pelos autores sinaliza momentos em distintas épocas, nos quais notamos passos dados em vista da promoção de melhoria na formação, que seria uma forma de ajudar o professor a melhorar a sua prática e, retomando Imbernón (2010), duas formas viriam a contribuir: realizando uma formação colaborativa e desenvolvendo uma metodologia de trabalho envolta num clima afetivo; que estes sejam os pilares do trabalho colaborativo:

- 1) Realizando uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependências de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação

continuada como um processo comunicativo compartilhado. A formação continuada de professores pode ajudar a romper com a cultura individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso.

2) Uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: propiciar uma aprendizagem de colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição. (IMBERNÓN, 2010, p. 64-65)

Com base nas afirmações de Imbernón (2010), percebemos que a formação continuada deve conter alguns princípios, de modo especial, os que preconizam a integração entre os docentes, favorecendo um trabalho de caráter coletivo, unindo a instituição educacional em torno da responsabilidade de integrar, interagir, compartilhar saberes, favorecer o diálogo. Temos nesses princípios uma importante chave para a melhoria no ensino, visto que, tomando a escola como um ambiente de constantes aprendizagens, a comunicação entre os professores propicia a socialização desses saberes, os quais podem ser replicados em outros contextos.

Ao fazer essa retomada histórica e teórica da formação continuada de professores, percebemos que esses estudos e pesquisas reconhecem a condição docente como parte intrínseca à formação.

Também a legislação apresentou avanços nessa década. No ano de 2002, o MEC apresentou os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), que teve sua primeira versão tornada pública no ano de 1997. O documento defende a necessidade de investimento na formação dos professores como uma medida emergente na busca da superação do fracasso dos alunos. Mas tem a preocupação em destacar que “[...] o professor não é o único ou o principal responsável pelo insucesso escolar, e coloca o papel que o professor tem na superação dos problemas educativos.” (BRASIL, 2002, p. 33). Compreende que “[...] a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação” (BRASIL, 2002, p. 34).

Em 2004, foi instituída pelo MEC a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, “[...] a rede é formada por instituições de ensino superior (IES) públicas, federais e estaduais e comunitárias, sem fins lucrativos, constituindo Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2004, p. 5). Em parceria com outras instituições de ensino, esses centros produzem materiais instrucionais e de orientação para cursos à distância e semipresenciais, formando uma rede de atuação para atender às necessidades e às demandas dos sistemas de ensino (estaduais e municipais).

O MEC define os seguintes princípios para a Rede:

[...] a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola; é componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL, 2004, p. 5)

Em 2007, o governo federal transformou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em agência reguladora da formação de professores, em suas diferentes etapas – inicial e continuada – criando a chamada Nova Capes. De acordo com a Lei n. 11.502, agora, além de subsidiar o MEC nas políticas de pós-graduação, no parágrafo 2º, no âmbito da educação básica,

[...] a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: Inciso II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007a, p. 1)

Embora a LDBEN tenha sido publicada em 1996, muitos de seus aspectos foram revisados nos anos 2000, apresentando também avanços nas políticas públicas de formação de professores. A formação docente (inicial e continuada) é tratada na LDBEN no Título VI – Dos profissionais da educação. No ano de 2009, foi incluído à LDBEN o § 1º do artigo 62 (incluído pela Lei n. 12.056/2009), o qual versa sobre o papel da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, que, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. O artigo 63, inciso III, define que os Institutos Superiores de Educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. No artigo 67, inciso II, consta que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, e se propõe, inclusive, o licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 2009a).

Mais recentemente, em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por intermédio do Parecer CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010a) e da Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010b). As diretrizes têm por objetivo, dentre outros, no artigo 2º, inciso III, “[...] orientar os cursos de formação inicial e continuada

de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam” (BRASIL, 2010b).

O capítulo IV, “O professor e a formação inicial e continuada”, do parecer CNE/CEB 7/2010, é dedicado à formação docente. No artigo 56, § 1º, lê-se:

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas: a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político pedagógico, mediante trabalho coletivo de todos os que compõem a comunidade escolar. (BRASIL, 2010a, p. 77)

Os programas de formação inicial e continuada devem preparar os profissionais da educação, de acordo com o artigo 57 § 2º, para:

a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, e econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010a, p. 78)

O artigo 58, nesse mesmo capítulo IV do título VII, reforça que a formação inicial não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas. Portanto, devem ser contemplados programas de formação continuada no projeto político-pedagógico.

O PNE 2014-2024, com foco nas Metas 15 e 16, tratam da questão da formação inicial e continuada de professores; o texto presente nesse documento discute os “saberes da experiência” relacionando-os aos conhecimentos da área de atuação profissional. O processo de formação continuada está presente mais largamente nas Metas 15 e 16, que buscam estratégias para garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência desse PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). E, na segunda

Meta 16, em seis estratégias voltadas para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência desse PNE, e “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, s.p.).

Ao discorrer sobre esse atual PNE, Dourado (2017) aborda as suas metas e seus desafios e o que já se pode observar em consumação desde o ano da publicação do documento até o presente momento. Analisando o cumprimento dessas metas, o autor aponta que ainda há um grande desafio nacional em formar professores para atuação nas diversas áreas; conforme os dados apresentados pelo autor, a proporção de professores com formação superior compatível à área de atuação ainda não é satisfatória, sendo que, na EI, é onde se têm os dados mais críticos. Em 2013, apenas 42,2% dos professores de EI possuíam formação compatível com a área; em 2014, esse número subiu para 44,2 e, em 2015, seguindo esse fluxo de crescimento, alcançou a proporção de 44,6%; tal dado aponta para a necessidade urgente de popularização da formação inicial entre docentes desse nível de ensino, o qual é, por vezes, negligenciado pelos poderes públicos.

Dourado (2017) afirma que algumas iniciativas contribuem para a efetivação da legislação nos diversos estados e municípios, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Aberta do Brasil (UAB), dentre outros; porém, alerta para o fato de que muito ainda precisa ser feito, tanto no âmbito da ação do Estado para assegurar a efetivação do que está disposto nas leis quanto de ação dos próprios docentes na busca pela concretização dos seus direitos. Nesse sentido, cabe à União, aos estados, ao DF e aos municípios fiscalizar a fim de garantir a plena observância das disposições legais, fortalecer as políticas públicas de formação, apoiar e expandir a oferta de formação inicial e continuada aos profissionais da educação básica (DOURADO, 2017).

Em relação à meta 16, Dourado (2017) aponta que, até o ano de 2015, apenas 32,9% dos professores da educação básica possuíam algum curso de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*; nesse sentido, até o ano de 2024, muito ainda se precisa fazer no intuito de alcançar tal meta. Para o autor, o cumprimento dessa meta está, antes de mais nada, atrelado ao cumprimento da meta anterior e da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016). Nesse sentido, formar os professores em nível de pós-graduação exige, antes de mais nada, que estes estejam formados em nível de graduação. O autor elenca algumas iniciativas importantes na consolidação do cenário de formação

continuada em nível de pós-graduação para professores da educação básica, dentre as quais se pode citar a criação dos mestrados profissionais e de alguns programas em rede, criados por iniciativa do Governo Federal e da Capes, a exemplo do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras); contudo, algumas contradições começam a aparecer, a exemplo da PEC 395/2014, aprovada em 2017, a qual prevê alteração no inciso IV do artigo 206 da Constituição de 1988, que diz respeito à gratuidade do ensino público. Embora tenha sido rejeitada pelo Congresso Nacional, as medidas que permitem a cobrança de taxas em determinados cursos em instituições públicas foi permitida pelo Supremo Tribunal Federal, que avaliou que a Constituição não embarga essas cobranças; nesse sentido, percebemos que a possibilidade de ampliação da cobrança de taxas nesses cursos pode impossibilitar o acesso à formação continuada a muitos professores, o que restringe o acesso de muitos à pós-graduação (DOURADO, 2017).

Em 2015, foi aprovada a resolução CNE 02/15, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em relação à formação continuada, destacamos:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando a assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3)

E, mais especificamente, ainda no artigo 3:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4)

Em relação à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, temos, com a publicação do decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, a instituição pelo Governo Federal de uma política que apresenta como planos estratégicos:

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso:

I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;

II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;

III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;

IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;

VI - cursos de formação continuada;

VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e

VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. (BRASIL, 2016, p. 3)

Observando o disposto no fragmento do decreto acima, notamos a consonância desse documento com outras leis publicadas anteriormente no que tange à formação de professores, a qual prevê ações governamentais que proporcionem a qualificação de pessoal para a atuação na educação básica, seja pelo oferecimento de cursos de formação inicial em nível superior para os professores, seja também pela oferta de cursos de formação continuada. Para além disso, esse documento prevê, inclusive, a formação de nível técnico para outros profissionais que atuam no ambiente escolar, fato que pode contribuir com melhorias significativas no sistema de ensino.

No contexto das conquistas legais, Weschenfelder, Santos e Weschenfelder (2017), reiteram que o processo histórico de consolidação da formação continuada de professores, que muito já avançou nos últimos anos, ainda apresenta muitas demandas, as quais carecem do engajamento dos professores de todo o território nacional. Nesse sentido, as políticas de formação, devem ser fruto de discussão e participação pública dos diversos segmentos das comunidades escolares, de um processo democrático e participativo no qual os professores apresentem e debatam as suas demandas, tendo como base o trabalho em grupo e a composição de coletivos articulados dentro das escolas e entre instituições escolares diversas.

Nas discussões de Gatti (2008), Candau (1997), Nóvoa (2009) e de outros autores mencionados aqui, vemos que todas essas ações que propõem os documentos oficiais, legislando sobre os modelos de formação inicial e continuada, a valorização da carreira do magistério é inerente a todo profissional, não importa a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanha as pesquisas, produções teóricas, realiza novos cursos, inova práticas pedagógicas. A partir do contexto em que atuam, os professores constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Essas ações deveriam estar presentes quer em cursos formais, quer em informais, suprindo distanciamentos teóricos/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

## 2.1 ESPECIFICIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Feitas essas discussões acerca da formação continuada de professores, cabem algumas considerações acerca da Educação Infantil, visto que esta etapa de ensino apresenta diversas singularidades em relação aos demais, por lidar especificamente com as crianças, que estão ainda em fase de desenvolvimento de diversos aspectos do indivíduo, e tais especificidades incorrem na necessidade de demandas formativas distintas para os professores da EI. As especificidades, de acordo com Santos (2010, p. 158) dizem respeito aos “saberes e competências específicos” que um docente tem que ter para atuar num determinado campo, neste caso, na EI. Trataremos dessas especificidades por considerarmos que o professor de EI necessita conhecer em profundidade o campo em que atua, a fim de ampliar a qualidade do trabalho realizado.

Os professores de EI, dentre os tantos outros professores das demais etapas e modalidades de ensino, são aqueles que comumente recebem os menores salários e que suas formações são mais negligenciadas. Percebemos a necessidade de se constituir no docente de EI uma profissionalidade, a qual só é possível por meio da formação. Para que haja uma prática mais eficaz, o docente precisa estar consciente das suas ações, refletindo constantemente sobre a própria prática (CAMPOS, 2002).

A necessidade de explicitar determinados aspectos da EI centra-se no fato de que, por lidar especificamente com crianças, esse nível de ensino requer dos educadores conhecimentos sobre as peculiaridades dessa fase da vida, de modo que a formação desses

profissionais deve dar a eles subsídios para o trabalho com as crianças. Nesse sentido, destaca-se que “[...] o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43-44); tal fato deve-se às características específicas das crianças e se relacionam ao seu estágio de desenvolvimento, dos processos de crescimento e da sua vulnerabilidade social.

A EI está sempre associada à infância. A infância é vista por vários estudiosos como uma fase de características próprias, pois constitui o desenvolvimento dos aspectos biológicos, psicológicos influenciados pelo meio social. Kuhlmann destaca, sobre a infância, que:

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, p. 31)

Nesse sentido, precisamos considerar que a criança não é “um adulto em miniatura” e que a infância dessa criança vai depender da cultura em que ela está inserida. Cada cultura atribui o seu significado de infância e como ela foi vista de formas diferentes em cada época da história. Conforme a posição acima, vale também considerar que a criança é percebida de acordo com as representações sociais que dela se têm; nesse sentido, é preciso analisá-las na sua singeleza e concretude enquanto indivíduos que vivem, estabelecem relações e produzem história.

Para Oliveira (2002), foi a partir do século de XVIII e XIX, quando surgiu o conceito de infância concebendo a criança como um ser único dotado de habilidades e capacidades, que houve uma grande expansão na rede de escolas de Educação Infantil, porém, o seu caráter de compensação (os de ordem sanitária, alimentar) e os que dizem respeito à assistência social mantiveram-se e ainda se mantêm.

Sobre esse aspecto, Kramer (2005) afirma que essas mudanças sociais foram advindas do processo de industrialização e de urbanização, acrescidas do aumento populacional e da mudança do papel da mulher.

A segunda guerra mundial provocou um novo impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho

masculino. [...] Por um lado, foi introduzido o conceito de assistência social para as crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. (KRAMER, 2005, p. 27)

Nesse sentido, a assistência social, a ordem sanitária, diferenças culturais e novas teorias psicológicas foram os grandes responsáveis para a interferência da expansão da EI nos últimos anos. Foi a partir da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e da inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecido Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários, que surgiu no ano de 1899, que se deu um grande marco inicial das primeiras instituições pré-escolares no Brasil e o atendimento das crianças das classes desfavorecidas priorizava o cuidado físico, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo ou social. A educação compensatória aparece como discurso de solução de problemas educacionais e sociais, a fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as do meio sociocultural (KRAMER, 2003).

Desde a sua origem no Brasil, a EI foi associada a esse caráter assistencialista. Segundo Vieira (2010), esses programas de atendimento à criança tinham o propósito de acolher crianças dos meios populares, cujo acesso à EI era extremamente deficitário. Ao lado da atuação tradicional das Secretarias de Educação, esses novos programas “[...] foram implantados em espaços improvisados, emprestados de igrejas, de obras sociais, de clubes esportivos, ou alugados, e em creches comunitárias” (VIEIRA, 2010, p. 16). As mulheres que se ocupavam da educação dessas crianças quase sempre não possuíam formação pedagógica e, no caso das creches/pré-escolas comunitárias, conveniadas com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) ou outros órgãos públicos da assistência social das diferentes esferas federativas, apresentavam baixa escolaridade, de ensino fundamental.

Devido à própria gênese assistencialista da EI, essa etapa da educação básica, passou por um longo período de negligência por parte dos poderes públicos no que tange à formação dos professores que ali atuavam. A EI era vista como uma atividade majoritariamente filantrópica, sem fins pedagógicos. Nesse sentido, a visão das instituições de EI como extensão do lar que perpetuou durante muitos anos, ajudou a manter a ideia de que não era necessária uma profissionalidade para a atuação na EI, de modo que as professoras, comumente chamadas de tias, eram simplesmente cuidadoras, sem uma formação específica para um trabalho pedagógico com as crianças.

Nesse contexto, Freire (1997), tece uma crítica a essa ideia da “professora tia”, especificando a necessidade de saberes que o professor deve ter para atuar no ensino. Para o

autor, educar é uma profissão, não uma missão ou uma vocação, tampouco uma atividade filantrópica. “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão” (p. 9).

Nesse processo, o papel de educadores e educadoras emancipados, com um domínio de conhecimentos necessário para ser autores de sua própria prática, é fundamental. A capacidade de leitura e escrita, a autonomia pessoal e intelectual que possibilita a busca de informações ou a escolha de materiais, a identidade profissional bem definida, condição para um bom contato com as famílias e a comunidade, a abertura para incorporar novos conhecimentos e práticas no trabalho com as crianças, são condições adquiridas ao longo da escolaridade básica obrigatória, de uma formação profissional prévia e em serviço, de uma educação continuada e de uma experiência de trabalho refletida e constantemente revista. (CAMPOS, 2002, p. 21)

Deste modo, aos professores de EI, como a quaisquer outros professores, o engajamento profissional com o campo educacional, a participação efetiva nos debates e discussões, a realização de cursos de formação, o conhecimento tanto teórico quanto pedagógico, a reflexão sobre as próprias ações, são necessárias e constantemente estão ausentes em professores leigos, por mais que estes estejam munidos de boas intenções (CAMPOS, 2002).

Para amparar legalmente as crianças em função de uma verdadeira infância e da garantia dos seus direitos, a Constituição de 1988 representa uma valiosa contribuição nesse sentido para assegurar os direitos da criança, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público. Na realidade, foi somente com a Constituição (BRASIL, 1988) que a criança de zero a cinco anos foi concebida como sujeito de direitos, sendo assegurada a natureza educativa a creches e pré-escolas. Essa idade que originalmente era de seis anos foi recentemente alterada para cinco anos por meio de uma emenda constitucional.

Tais dispositivos são importantes, visto que, como afirma Foucault (2017a), o Estado, no exercício da sua governamentalidade, por meio das relações de poder historicamente estabelecidas, tem a possibilidade de garantir a efetivação dessas conquistas, mediante o seu domínio sobre outras estruturas de poder, inclusive as instituições escolares. Nesse sentido, vale a ideia apresentada por Foucault (2009) de que poder não é apenas repressor e que também não é totalmente negativo, mas que ele também produz saber, produz também avanços em determinadas esferas sociais.

Nesse contexto, dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. “A história dos direitos das crianças encontra-se vinculada à história dos direitos do homem. Sua origem está pautada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que se propagaram com as correntes filosóficas da Revolução Francesa (1789-1799)” (KUENZER, 1999, p. 164).

Referendada pela Constituição de 1988, a Lei 9.394/1996 da LDBEN concebe Creche e Pré-escola como primeira etapa da educação básica, no art. 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, s.p.)

A idade prevista na LDBEN para atendimento de crianças na EI (que, antes, abrangia crianças de até seis anos) foi alterada em 2005 com a Lei 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e sofreu nova alteração em 2009, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), a qual é mais um aspecto legal que trata do direito de todos/as os/as cidadãos/ãs à educação pública gratuita, da universalização das matrículas entre a faixa etária de 4 e 17 anos. A referida emenda altera no Art. 1º os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal de 1988, que passam a vigorar com as seguintes alterações:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade assegurada inclusive na oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.  
VII – atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009b, s.p.)

Com base nessas alterações, a EI na legislação brasileira deve ser oferecida em creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. Recentemente, em 1 de agosto de 2018, o Supremo Tribunal Federal, decidiu fixar as idades mínimas de quatro anos para o ingresso na EI e seis anos para o ingresso no ensino fundamental, ambos completos até o dia 31 de março.

Em relação à formação dos docentes para atuação nessa etapa de ensino, acompanhando o andamento das discussões em nível nacional, notamos que a formação de profissionais de EI começa a ser discutida com maior vigor na década de 90 do século XX, em virtude das especificações da LDBEN, que propõe em seu artigo 87, § 4º: “Até o final da

Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, s.p.). Essa formação de professores para a Educação Infantil ressurge com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inserem a criança de 0 a 5 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

Os direitos à formação também foram assegurados aos profissionais que devem atuar nessa área de ensino, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, no art. 62, em uma nova redação.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s.p.)

Com a criação de um artigo (62) para tratar da formação dos profissionais da educação escolar que ainda não são docentes representa um avanço em termos legais. Contudo, ao tratar dos avanços e retrocessos na formação do professor de EI, Kishimoto (2005) relata que um dos problemas encontrados diz respeito à falta de clareza sobre o perfil profissional daqueles que vão atuar junto à criança pequena. A crítica mais comum está na natureza disciplinar do currículo, pois os conteúdos são organizados em campos disciplinares, o que dificulta qualquer possibilidade de reformas.

Essa autora ressalta que a formação profissional no interior das universidades tem reproduzido práticas em que os professores organizam-se em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos, e “[...] priorizam determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros” (KISHIMOTO, 2005, p. 108).

A autora tece uma importante discussão ao questionar o viés escolarizante, comumente atrelado à formação dos profissionais da EI. Ela aponta alguns desencontros, ora na formação em nível normal superior, que preconiza os estudos de caráter prático, técnico e, com isso, gera empobrecimento das discussões sobre a epistemologia da educação e dos conhecimentos teóricos que deve ter o professor de EI; ora na formação nas universidades, que se

demonstram como espaços de contradição, nos quais se notam cursos que não respeitam as especificidades da EI e que se constituem de um perfil disciplinar, organizado por conteúdos.

Outro problema apontado pela autora é a presença, ainda muito forte, de cursos amorfos, nos quais não há a diferenciação entre as idades das crianças; estas são consideradas apenas num único conjunto etário, de 0 a 10 anos. Para Kishimoto (2005), 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.

Para contribuir com a EI, articulados com a legislação vigente, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), em 1998. Este é um documento fruto de estudo de diversos profissionais e debates relacionados à EI; é entendido como uma proposta flexível, como subsídio para os professores de EI, não é uma norma, uma diretriz, mas procurou estar de acordo com as definições estabelecidas pela LDBEN de 1996. É editado em três volumes. O volume I traz a introdução do documento, fala sobre a concepção de criança, da instituição, dos profissionais da educação; o volume II aborda a formação pessoal e social da criança, como acontece a construção da identidade e da autonomia da criança; o volume 3 versa sobre o conhecimento de mundo, orienta para o trabalho com as diferentes linguagens e sua relação com os diversos objetos do conhecimento, bem como a proposta da prática pedagógica no currículo da Educação Infantil. Esses Referenciais são compostos por três volumes, que pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país, conforme constata os RCNEI (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar que, embora os Referenciais tenham trazido uma grande contribuição para as instituições de Educação Infantil, como instrumento de orientação, é necessário salientar o “[...] seu aspecto negativo em relação à forma como ele foi conduzido no seu surgimento, até mesmo porque ele foi divulgado antes das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil” (CERISARA, 2002, p. 339). E percebemos nessa crítica a incompatibilidade entre a estrutura (tanto física quanto pedagógica) requerida pelos RCNEI e a estrutura observada nas escolas.

No ano de 2007, por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação estabelece o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos

para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), o qual têm o objetivo de promover melhorias na estrutura das Instituições de EI no Brasil (BRASIL, 2007b).

Estudos sobre o Proinfância na Bahia, revelam a grande abrangência nas ações do programa no território do estado. Segundo a professora Marlene de Oliveira Santos, vinculada ao Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA, em janeiro de 2013, apenas 8,8% das obras do programa haviam sido concluídas e outras 59,9% estavam em andamento. O Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA cujo objetivo era de acompanhar as obras do Proinfância no estado, organizou os municípios em dez polos, cada um contendo um município-âncora, nos quais eram realizadas visitas técnicas que contavam com a presença de todos os demais municípios do polo. O programa conseguiu atingir uma ampla cobertura no território do estado e suas ações chegaram a todas as regiões, somando 237 municípios baianos. Os dez polos tinham como âncoras os seguintes municípios: Irecê; Salvador; Euclides da Cunha; Amargosa; Ilhéus; Vitória da Conquista; Sr. Bonfim; Baixa Grande; Caetité; Morro do Chapéu (SANTOS e RIBEIRO, 2014).

A legislação assegura a responsabilidade da EI ao sistema municipal de educação. Nesse sentido, houve a necessidade de elementos para operacionalização das práticas pedagógicas da Educação Infantil, resultando na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009 (Parecer CNE/CEB n.20/2009 e Resolução CNE/CEB n.05/2009), as quais apontam mecanismos de atuação das práticas pedagógicas e reafirmam garantia de direitos da criança nessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009c; 2009d).

Conforme o Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma EI 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 e são uma demanda urgente nesse campo profissional.

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 a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009c, p. 13)

A formação de professores para a EI torna-se uma urgência, visto que as estatísticas mostram que, no contexto da educação básica, “[...] é na EI que estão concentradas as maiores

proporções dos docentes que recebem os salários mais baixos e os que praticam mais extensas jornadas de trabalho semanais na unidade educacional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 237).

Kishimoto (2005), ao refletir sobre a formação do docente da EI, expõe algumas falhas, denominadas pela autora de desencontros. Um deles diz respeito à natureza disciplinar dos currículos.

O poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos, por exemplo, na formulação de currículos para a EI. A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o seu professor. Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado. (KISHIMOTO, 2005, p. 108-109)

Ao questionar a formação no interior das universidades, a autora explicita a necessidade do brincar, da exploração do espaço pelas crianças na EI, elementos que comumente são negligenciados na formação dos professores. Para isso, faz-se necessária uma ligação entre os cursos de formação inicial e continuada, bem como uma mudança de postura nos profissionais do ensino superior, dentre os quais, segundo a mesma autora, muitos professores das universidades estão fechados em suas práticas verbalistas e distantes da prática pedagógica; estes frequentam pouco as escolas, e esse hábito está impregnado nos currículos dos cursos de formação, em que os alunos têm contato com os livros, as teorias pedagógicas, teorias psicológicas e não aprendem “no contexto da própria escola”, a qual tem dinâmicas complexas e que não podem ser explicadas meramente pelas teorias psicológicas (KISHIMOTO, 2005, p. 111).

Nesse caso, Oliveira (2010) chama atenção para a formação dos profissionais que atuam na EI e nos faz perceber o que dizem os aspectos legais no parecer CNE/CEB nº 17/2012, além das orientações sobre a organização e o funcionamento da EI, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI. É importante que o professor da EI, em sua formação inicial e continuada, conforme o parecer CNE/CEB nº 17/2012:

- a) participe de experiências formativas diversificadas que lhe ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores,

- fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade para trabalhar em equipe e para tomar decisões;
- b) estabeleça uma relação lúdica e criativa com o saber, particularmente com a literatura e demais artes, sem se esquecer dos saberes relativos ao mundo social, da natureza e das quantidades;
  - c) articule os vários conceitos trabalhados em sua formação com sua prática profissional cotidiana. Isso envolve problematizar sua prática, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões em várias formas de registro e reconstruir conhecimentos historicamente elaborados, considerando a diversidade das populações de crianças e dos contextos familiares e o compromisso de garantia de equidade no alcance de uma Educação Infantil de qualidade;
  - d) reveja e aprofunde conhecimentos sobre a organização e operacionalização dos cuidados com a higiene, alimentação e bem estar dos bebês e crianças de até cinco anos em ambientes de educação coletiva, sem copiar os modelos domésticos ou dos serviços de saúde, que são contextos que têm outras características e objetivos;
  - e) domine os elementos básicos do trabalho com as linguagens artísticas, do conhecimento linguístico e matemático, noções do sistema imunológico e outros conceitos ligados aos cuidados físicos e afetivos da criança, inclusive os fatores que podem mediar formas de organização de situações que estimulem a autonomia das crianças nesse campo de experiência;
  - f) domine conhecimentos sobre a diversidade cultural brasileira, as desigualdades sociorraciais, bem como sobre a superação de todas as formas de discriminação e preconceito;
  - g) examine seu modo de agir a partir de condições concretas, ao mesmo tempo em que percebe o quanto suas formas de reação e as concepções que as justifiquem podem ser modificadas;
  - h) desenvolva formas de compartilhar com os familiares da criança suas experiências e de inserir os pais na gestão pedagógica da unidade educacional. (BRASIL, 2012, p. 16)

Conforme lemos nas proposições acima e diante das reflexões e dos aspectos legais voltados para a docência na EI, é importante destacar a disponibilidade requerida desse profissional em se colocar nesse ambiente também como sujeito de aprendizagens e desenvolver um senso de observação e capacidade de escuta das crianças, cujo conhecimento é condição sem a qual não será possível atender aos interesses, necessidades dessa faixa etária. Nesse sentido, a formação desponta como um elemento chave na promoção do conhecimento por parte dos docentes, o qual precisa compreender esses saberes e colocá-los em prática no intuito de melhorar a qualidade da EI. Só a partir da compreensão dessas questões ligadas à infância e das especificidades do ensino nessa fase da vida é que o professor poderá desenvolver bem a sua docência. Reiteramos a necessidade de conhecimento dos aspectos legais e teóricos voltados à EI e à infância por parte dos professores que atuam nessa etapa de ensino.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) também trata da EI, destinando a esta etapa do ensino a sua primeira meta, a qual pretende universalizar o atendimento em escolas à população de quatro e cinco anos, até 2016, e também a ampliação da oferta de EI a crianças de zero a três anos, atendendo 50% da população até 2024 (BRASIL, 2014).

Ao discutir sobre essa meta, Dourado (2017) apresenta uma crítica ao modelo atual de EI, o qual ainda traz marcas de uma concepção demasiadamente escolarizada. Para o autor, essa meta é fundamental, porém ela só será efetivada mediante a definição de uma concepção de EI bem delineada; para ele, a ausência dessa concepção fragiliza a concretização de metas que visem à melhoria e à universalização desse nível de ensino.

A legislação atual bem como os pesquisadores, estudiosos da EI, a exemplo de Kramer (2003), Kishimoto (2005), Oliveira-Formosinho (2002), atualmente, apontam que, na ação pedagógica dos professores que trabalham com crianças pequenas, não está suprimida a função do cuidar, contudo, para além de uma visão puramente assistencialista, que, como vimos anteriormente, foi a marca do início da oferta da EI no Brasil, visa a um cuidar-ensinar, atribuindo ao próprio cuidado uma vertente pedagógica. Tal cuidado faz-se necessário devido à vulnerabilidade das crianças, contudo se faz igualmente importante a aprendizagem, a qual se dá em meio à exploração do mundo, às brincadeiras, ao contato com professores e colegas; desse modo, a criança pequena aprende de forma holística, como destaca Oliveira-Formosinho (2002). Assim, a autora reforça que a profissionalidade do educador da infância dá-se no desenvolvimento das interações que este promove, na busca da formação de uma rede de interações que envolva as crianças, as escolas, os pais, os outros profissionais do ensino, a comunidade, com essas interações sempre centradas na criança, nos cuidados com esta e na sua aprendizagem.

Outro documento oficial que merece destaque é a recentemente divulgada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual destina uma seção à EI. O texto da BNCC reforça a ideia já contida na legislação precedente de que a EI é parte integrante do ensino formal. Para tanto, os autores valem-se do argumento histórico ao recordar que, até a década de 80 do século XX, a nomenclatura “Pré-escola” utilizada para designar essa etapa de ensino indicava-a como anterior à escolarização ou como uma etapa preparatória e que, só por meio da Constituição Federal de 1988, a EI passou a ser dever do Estado e, a partir da LDBEN promulgada em 1996, essa etapa do ensino passa a integrar a educação básica. Percebemos que, no documento em si, não há grandes novidades em relação aos documentos anteriores, excetuando-se pelo fato de apresentar os “Campos de Experiência” e os “Direitos de Aprendizagem” para o trabalho com as crianças.

Também em concordância com as diretrizes vigentes para a EI, a BNCC reforça a importância do respeito à pluralidade cultural das famílias e comunidades, bem como do reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico e de direitos. Em concordância com as DCNEI, a base apoia a EI nas práticas promotoras de interações e na ludicidade, afirmando que a criança aprende brincando.

O texto da BNCC foi construído em diálogo com diversos segmentos da sociedade, incluindo pesquisadores nacionais do campo da EI e passou pela escrita de quatro versões. Nesse contexto, algumas contradições encontraram espaço. Um dos autores da base para a EI, o professor Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS), em entrevista concedida a João Vitor Santos (2017), relatou alguns aspectos importantes da escrita do texto. Ele, juntamente com outros nomes como Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS), Sílvia Helena Vieira Cruz (UFC) e Zilma Ramos de Oliveira (USP), participaram da elaboração da primeira e segunda versões da BNCC e, tomando como referências estudos nacionais e internacionais, deram à base uma concepção que buscava integrar e agregar saberes e práticas na busca do desenvolvimento integral das crianças (SANTOS, 2017).

Vale ressaltar que a base desponta como um documento de cumprimento obrigatório por todas as instituições de ensino do país. Ela apresenta um currículo mínimo que deve ser observado nos currículos de todas as instituições de ensino, para tanto, a mesma apresenta os “Direitos de Aprendizagem”, que caracterizam direitos que devem ser assegurados a todas as crianças, de todas as unidades da federação. Nesse sentido, ela não tem o intuito de ser redutora da diversidade nos currículos, tampouco como uma proposta unificadora, entretanto, apresenta os seis direitos de aprendizagem como elementos que devem ser observados em todos os currículos, respeitando as especificidades das culturas locais. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

As duas primeiras versões da BNCC foram construídas pelos pesquisadores nessa dinâmica, entretanto, na terceira versão, para garantir interesses particulares, o Governo Federal contratou uma equipe de técnicos para reescrever a Base, o que gerou uma série de críticas por parte das comunidades acadêmicas, uma delas é do próprio Paulo Fochi, que afirma que as alterações feitas promovem uma visão escolarizante da EI (que não era a proposta das versões anteriores) e que prioriza as avaliações de larga escala, as quais, não contribuem efetivamente com a qualidade da educação.

Uma das associações que se manifestou contrária a alguns aspectos da terceira versão da BNCC foi a ANPEd. Segundo uma nota publicada pela associação, a Base não contempla

aspectos da diversidade que é marca cultural brasileira e que permeia também as instituições educacionais. Para a associação,

A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países (ANPEd, 2017, p. 9).

Uma das principais motivações contrárias ao texto diz respeito ao fato de que o mesmo desconsiderou no seu bojo as aspirações de profissionais da educação das diversas regiões do país em detrimento de um ponto de vista puramente interessado nas avaliações de larga escala, o que favorece a uma política de mercantilização da educação e desconsidera determinadas especificidades do processo educativo. Outras críticas dizem respeito à forma vertical e acelerada como o processo foi conduzido, sob a forte influência do MEC; nesse sentido, a Base deixa de ser um documento pautado no diálogo com profissionais da área para representar meramente um interesse de governo marcado por uma política utilitarista que privilegia as relações de mercado e não o desenvolvimento dos diversos setores na esfera social. O texto é criticado também por enfraquecer discussões como as questões ambientais e de gênero e fortalecer o discurso do ensino religioso. Tais críticas reiteram que a proposta da Base é redutora da diversidade da educação no país e das peculiaridades de cada sujeito.

Em relação à EI, uma das principais críticas se refere à alfabetização das crianças cuja faixa etária foi reduzida para o segundo ano da escolarização, fato este que desconsidera as especificidades de aprendizagem de cada criança. No texto também foram suprimidas diversas questões acerca dos direitos humanos, das discussões sobre valores de uma sociedade respeitosa. Nas críticas realizadas pela ANPEd, notamos também a questão do corpo da criança, cujas subjetividades foram suprimidas, notando-se a valorização do corpo sob o ponto de vista puramente biológico, do cuidado, da higiene (ANPEd, 2017).

Por conta dessas e de outras críticas, o texto foi novamente reescrito, tendo a versão final adequada à primeira e segunda versões. O texto da BNCC acerca da EI apresenta o que os autores denominaram de “Campos de Experiências”, a saber: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Para cada campo, são apresentados objetivos, de acordo com a faixa etária das crianças, classificadas em: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

Conforme Paulo Fochi, a ideia de “Campos de Experiências” não deve ser confundida com a ideia fragmentada de disciplinas ou campos do saber, ao contrário, estes campos devem ser trabalhados de forma integrada, em todas as ações realizadas no âmbito escolar, mesmo que não sejam em salas de aula, tendo em vistas a promoção dos direitos que são de aprendizagem, mas também de desenvolvimento e de socialização, nesse sentido, ela apresenta uma concepção distinta da concepção disciplinar. Ainda para o professor, a ideia não é promover a escolarização nem a alfabetização precoce, mas promover o desenvolvimento integral da criança por meio de atividades diversas que integrem os campos de experiência por meio de atividades lúdicas, pedagógicas, do cuidado, do acolhimento, das vivências, dos conhecimentos e experiências das crianças, da cultura e da sociedade (SANTOS, 2017).

Outro aspecto importante tratado na BNCC é a avaliação das crianças nessa etapa da vida escolar, a qual deve ser feita por meio de observação do comportamento das crianças, tanto individual quanto em grupo, e da percepção de “suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 37). No texto, aparecem algumas indicações para a avaliação das crianças; esta deve ser realizada

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2018, p. 37)

Ao analisar o texto final da BNCC, percebemos alguns elementos que estão de acordo com as discussões propostas acima e que, se aplicados de acordo com a concepção explicitada pelos seus autores, podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento integral das crianças, entretanto, o texto não apresenta de forma clara e explícita a concepção abordada pelo Professor Fochi em suas falas, de modo que sua aplicabilidade fique comprometida. Percebemos no texto uma concepção potente, porém, difícil de ser enxergada pelos professores e gestores das escolas, de modo que dificulte a interiorização da prática prevista pela BNCC nas diversas regiões do país, especialmente nos lugares mais longínquos onde o acesso à informação é mais escasso, podendo até o texto gerar a visão de que os campos de experiência devam ser trabalhados de forma isolada (o que não é a proposta dos autores). Nesse sentido, percebemos esta falha na clareza na escrita da versão final.

Como notamos nas discussões feitas acima, muitas foram as mudanças observadas na legislação nos últimos anos em relação à EI, porém tornar realidade tudo o que está prescrito na lei é uma tarefa muita lenta e complexa; mas existem grupos e setores importantes que lutam para transformar em realidade as conquistas legais, a exemplo dos Fóruns Municipais e Estaduais de EI e outras organizações, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); sindicatos e entidades da sociedade civil também têm se mobilizado em favor da Educação Infantil.

A EI no Brasil, conforme retrata Gomes (2018a), tem apresentado muitos avanços nas últimas décadas. É notório que conseguimos dar muitos passos na garantia do direito das crianças à educação. Como vimos nesse texto, no decorrer da história, muitos desafios se impuseram à EI e outros tantos ainda precisam ser superados, entretanto, vale ressaltar que os marcos legais foram conquistas tanto das crianças como dos professores de EI. No que tange à formação desses docentes, também percebemos alguns avanços, como a exigência do nível superior como escolaridade mínima para a atuação na docência, as políticas de estímulo à formação inicial em nível superior, como o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), bem como na formação continuada por meio de cursos de pós-graduação (*lato e strictu sensu*), ou em cursos disponibilizados tanto em meios presenciais como virtuais. Outro avanço que a autora aponta é o crescimento das pesquisas e da produção científica no Brasil e no mundo que têm contribuído para a promoção de melhorias na formação docente, oferecendo “importantes significações para a compreensão e a crítica de concepções, de práticas pedagógicas, de saberes e fazeres, que sabemos, se interpenetram” (GOMES, 2018a, p. 8).

A autora ao abordar os avanços na formação do professor de EI, apresenta também, a interiorização dos cursos de formação e a maior oferta dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, contudo a mesma tece uma crítica a estes cursos, por apresentarem uma formação generalizante, na qual são formados tanto o professor de EI, como o do Ensino Fundamental e os gestores educacionais (GOMES, 2018b).

Na pesquisa por ela realizada, a autora destaca três pontos importantes para reflexão no campo da formação dos professores de EI: o primeiro deles é o fato de que a EI “é um campo em construção e em fase de consolidação como política pública” (GOMES, 2018b, p. 22); o segundo, diz respeito à identidade do profissional de EI, a qual comumente ainda se confunde entre babás, tias ou professoras; para a autora, esta é uma profissão recente e ainda em construção, portanto agrega identidades plurais e pouco claras; o terceiro ponto diz

respeito à escolarização a EI, como uma crítica à herança disciplinar que esta etapa do ensino constantemente herda do ensino fundamental (GOMES, 2018b).

Nesse sentido, a profissionalidade do docente da EI constitui-se como um elemento aprendido no decorrer do percurso de atuação em creches e pré-escolas. Os professores, de modo geral, têm o seu “saber-fazer [...] enriquecido com a aprendizagem prática, no contato com a complexidade do real em suas múltiplas possibilidades” (GOMES, 2010, p. 41). Para a mesma autora, a necessidade de consolidação da identidade profissional deste docente é uma urgência, diante das recentes conquistas legais. Nesse sentido, deve o professor de EI, buscar os conhecimentos necessários ao seu trabalho, buscar interagir sempre com o campo por meio de pesquisas, de cursos, de formação permanente no intuito de compreender a criança nas suas peculiaridades e na sua inteireza, nas suas relações e no seu jeito de ver o mundo, corroborando assim com o seu desenvolvimento.

A temática da infância e da formação dos professores que atuam na EI, é alvo de discussões e reflexões em diversas investigações. Pesquisas recentes acerca da temática da infância/criança abordam alguns aspectos da visão das pessoas, especialmente os profissionais da EI. Maia (2012), em sua dissertação, estabelece a rede criança/infância/EI, no intuito de compreender esse contexto pelo viés das relações estabelecidas entre professores e crianças no contexto da EI. Nesse sentido, a autora analisou as concepções de professores sobre criança/infância e trouxe significativas colaborações; segundo ela, a criança é vista pelos seus professores como um “sujeito feliz”; essa característica é marcante em todos os depoimentos dos professores pesquisados pela autora (MAIA, 2012, p. 65). Outra concepção marcante relatada pelos sujeitos da pesquisa é a pureza, característica associada à infância também por todos os professores pesquisados. Nesse sentido, a autora reforça a necessidade de compreensão histórica do conceito de infância e sua origem social, visto que o conceito de infância enquanto categoria social surge na era moderna e o seu berço é a escola e a família. O protagonismo da escola no entendimento da criança enquanto um sujeito de direitos marca profundamente o conceito de infância que se tem nos ambientes de EI (MAIA, 2012).

Diante das pesquisas de Maia (2012), explicita-se que nem sempre os próprios professores têm uma visão acerca da temática criança/infância, condizente com os condicionantes sócio históricos desses conceitos, de modo que a formação deva preocupar-se com tais questões, afinal, a idoneidade do trabalho depende também das concepções dos docentes acerca do público alvo da sua ação pedagógica.

Portanto, reiteramos a necessidade da construção de uma identidade profissional do professor de EI, para que, desse modo, se possam fazer valer os avanços assegurados pela

legislação nos últimos anos, potencializando a ação pedagógica no âmbito das instituições de EI.

### **3 DISCURSOS DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse capítulo, realizamos as análises dos discursos das professoras de EI de Bom Jesus da Lapa, com base nos dados obtidos por meio das entrevistadas. Refletiremos neste capítulo acerca das suas concepções de formação continuada, da ocorrência da formação do município onde atuam e dos seus impactos na atividade docente, das suas aspirações e demandas formativas enquanto profissionais e dos desafios a serem superados no âmbito da formação continuada. Tais análises partem da perspectiva foucaultiana e dialogam também com os autores que investigam acerca desse objeto de estudo.

#### **3.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Como vimos, a concepção de formação continuada, que abordamos nos capítulos anteriores, é relativamente recente, visto que tal conceito foi sendo elaborado ao longo das últimas décadas por meio do desenvolvimento de discussões entre diversos grupos de pesquisadores e educadores ligados à temática. Nesse contexto, foram sendo atribuídos diversos conceitos, com base nos quais alguns sinônimos da Formação Continuada foram sendo concebidos.

Prada (1997) aponta diversos conceitos comumente associados à formação continuada, dentre os quais: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, profissionalização, compensação.

Ao observarmos a construção dos conceitos relativos à formação continuada, podemos estabelecer relações com a ideia de discurso em Michel Foucault. Para o autor, um discurso, formado por diversos enunciados, não constitui simplesmente um conjunto de signos linguísticos, mas é caracterizado por condições de existência; nesse contexto, os enunciados que compõem um determinado discurso precisam fazer sentido dentro do universo conceitual no qual se inserem. Partindo da ideia de discurso foucaultiana, podemos associá-la aos conceitos atribuídos à formação continuada; desse modo, cada um desses conceitos constituiria um discurso sobre o objeto em questão.

Mediante as concepções de formação continuada abordadas por Prada (1997), percebemos nas falas das docentes aproximações com tais conceitos. A maioria dos termos tratados pelo autor denotam processos meramente técnicos, numa concepção que o autor

denomina de mecanicista. Na fala da professora A, notamos um distanciamento dessa concepção ao abordar aspectos de uma formação reflexiva:

A Formação Continuada é uma exigência da LDB 9394/1996. Os professores necessitam conhecer as leis que regem seus direitos e deveres. É algo essencial e urgente, e não meramente para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente, como espaço para o diálogo, a reflexão e troca de experiências. É a oportunidade do educador avaliar o trabalho que está sendo feito e se reorganizar, muitas vezes, até se redescobrir (PROFESSORA A).

Na fala da professora A aparecem alguns aspectos que podem estar relacionados com os conceitos de saber, poder e governamentalidade, anunciados por Foucault. Ao citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmando que os professores precisam conhecer as leis que regulamentam os seus direitos e deveres, a professora em questão remete-se ao uso do poder pelo Estado. Para Foucault (2009), o poder não está limitado a uma instituição ou a um conjunto de instituições, mas se encontra diluído na estrutura social e nas relações historicamente estabelecidas. Nesse sentido, embora o poder não se encerre em uma instituição específica, algumas instituições detêm status de poder constituído sócio-historicamente, dentre elas, a instituição estatal.

Na sua fala, a professora A já inicia citando uma importante lei no contexto da legislação educacional brasileira, a LDBEN 9394/96. A lei é um dispositivo do Estado na garantia do funcionamento de determinados setores ou serviços. O Estado, ao se utilizar do seu poder instituído, constitui outro conceito de Foucault, o de governamentalidade, constantemente relacionado ao poder instituído, ou estatal, utilizado como mecanismo de controle das populações, conforme Foucault (2008).

Embora o poder seja constantemente associado aos seus efeitos negativos, de repressão, de exclusão, percebemos na promulgação de determinadas leis que o poder também gera efeitos benéficos a determinados grupos, por exemplo, ao assegurar o direito à formação continuada dos professores por meio do dispositivo legal, como afirmou a professora A. Nesse sentido, o próprio Foucault (2009) afirma que o Poder não é algo negativo, mas que também pode produzir bons efeitos na sociedade a depender do uso que se faz dele, nesse sentido, o poder pode tanto ser um instrumento de exclusão e repressão, como pode ser um produtor de saber.

O autor, chama a atenção para o fato de que o poder também pode produzir efeitos de saber, os quais, quando se parte de uma visão negativista do poder, são negligenciados. O poder estatal, ao se utilizar do seu governo, ao longo dos avanços legais inerentes à

educação, especificamente no que tange à formação dos professores, gerou avanços que possibilitaram o crescimento profissional de muitos professores e garantiu o direito a uma formação mais adequada; nesse sentido, ficou clara a relação entre o poder e os efeitos de saber gerados por essas leis. Nesse sentido, ao garantir o direito à formação dos professores, bem como outros direitos, a atual LDBEN e as leis no âmbito da educação citadas no capítulo anterior, comungam da ideia de uma relação poder-saber, na qual o Estado, enquanto estrutura de poder, utiliza-se dos seus dispositivos para promover efeitos de saber e verdade.

Sobre esse aspecto, Campos (2002) aborda as reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 90, na perspectiva dos benefícios que essas alterações trouxeram ao contexto atual da EI. O primeiro avanço mostrado pela autora diz respeito à própria promoção da EI enquanto etapa da educação básica. Para a autora, esse reconhecimento da EI enquanto etapa de ensino impeliu o Estado à criação de metas para se alcançarem os níveis de qualidade dispostos na legislação. Tais metas implicam a promoção de uma formação que gere educadores críticos, dominadores dos conhecimentos necessários para serem autores de uma prática pedagógica de qualidade, professores e professoras críticos, capazes de refletir sobre a própria prática e transformar tais reflexões em ações que convirjam para uma EI de qualidade. Contudo, muitas dessas características ainda não são notadas em muitos professores, segundo a autora.

Outro elemento que aparece nas falas das docentes diz respeito à Formação continuada enquanto espaço para discussão e reflexão sobre as práticas cotidianas dos professores em exercício do magistério na EI, como vemos na fala das professoras A e C, transcritas abaixo:

A formação continuada deve proporcionar aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa (PROFESSORA A).

A formação continuada é de grande importância para o professor, pois possibilita momentos de novas aprendizagens, com discussões e reflexões sobre a prática pedagógica (PROFESSORA C).

A formação é um espaço privilegiado para reflexão da prática pedagógica, à luz das teorias e dos diálogos estabelecidos nesse espaço, já afirmavam autores como Nóvoa (1995). O referido autor afirma ser esse espaço também um lugar de compartilhamento de saberes entre os professores, de favorecimento de uma aprendizagem coletiva e de reflexão sobre as ações e vivências nos ambientes educativos.

A fala da professora D corrobora a concepção de atualização, conceituada por Prada (1997, p. 88) como uma “[...] ação similar à do jornalismo; informar aos professores para

manter nas atualidades dos acontecimentos”. Já a fala da professora F remete à ideia de aperfeiçoamento, a qual, segundo Prada (1997, p. 88), “implica tornar os professores perfeitos”.

A formação continuada sempre traz novidades, teoria, métodos que ajudam a facilitar nosso trabalho (PROFESSORA D).

[...] uma coisa sempre estudando [...] aperfeiçoando [...] e que o professor não pode parar, ele tem sempre que estar aperfeiçoando (PROFESSORA F).

Tais concepções são alvo de crítica, visto que reduzem a Formação Continuada a procedimentos puramente mecanicistas; nesse sentido, ela passa de um espaço de reflexão constante e de formação permanente do docente à simples aquisição de novas metodologias de ensino, as quais o professor não conhecia, daí a crítica de Prada (1997) ao afirmar que tal compreensão assemelha-se à concepção de educação bancária<sup>10</sup>, reduzindo-a à aplicação de protocolos, metodologias prontas ou técnicas de transferência de conhecimento. Tal conceito apresenta-se demasiadamente limitado diante da potencialidade da formação continuada no subsídio à prática docente. Ambas as concepções recebem críticas semelhantes às da educação bancária, visto que atribuem à formação continuada um papel meramente técnico, isolando as reflexões e a crítica desse espaço. Nesse sentido, nota-se uma perspectiva de formação que pouco contribui com o desenvolvimento da prática do professor e com a promoção de melhorias no ensino, visto que assume um papel simplesmente informativo.

A fala da professora E sinaliza um elemento distinto das demais falas: a ideia de que a formação continuada deve acontecer fora da escola na qual o docente leciona. Tal concepção também parte de uma noção incipiente de formação, para a qual autores como Nóvoa (1995) e Candau (1997) chamam a atenção. Embora os cursos e /ou atividades extraclasses façam parte do contexto da formação continuada, a escola também é um espaço formativo. Essa discussão é notada nas falas de autores como Nóvoa (1995), para o qual as escolas devem ser os espaços de referência da formação; outra autora que reforça essa ideia é Candau (1997) que apresenta como eixo de investigação a escola enquanto espaço de aprendizagem e formação.

Com relação à formação continuada ao longo de suas carreiras, todas as professoras entrevistadas afirmaram já terem participado dessas atividades formativas, as quais se distinguem entre diversas ações posteriores à formação inicial. As professoras B e D mencionaram a realização de curso de pós-graduação *Lato Sensu* em psicopedagogia, e a

---

<sup>10</sup> Entendida pelo autor na perspectiva Freireana, onde essa concepção é tida como aquela que enxerga o professor como detentor do conhecimento e os alunos como meros depositários dos saberes acadêmicos, num processo acrítico de ensino pela mera transmissão dos conhecimentos (FREIRE, 2016).

professora C mencionou a realização de cursos *online* acerca da EI e sobre inclusão. Todas as professoras entrevistadas mencionaram ter participado de formação continuada por meio de ações esporádicas do Poder Público Municipal, por exemplo, as jornadas pedagógicas que acontecem anualmente, bem como formações oferecidas por editoras no município. Nesse sentido, quaisquer atividades formativas realizadas após a formação inicial caracterizam formação continuada. Tal visão corrobora o que fora definido por Nascimento (2008), segundo o qual a formação continuada abrange qualquer atividade formativa realizada pelo professor que está no exercício do magistério.

O roteiro de entrevista contava com uma questão sobre a política de formação continuada no município. Nessa questão, objetivamos saber se a formação continuada é uma política do município ou são ações pontuais. Para essa pergunta, as professoras responderam que é uma política pública do município, a exemplo da professora C, que afirmou que a formação continuada é uma política pública do município. Entretanto, ao analisarmos os complementos das respostas obtidas para essa questão, percebemos que vigora entre elas a visão de que é uma política pública simplesmente por ser realizada sob a organização da prefeitura municipal, no entanto essas acontecem de forma esporádica, como ações isoladas ao longo do ano, como percebemos na fala abaixo:

Sim, praticada sob a perspectiva clássica, caracterizada pela realização de atividades que enfatizam o ato de “refazer o ciclo”, atualizar a formação recebida (PROFESSORA A).

As falas das professoras, como já mencionamos acima, revelam que o que se chama de formação continuada no município de Bom Jesus da Lapa são cursos oferecidos por empresas que ocorrem uma vez ao ano, na condição de jornadas pedagógicas. Tais cursos não se configuram como formação continuada, mas, simplesmente, como ações de atualização, que, como vimos nas falas de Prada (1997), são alvo de críticas.

Na fala da professora D, fica explícito que é um único curso, organizado por uma empresa com o apoio da prefeitura. A professora D e F, em cujas falas também fica explícito que é realizado apenas um curso curto. Percebemos que a relação entre a editora e a prefeitura se dá pelo uso dos livros didáticos comercializados por esta empresa, que ministra os cursos no intuito de divulgar os seus produtos. Sobre a realização destes cursos de formação, afirmaram as docentes:

É um curso organizado pela Editora Moderna com o apoio da prefeitura (PROFESSORA D).

A prefeitura ajeita. No primeiro dia é uma palestra, fala de educação de uma forma geral, no segundo dia, vamos para um local apropriado para realizar as oficinas. (PROFESSORA F).

Apenas uma das professoras considerou que a formação continuada não é uma política pública do município. Afirmou a docente:

Acho que não porque não dá uma continuidade. A editora fica de voltar e aí não vem, o pessoal da secretaria que complementa, que conclui (PROFESSORA E).

A respeito dessa fala, notamos aí o aspecto da descontinuidade da formação. Nesse sentido, reforçamos a ideia apresentada por Candau (1997) como crítica a esse modelo formativo, no sentido de que a formação deve ser contínua e abranger todo o cotidiano do professor. Nesse sentido, mobiliza estruturas, saberes para promover a aprendizagem cotidiana do docente no exercício da profissão. Não devem ser desconsiderados os aspectos do dia a dia do professor. Assim, uma formação realizada sob a forma de um curso, uma única vez ao ano, não dá conta de promover tais aspectos. Faz-se necessária, portanto, uma mudança de postura por parte do poder público municipal na promoção de uma formação continuada.

A professora A afirma que as formações no município são realizadas “[...] sob a perspectiva clássica, caracterizada pela realização de atividades que enfatizam o ato de “refazer o ciclo”, atualizar a formação recebida”.

Tal afirmação, como já vimos, é alvo de críticas, visto que reduz a formação continuada a um papel meramente técnico ou à função de um jornalista de informar, atualizar. Nesse sentido, os cursos realizados demonstram-se insuficientes em relação à prática das professoras no município em questão; carecem, pois, de uma formação que se prolongue no cotidiano das docentes e que promova reflexões e autoavaliação constante das professoras sobre as suas práticas.

Algo que é consenso entre as docentes é que a formação continuada no município de Bom Jesus da Lapa acontece por meio de um curso realizado pela editora moderna em parceria com a Secretaria Municipal de Educação; tal curso, conforme a concepção que defendemos neste trabalho, não se constitui como formação continuada, visto que é apenas uma ação pontual, esporádica, que carece de ser ampliada.

Tais discursos revelam uma lacuna a ser superada no referido município. Percebemos com a fala das docentes que não há uma política de formação continuada em Bom Jesus da

Lapa, desse modo, há uma irregularidade em relação às exigências legais. Ao refletir sobre a formação de professores, Mühl (2017), ancorando-se no pensamento de Benincá, destaca que são observados três enfoques na formação dos professores: “o processo informal e espontâneo, o processo formal e institucionalizado e a formação como práxis” (MÜHL, 2017, p. 119). Para o autor, as duas primeiras formas de conceber a formação, que são as mais notadas atualmente, apresentam diversos limites, a primeira por se basear no senso comum e na ideia de que o professor aprende simplesmente na prática (o que caracteriza uma visão ingênua) e a segunda, tem seus limites pois ancora-se numa visão externa e trata a formação como mera atualização e aquisição de informações.

Nesse sentido, o referido autor destaca a necessidade de refletir criticamente o senso comum pedagógico a fim de transformá-lo em uma “práxis emancipadora”. Longe de uma visão ingênua de que só a prática, por si só, é formadora e/ou de que formação é sinônimo de aquisição de conhecimentos novos, faz-se necessário, antes de mais nada, um tratamento crítico de ambas as visões para transformar, unir prática e teoria, na construção de uma práxis pedagógica. (MÜHL, 2017, p. 120). No contexto dessas discussões, ao analisarmos os discursos das docentes, percebemos que o curso que é tratado como formação continuada no município em questão, se encontra marcado pela ideia de que a formação é um espaço de atualização, como um “processo formal e institucionalizado”; entretanto, percebemos, como assinala Mühl (2017), a necessidade dos professores em unir teoria e prática no cotidiano das salas de aula de EI.

### 3.2 OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

Com relação às contribuições da formação continuada na sua prática docente, as professoras B e C consideram que as formações têm grande impacto sobre a sua prática, com base nas falas que se seguem.

Foi de grande valia. Proporcionou elementos teóricos e práticos no âmbito legal da Educação infantil (PROFESSORA B).

A formação contribuiu de forma significativa para aprendizagens de novos saberes e para o aprimoramento da prática pedagógica (PROFESSORA C).

As falas transcritas acima apresentam uma contradição em relação às demais, visto que, para as outras professoras entrevistadas, não houve contribuições do curso de formação

realizado, em vistas da forma como esse curso é realizado, como já foi mencionado anteriormente.

As professoras D e E consideram que as formações ajudam, porém apresentam algumas ressalvas.

Ajuda um pouco, mas cada criança é de um jeito e, às vezes, eles falam só de um tipo de criança, só de uma faixa etária... E a gente que tem que fazer as adaptações (PROFESSORA D).

Ajuda, embora nem todos gostem, mas dá uma segurança, um norte. Mas a editora fica de voltar e não vem, o pessoal da secretaria que complementa (PROFESSORA E).

Analisando essas afirmações e as comparando com as concepções de formação continuada que apresentamos no capítulo anterior, percebemos que as contribuições dos cursos oferecidos pela editora não são suficientes, nem contribuem significativamente para a prática das professoras em Bom Jesus da Lapa, visto que esses cursos não equivalem à realidade dessas docentes, de modo que as próprias professoras, particularmente, precisam adaptá-los, como afirmou a professora D.

A formação, para ser de qualidade, precisa partir do cotidiano dos professores em questão, partir da sua realidade e extrapolar para realidades teóricas, epistemológicas, legais e/ou para os exemplos oriundos de outras realidades. Nesse sentido, para a professora A:

[...] as contribuições não são significativas, são rasas, e as formações são simplesmente momentos de reciclagem.

Ao confrontar as respostas das docentes, notamos que não há um consenso entre elas, em determinados momentos. Até na fala de uma mesma pessoa, em dados momentos surgem contradições, nas quais, por vezes, a entrevistada afirma, numa mesma fala, como no caso da professora B, que as formações foram de grande valia na sua prática, porém trouxeram poucas contribuições, visto que eram distantes da realidade local, ou por serem ações esporádicas, isoladas ao longo do ano. Nesse sentido, associando com as ideias de poder discutidas por Foucault (2009), percebemos que a própria composição dos discursos relaciona-se com as relações de poder abrangido pela ação discursiva. As alterações no discurso, mediante esferas de poder estabelecido, refletem os aspectos repressivos do poder, que são, muitas vezes, observados no contexto das relações dos profissionais com o poder público. O receio de retaliações por parte das estruturas de poder, por vezes, conduz os professores, condicionados como funcionários, a alterar os seus discursos, distanciando-se da crítica ao Poder Público estabelecido.

A professora F revela um dado preocupante:

Como por enquanto foram essas jornadas, elas são mais para uma socialização dos professores, porque as coisas que eles falam a gente já faz [...] não deixa de acrescentar um pouco [...] sempre bom, mas não é exatamente o que a gente precisa, coisas da realidade da nossa sala de aula. Também tem uns módulos trazidos por professores, indicados pela editora, para orientação do módulo, depois eles prometem voltar [...] mas não voltam e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação vêm complementar o trabalho da editora (PROFESSORA F).

De acordo com essa fala, percebemos a insipiência de uma formação que ocorre de forma isolada e distante do contexto dos professores em questão, assim como também notamos na fala da professora D. Ao afirmar que as jornadas funcionam como momentos de socialização entre os professores, a docente revela que a formação, a reflexão e os elementos necessários à prática docente perdem espaço em vistas de uma capacitação repetitiva (cujos elementos abordados já são conhecidos pelos professores).

Outro aspecto importante na fala transcrita acima é o distanciamento entre a teoria e a prática, entre o conhecimento trazido pelos técnicos da editora e a realidade das salas de aula em questão. Nesse contexto, mobiliza-se um saber específico, os saberes acadêmicos trazidos pelos livros didáticos. A esse respeito, vemos nas discussões de Antônio Nóvoa uma direção para a ação dos formadores de professores. Para o autor, “[...] o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica” (NÓVOA, 1995, p. 28). E complementa: “[...] trata-se 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” (NÓVOA, 1995, p. 30). Nesse sentido, segundo o autor, a formação continuada só faz sentido, só cumpre bem a sua função, quando parte das realidades dos docentes em questão, e não simplesmente garanta a apropriação de conceitos acadêmicos.

Nesse sentido, sobre a relação entre os cursos de formação continuada oferecidos e os problemas vivenciados nas instituições do município, as professoras afirmaram não haver relação. Para algumas delas, as formações relacionam os conteúdos, porém aspectos do cotidiano das escolas não são considerados, como vemos nas respostas das professoras A e F:

Não há relações com o nosso cotidiano (PROFESSORA A).

Os módulos (apresentados pela editora) trazem essa relação referente aos conteúdos, mas os problemas que nós vivenciamos não são abordados, às vezes, nas falas dos professores, uma coisa e outra (PROFESSORA, F).

Em relação à avaliação da metodologia e das propostas de formação, destacamos as concepções apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 3: avaliação das propostas de formação do curso realizado em Bom Jesus da Lapa**

ENTREVISTADA	DISCURSO DA ENTREVISTADA	CONCEPÇÃO
PROFESSORA A	Pouco enriquecedoras. [...] As propostas das formações das quais participei precisam ser ressignificadas. Abandonar o conceito de que formações são cursos, treinamentos feitos dentro ou fora da instituição que se trabalha.	Concepção crítica. Noção de que a formação extrapola a noção de cursos, treinamentos.
PROFESSORA B	É preciso trabalhar mais a dinâmica de conteúdo. Se prende muito a um único elemento. Por exemplo, a análise do livro didático. Às vezes, o professor sai com muitas interrogações, deixa muitas lacunas e contradições no que se refere à dinâmica das ações pedagógicas.	Apresenta a crítica à análise do livro didático.
PROFESSORA C	Esses últimos anos tivemos poucas formações e foram mais voltadas para o livro didático e discussão de novas práticas. Como as formações foram mais voltadas para o livro didático, a maior contribuição foi no sentido de tirar dúvidas, trocar experiências sobre as atividades desenvolvidas e apresentar algumas sugestões.	Apresenta a crítica à análise do livro didático.
PROFESSORA D	É uma metodologia boa, mas eles tratam de teorias que nem sempre batem com os problemas de sala de aula que a gente passa [...] Deveria ser muito bom, mas a contribuição é pouca nesses que a gente faz por aqui, justamente por não abordar a nossa realidade [...] eu, por exemplo, tenho crianças com deficiência, eu tenho uma criança que ela não fala, precisaria de uma atenção maior, de uma assistência psicológica, porque, às vezes, em certas situações, ela dá uns gritos, e isso pode significar que	Crítica à unilateralidade dos cursos. Aborda a inclusão de crianças com deficiência.

	ela emite sons e, talvez, com um tratamento, pudesse até falar.	
PROFESSORA E	A metodologia é boa, mas nem todos conseguem alcançar o que é proposto. Eles trazem um modelo que nem é do Brasil, têm que alcançar uma meta, uma organização, é como se fosse uma empresa que vem para alinhar. Como eu já disse, ajuda, tudo que a gente aprende de novo contribui, mas eu ainda acho que deveria ser uma proposta contínua.	Crítica à descontinuidade do curso.
PROFESSORA F	Muita coisa a gente compreende, aproveita e consegue adaptar, outras não. Eu penso assim [...] quando é uma formação contínua que ela acontece permanente, causa muito efeito positivo, mas essas que acontecem esporadicamente não acrescentam muito.	Crítica à descontinuidade do curso.

Fonte: Elaborado pela autora

As avaliações das docentes tratadas acima, nos recordam concepções de formação continuada amplamente questionadas ao longo das décadas, as de que um determinado curso ou atividade complementar num período isolado do ano é bastante. Todas as professoras entrevistadas demonstraram insatisfação em relação à ausência de uma política de formação de fato contínua no município. Como apontaram as próprias docentes, as formações que ocorrem no município de Bom Jesus da Lapa, embora não sejam ruins, são incipientes, devido a alguns fatores como a descontinuidade, a linguagem demasiadamente acadêmica, o distanciamento com a prática das docentes e em relação à realidade local. Ainda se fazem necessárias nesses cursos apropriações da linguagem, prolongamento das atividades no decorrer do ano letivo, adaptações dos conteúdos às realidades locais, às peculiaridades da educação na região; tais alterações nas formações realizadas no município de Bom Jesus da Lapa podem potencializar as atividades formativas e gerar reflexos positivos na educação local. Nesse sentido, percebemos que a formação continuada de professores da Educação Infantil em Bom Jesus da Lapa carece de determinadas adaptações, sem as quais elas constituem simplesmente um curso a mais no currículo das docentes, mas que dialogam pouco com a sua prática.

As professoras B e C, apontam que a formação continuada realizada no município de Bom Jesus da Lapa é meramente voltada para o livro didático. Nesse sentido, esses cursos não se constituem como subsídios à prática do professor, especialmente na EI que deve trabalhar com linguagens distintas para favorecer os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e psicomotores das crianças, não devendo ser meramente livresco. Nesta pesquisa, não tivemos a oportunidade de realizar uma análise dos livros didáticos, entretanto esse elemento surgiu nos discursos das entrevistadas por conta da característica daquilo que se chama de formação continuada em Bom Jesus da Lapa, que é um curso ministrado por uma editora que comumente vem ao município para realizar atualizações sobre os materiais didáticos produzidos pela mesma.

Nas falas das professoras B e C, percebemos um problema relacionado à realização do curso de formação pela empresa, visto que, embora os formadores abordem diversos elementos, conforme as professoras apontaram, compreendemos que essa é uma formação voltada à divulgação do material da editora e/ou, em segunda instância, uma formação sobre o uso dos materiais compostos pela empresa. Nesse sentido, essa formação não está de acordo com o previsto na legislação, visto que não relaciona os conhecimentos com as peculiaridades das crianças, com as necessidades formativas desse grupo específico de professores.

Alguns aspectos mencionados pelas docentes merecem destaque. Um deles é a concepção de formação, distante da realidade das docentes, a qual é alvo de críticas, conforme disse Imbernón (2010, p. 9):

[...] não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito de profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas etapas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, uma análise do corpo docente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população [...] Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares.

Essa ideia abordada pelo autor destaca-se pela questão de que somos indivíduos sociais, históricos, políticos. Nesse sentido, as nossas ações, inclusive no campo profissional, partem daquilo de que somos constituídos enquanto concepções da nossa sociedade. Assim, a formação não pode ser isolada desses contextos. Outro aspecto importante é o de que

nenhuma prática é universal visto que somos diversos, distintos uns dos outros e nem todas as práticas que servem a uns servem a todos. Assim, uma formação que queira ser eficaz precisa necessariamente estar inserida no contexto sociopolítico dos indivíduos formados.

Tais aspectos na avaliação das docentes corroboram a perspectiva histórica abordada por Imbernón (2010), na qual notamos que, nas décadas de 70 e 80, a formação continuada perpassava por uma concepção pragmática, no sentido de munir o professor de conhecimentos técnicos a serem aplicados como receitas nas salas de aula. Nesse sentido, a formação ocorrida no município de Bom Jesus da Lapa ainda agrega valores das práticas dessas décadas que, ao longo da década de 90 e da primeira década dos anos 2000 foram alvo de muitas críticas.

Na resposta da professora D, percebemos que a formação deve levar em consideração as necessidades de cada professor na sua prática, nesse caso especificamente, em relação à questão do trato com as crianças com deficiência, que se apresentam como um desafio para os docentes e que não constam nas discussões implementadas nos cursos ministrados em Bom Jesus da Lapa, BA. A fala em questão é também uma crítica à ausência de estrutura e de profissionais para a atenção adequada das crianças com deficiência nas escolas da região, bem como a ausência de formação do professor para lidar com tal situação.

A afirmação da professora E explicita que essa formação é meramente técnica, excetuando-se a reflexão crítica acerca das demandas da EI e do próprio trabalho pedagógico, de modo que os cursos são como atualizações de uma empresa que, como afirmou a professora, “vem para alinhar”. Tal concepção remete às ideias que Prada (1997) discutiu em seu trabalho, da formação como uma reciclagem ou como adaptação a metodologias e práticas que nem sempre correspondem às realidades do local em questão. Nesse sentido, reiteramos a proposta dos Cindo P de Nóvoa (2009), como elementos importantes para uma formação crítica, reflexiva e ancorada na prática dos docentes.

As formações realizadas em Bom Jesus da Lapa precisam ser alargadas, no sentido de ampliar a oferta de atividades formativas ao longo do ano, visto que, como apontou a professora F, as formações que ocorrem esporadicamente não contribuem muito. Desponta nessa fala a urgência de a formação ser contínua, diluída no cotidiano da profissão docente. Apontamos também a necessidade de tais atividades abrangerem as escolas, pois essas instituições são também espaços de formação.

Recordamos nesse sentido a necessidade, como afirma Mühl (2017), de fugirmos de dois discursos muito corriqueiros no contexto da formação de professores: o primeiro de que a prática é por si só formadora e o segundo de que basta a teoria para formar o professor.

Ambas são limitadas. A prática sem crítica, sem reflexão, sem teoria é mutilada e a teoria sem prática é insuficiente, inexpressiva. Ambas precisam uma da outra, se retroalimentam. Desse modo, é preciso unir teoria e prática nos espaços formativos em busca de uma práxis que emancipe tanto aos professores quanto aos alunos.

A respeito de características consideradas importantes para a formação continuada, as docentes afirmaram:

A formação continuada deve proporcionar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo de autoavaliação (PROFESSORA A).

Uma formação de longo prazo que contribua mais a fundo com os pressupostos teóricos e legais a fim de fundamentar de forma contextualizada as práticas educativas do professor, para, assim, proporcionar uma educação efetiva e libertadora (PROFESSORA B).

Para que a formação possa contribuir de forma significativa na prática do professor, deve-se levar em conta a área de atuação do professor, seus interesses e, principalmente, leituras que possibilitem a ressignificação dos seus saberes (PROFESSORA C).

Eu acho que eles deveriam primeiro fazer uma pesquisa do que realmente a gente está precisando em relação às turmas que a gente trabalha, para depois ministrarem os cursos [...] são cursos que já vêm prontos (PROFESSORA D).

A maioria das creches estão faltando espaço, não estão num espaço adequado, o espaço deixa a desejar [...] Eu acho que essa formação deveria acontecer sempre em um espaço adequado (PROFESSORA E).

Essas formações, primeiro, deveriam consultar a nossa realidade, até porque a nossa realidade é diferente do Paraná, São Paulo, eles trazem os exemplos de lá (PROFESSORA F).

Levando em conta as falas acima, percebemos que, além dos elementos que destacamos a seguir, os discursos apresentam, em sua grande maioria, um caráter generalista de formação continuada. Para estas análises destacamos alguns aspectos mencionados pelas professoras que corroboram as discussões sobre a formação continuada implementadas neste trabalho. Sobre tais aspectos, destacamos a seguir três elementos que poderiam vir a contribuir com a formação continuada de professores em Bom Jesus da Lapa, caso fossem observados nos cursos realizados no município.

Primeiro: A formação como processo reflexivo a partir da prática do professor (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999). A esse respeito, podemos fazer uma relação das falas das professoras a partir do campo teórico destacado em questão. Conforme esses autores, deve a formação levar em conta que o cotidiano das salas de aula é desafiador para os docentes e que, a cada dia, surgem novas demandas, as quais carecem de novos conhecimentos, por isso

refletir sobre a prática favorece uma aprendizagem baseada na própria experiência do professor e é importante para a construção de um saber da experiência, como apontou Tardif (2007).

Segundo: A formação deve acontecer de forma permanente (IMBERNÓN, 2010, GARCIA, 1999; GATTI, 2008). Esta é uma outra ideia que carece de ser urgentemente levada em conta nesse município, visto que as professoras e a literatura apontam para o fato de que formações esporádicas não contribuem com a profissionalização dos docentes. Nesse sentido, retomamos as metas 15 e 16 do atual PNE, as quais visam à formação em nível de Pós-Graduação para 50% dos professores da educação básica e a ampliação de cursos para os professores no exercício do magistério.

Terceiro: A formação deve partir efetivamente da realidade dos docentes em questão (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1995). Outro ponto que merece destaque é o fato de que a formação do professor não pode se dar isolada do contexto sócio-histórico-político no qual esse se encontra. As atividades formativas devem, antes de mais nada, partir das realidades locais, das necessidades de cada professor, das peculiaridades de cada espaço de atuação.

Numa perspectiva foucaultiana, percebemos nos *discursos* das docentes a necessidade de que as estruturas sociais locais de *poder*, no seu dever de exercerem o *governo* sobre a população local, façam uso dos dispositivos legais e de *poder* para promoverem efeitos de *saber*, denotando, assim, a relação entre saber-poder que fora anunciada por Foucault (2009).

Nesse sentido, reafirmamos que tais concepções precisam ser compreendidas tanto pelos docentes quanto pelo poder público municipal, visto que a necessidade de formação permanente dos docentes é uma exigência legal. Potencializar os efeitos positivos da formação desponta como uma urgência que precisa ser considerada pelo município, o qual, por meio de ações como a melhoria da estrutura física e metodológica dos cursos, ampliação da oferta desses em outros períodos do ano, fortalecimentos das Atividades Complementares (AC's), pode contribuir com o fortalecimento do corpo docente municipal e com a melhoria do ensino ofertado às crianças.

### 3.3 ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As concepções atribuídas à criança, bem como ao perfil do professor de educação infantil, caracterizam um discurso, de certo modo, cristalizado na sociedade. Nesse sentido, notamos um princípio apontado por Foucault (1996), segundo o qual, o discurso é um

instrumento do poder e, desse modo, caracteriza uma materialização de determinada concepção. A esse respeito, o autor afirma:

Se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo do poder? O discurso verdadeiro, a que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. (FOUCAULT, 1996, p. 20)

Com base nessa afirmativa, temos que o discurso, enquanto instrumento de poder, tem em si a capacidade de produzir o sujeito, com base num determinado conjunto de ideias. Assim, podemos inferir que os discursos inerentes à criança, bem como ao professor da EI, os quais constam de muitos rótulos, muitos enunciados amplamente conhecidos, foram produzidos ao longo dos tempos e imprimiram nesses sujeitos uma característica na qual os indivíduos comumente precisam se encaixar. É notável também nessa perspectiva que os discursos inerentes à criança-infância, enquanto um constructo social, variam de acordo com as ideologias e códigos legais de cada sociedade, como afirma Bujes (2008).

Para melhor compreender as concepções das professoras do município de Bom Jesus da Lapa a respeito da EI e da docência nessa etapa da Educação Básica, realizamos algumas questões sobre esse tema. Ao serem questionadas sobre as suas concepções de EI e sobre a importância desta, notamos alguns enunciados comuns, conforme as falas:

Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o socioemocional. Educação Infantil é uma das mais importantes etapas da formação da criança, pois é onde ela começa a experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças e faz várias descobertas em todas as áreas do conhecimento. Hoje, não pode ser mais vista como um lugar onde são realizados os cuidados básicos de higiene e alimentação, e sim, onde educar e cuidar estejam agregados e, mais ainda, onde laços afetivos sejam criados. (PROFESSORA A)

É a primeira etapa da Educação Básica, onde se trabalha respeitando a individualidade de cada criança em suas múltiplas dimensões (PROFESSORA B)

Trabalho na educação infantil há 24 anos e, nesse percurso, aconteceram muitas mudanças, tanto para melhorar a qualidade do atendimento as crianças como no nosso modo de ver e de compreender as crianças. Antes, na creche, a nossa preocupação era cuidar, e as atividades eram para preencher o tempo, hoje a educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, preocupando não só com o cuidar, mas,

principalmente, com o desenvolvimento integral, considerando os seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais e culturais. (PROFESSORA C)

O primeiro enunciado bastante presente no discurso da maioria das professoras é o de que a EI é a primeira etapa da Educação Básica, noção esta que foi citada pelas professoras A, B, C e F. Tal enunciado está em consonância com o disposto pela LDBEN (Lei 9.394/1996), que estabelece a EI como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Tal discurso foi estritamente referido por algumas das professoras entrevistadas, como lemos nas falas anteriores.

O discurso sobre o desenvolvimento integral da criança, certamente, remete ao aprofundamento, ao longo das décadas, das discussões sobre o conceito de infância, de modo que as crianças passaram a ser notadas na sua condição de seres humanos, de indivíduos de direito; reportamo-nos, assim, às ideias propostas por Oliveira (2002), segundo o qual, no século XVIII e XIX, surgiu o conceito de infância, em que a criança passou a ser considerada como um ser único dotado de habilidades e capacidades. Kramer (2005) também explicita essa ideia ao afirmar que essas mudanças sociais foram oriundas do processo de industrialização e urbanização, acrescidas do aumento populacional e da mudança do papel da mulher. Assim, com as constantes mudanças na sociedade após a segunda guerra mundial, percebe-se que alterações nas concepções que dominavam o mundo geraram alterações nos discursos, inclusive, os discursos sobre a criança, que culminaram na popularização da EI.

As falas das professoras E e F remetem a outro enunciado constantemente atribuído à EI: a EI está associada ao lúdico, ao pedagógico e ao cuidado.

É a fase do brincar, do cuidar, reconhecer e dar suporte, aprimorar esse conhecimento que ele já tem. (PROFESSORA E)

Antigamente, era só o brincar, não tinha a necessidade da criança cumprir regras, mas agora educação infantil tem que cumprir regras, ter noção de números, das letrinhas, de valores de linguagens e mais [...] Não é só brincar, é muito mais. É importante, porque, quando a criança chega, não é uma tábula rasa, e o professor tem que saber orientar essa criança para o pintar, o aprender regras, os valores, para, no futuro, ele prosseguir. (PROFESSORA F)

Certamente, o lúdico é parte integrante da atividade pedagógica da EI, constituindo um elemento importante dessa, contudo vale ressaltar, como abordamos acima, que essa fase da escolarização visa ao desenvolvimento integral da criança, em suas características cognitivas, físicas, emocionais, afetivas, estéticas, éticas, os valores. Desse modo, a ludicidade desponta como um meio para se alcançar um fim, ela é um instrumento na promoção desse

desenvolvimento e não é o único instrumento, como destacou a professora F: “[...] não é só brincar, é muito mais”. A fala da professora F, destaca um importante elemento: de que as crianças não são “tábulas rasas”, de que elas não chegam vazias às instituições de EI, mas trazem consigo valores, saberes, histórias, entretanto, na fala da mesma professora percebemos alguns elementos que estão em discordância com as diretrizes vigentes no âmbito da EI: a ideia de escolarização da EI. Ao abordar que a criança deve aprender números, letras, linguagens, a professora deixa implícita a ideia de alfabetização precoce, a qual não está de acordo com os teóricos da área em questão nem com a legislação brasileira, inclusive a recém divulgada BNCC que não aplica à EI essa responsabilidade (BRASIL, 2018).

Na fala da professora E, aparece um elemento alvo de constantes debates no campo da EI, a noção que relaciona essa etapa do ensino com o cuidado, que, como já mencionamos, encontra sua origem na própria história da EI em seus primórdios. Entretanto, ao se remeter à historicização da EI, a professora C, que assegura trabalhar na EI há 24 anos, afirma ser esse um conceito que deve ser superado no fazer docente, de modo que, segundo a professora, a preocupação que, antes, era simplesmente relativa ao cuidar e “para preencher o tempo”, atualmente, foi alterada, visando ao desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos e, embora ainda haja a preocupação com o cuidado, esta não é única.

Vale ressaltar também que os discursos das docentes acerca das suas concepções de EI revelam uma consciência política por parte das professoras e um amadurecimento em relação às ideias que elas têm da EI; revelam também a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças, fomentando a integração dos saberes escolares com a promoção de uma maior consciência humana e social das crianças.

Sobre os aspectos considerados importantes da docência na EI, as professoras responderam:

O docente deve refletir constantemente sobre sua prática, debater com seus pares, dialogar com as famílias e a comunidade e buscar informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (PROFESSORA A).

Os principais aspectos para atuar na educação infantil, a meu ver, são: paciência, criatividade, afetividade, flexibilidade e responsabilidade; ah, e ter olhos por todos os lados (PROFESSORA C).

É ter compromisso. É estar preparado com os conhecimentos, com a parte teórica, com a parte prática, é ser compreensivo, é ter paciência (PROFESSORA E).

Ser maleável, paciente, não deixar a criança parada, ter o cuidado no intervalo, atenta para o cuidar e o educar, ter atenção para tarefinhas das crianças, saber da teoria e da prática (PROFESSORA F).

As falas transcritas acima revelam diversos aspectos ressaltados na literatura sobre a prática da EI. Muitos são os enunciados que aparecem nesse discurso, como a necessidade de paciência, de afetividade, o diálogo. A noção de cuidado, constantemente, repete-se nas falas, fato esse que associamos a esse discurso historicamente criado acerca da EI.

Observando a fala da professora A, a esse respeito, notamos uma visão mais ampla a respeito da docência na EI, a qual não se constitui apenas como cuidado ou como brincadeira, mas envolve “a observação, o registro, o planejamento e a avaliação”, como afirma a professora A. Tais aspectos reforçam a concepção da EI como uma etapa da Educação Básica, a qual prevê procedimentos pedagógicos próprios de uma sistemática escolar. Ao se tomar como pressuposto um viés de escolarização da EI, proposto pela legislação, rompe-se com aspectos de uma concepção meramente assistencialista, que perdurou por muitas décadas.

Compreensão e Paciência também são aspectos importantes que se repetem nas falas (PROFESSORAS C, E e F). Percebemos que a professora A, apresenta uma preocupação maior com elementos de uma ação pedagógica como refletir, planejar, executar, avaliar, dialogar. Outro elemento importante são os conhecimentos, tanto os teóricos quanto os práticos, que aparecem, implícita ou explicitamente, em todas as falas transcritas anteriormente, exceto na fala da professora C.

Após dialogarmos sobre os aspectos importantes da EI, perguntamos as docentes sobre os conhecimentos que deve ter o professor para atuar nessa etapa de ensino, a fim de traçarmos um panorama das concepções das entrevistadas sobre o perfil do professor de EI. Contudo realizar tal fato torna-se complicado, visto que, como afirma Kishimoto (2005), a falta de clareza sobre o perfil do profissional da EI dificulta a construção de um panorama fiel do que é ideal, embora seja possível realizar aproximações, como tentaremos fazer abaixo a partir do diálogo com as docentes de Bom Jesus da Lapa.

A respeito dos conhecimentos necessários para o trabalho na EI e as características que deve apresentar o professor para essa etapa da educação básica, as docentes responderam:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente, ou seja, cabe ao professor trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. O perfil do bom professor de educação infantil precisa estar fundamentado na sensibilidade, flexibilidade e conhecimento (PROFESSORA A).

Os conhecimentos teóricos da área e as leis de base da mesma (PROFESSORA B).

Ser professor exige conhecimentos que vai além dos conteúdos trabalhados na sala de aula. O professor de educação infantil deve ter conhecimento sobre o universo infantil, gostar de criança, compreender sobre as fases do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, ter um bom relacionamento interpessoal e ter capacidade de compreender a cultura e a história do grupo ao qual trabalha (PROFESSORA C).

Saber as teorias, saber a prática e saber os valores para ajudar essas crianças que chegam na instituição com uma carência muito grande de valores (PROFESSORA D).

Tem que ter o conhecimento das teorias, da prática, um conhecimento fundamentado nas leis, entender como se desenvolve a criança de educação infantil, o carinho, o compromisso, observar, avaliar (PROFESSORA E).

Tem que ter gíngua, dançar, pular, o professor tem que ser multi, se virar nos trinta (risos). Eu acho que tem que ser um professor ativo, atento, estar sempre se capacitando, sempre estudando sobre os assuntos da área (PROFESSORA F).

Com base nos enunciados acima, sinalizamos algumas características comumente atribuídos ao professor de EI: conhecimento polivalente; bom relacionamento interpessoal; conhecer as etapas do desenvolvimento infantil; atenção; pró-atividade; sensibilidade às peculiaridades da criança. Nesse sentido, a prática do professor de EI engloba muitos saberes, desde os saberes disciplinares (oriundo dos diversos campos do conhecimento), os saberes da formação profissional (nesse caso, os saberes da prática pedagógica), saberes curriculares (os discursos, objetivos, conteúdos, metodologias, práticas escolares definidas e organizadas pelas escolas), aos saberes da experiência (aqueles acumulados ao longo da vida profissional, do contato com o ambiente escolar e as suas demandas) (TARDIF, 2007).

Todos esses saberes compõem um universo de conhecimentos a ser explorado pelo professor; desse modo, as concepções explicitadas nas falas das professoras associam a prática docente com essa polivalência de conhecimentos, corroborando a ideia de saber plural e heterogêneo dos professores, mencionado por Tardif (2007). Assim, todos esses saberes integrados caracterizam um desafio imposto ao professor, o qual precisa não apenas dominar conhecimentos acadêmicos, mas diversos outros, pois “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2007, p. 20).

Em relação à EI, é necessário que o professor agregue à sua prática alguns saberes específicos ao trabalho nessa etapa do ensino. Para Kramer (2005), o professor de EI, em seu cotidiano, necessita de conhecimentos oriundos de diversos campos do saber, como a sociologia (para compreender a criança como sujeito social, cidadãos que vivem em

sociedade, interação), a história (a fim de compreender a criança como sujeito histórico e produtor de história), a psicologia (para compreender as etapas do desenvolvimento da criança, as especificidades de cada uma dessas etapas, os comportamentos, a maneira de lidar com as crianças, baseando-se nas características de cada etapa conforme os estudos psicológicos, a fim de trabalhar em prol do seu desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo, linguístico, dentre outros), a antropologia (para reconhecer que as crianças são indivíduos diferentes entre si, que pertencem a classes diversas mas produzem o seu próprio caminho de desenvolvimento com base nas experiências a que são submetidas).

Tecendo aproximações com os postulados de Foucault, abordados neste trabalho, percebemos a noção dos indivíduos de que exista um perfil definido para cada sujeito, no entanto, esse dito perfil constitui um discurso delineado socialmente para cada sujeito; nesse sentido, retomamos a ideia de que os discursos produzem os sujeitos, com base na ideologia que se almeja numa determinada sociedade. Com base em Foucault (1995), percebemos os sujeitos como sendo definidos pelos discursos, os quais são delineados a partir das relações de poder socialmente constituídas, logo, os sujeitos são uma construção social, frutos de diversos discursos impregnados, ora pelas concepções e ideologias que regem uma determinada sociedade, ora pelas relações de poder aí estabelecidas.

Assim sendo, ao analisar o sujeito “professor da EI”, não podemos dissociar o conceito que se tem a seu respeito desse discurso que imprime no sujeito uma série de enunciados socialmente reconhecidos, de modo que o professor seja visto pelos demais membros da sociedade como aquele que corresponda ao perfil já definido. A produção desses discursos está de tal modo impregnada nas relações sociais que, quando um determinado sujeito não corresponde minimamente ao perfil definido, ele é constantemente rejeitado ou questionado, exemplo disso é a rejeição aos professores do sexo masculino na EI, cuja competência e índole são constantemente questionadas, fato que atribuímos à ideia do professor de EI como um cuidador, em substituição à figura materna, evidenciado pelo discurso de cuidado com as crianças, de assistência em detrimento da ausência da figura da mãe naquele determinado período.

A respeito desse preconceito, na pesquisa realizada por Silva (2014), percebemos que este professor do sexo masculino enfrenta constantemente a rejeição por parte dos pais, críticas e desconfiança por parte dos colegas e da sociedade em geral. Nesse sentido, precisa a todo tempo auto afirmar-se, provando sua capacidade e suas intenções. Tal preconceito, certamente, encontra raízes no discurso historicamente associado à EI, a qual, em seus primórdios, era tida como uma substituição do lar. Assim, ao pesquisar alunos do sexo

masculino no curso de pedagogia da UERJ, a autora constatou que a maioria dos entrevistados (83,3%) não demonstravam interesse em lecionar na EI e quando arguidos sobre os motivos de tal opção, 75% abordaram a questão do preconceito. A autora também constatou que 80% dos estudantes do sexo masculino no curso de pedagogia estudado, demonstravam interesses na área da gestão (SILVA, 2014).

Nesse discurso, percebemos também as interações estabelecidas nas salas de aula enquanto lócus de produções de relações de poder. Nessas relações, o professor caracteriza a figura de poder, que é exercido sobre os alunos. O poder nesse espaço pode ser associado de duas maneiras aos postulados de Foucault; primeiro, podemos refletir o fato de que o poder está diluído na estrutura social, como vemos no fragmento a seguir:

[...] os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade que se possui ou não [...] Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce [...] (MACHADO, 2017, p. 14).

Nesse sentido, vale reafirmarmos as discussões de que o poder não está concentrado nas estruturas do Estado, mas ele se dilui em todas as instâncias da sociedade nas quais as relações de poder são notadas entre os indivíduos. A instituição escolar também conta com relações de poder em seu interior, a exemplo do poder exercido na relação entre professores e alunos, nesse caso, os professores que exercem o poder.

O segundo ponto a ser refletido sobre as relações de poder estabelecidas no espaço escolar é a presença de uma prática que Bujes (2008, p. 105-106) denomina de “governo da infância”. Ao discutir sobre esse aspecto, ressalta que seu objetivo é “mostrar os efeitos produtivos do poder”, como também toma como premissa o conceito de governamentalidade em Foucault, o qual, em sua visão, relaciona-se com “as formas de exercício de poder sobre os indivíduos”; assim, os professores atuam como condutores, usando do seu governo agindo “sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta)”. No contexto da EI, os professores aparecem como as figuras de poder que exercem o governo sobre as crianças, sobre as suas condutas e comportamentos. A governamentalidade enquanto exercício de poder sobre a conduta de outro indivíduo aparece nas falas das professoras em enunciados como “saber os valores para ajudar essas crianças que chegam na instituição com uma carência muito grande de valores” (PROFESSORA D).

Nesse sentido, notamos que as professoras do município de Bom Jesus da Lapa apresentam algumas noções acerca da formação continuada e da EI, contudo, a falta de momentos formativos constantes dificulta a apropriação de uma concepção mais adequada dessas atividades formativas, bem como uma potencialização dos efeitos destas nas práticas das docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão destas reflexões notamos a ausência de uma política de formação continuada no município de Bom Jesus da Lapa, de modo que não exista continuidade na formação dos docentes em exercício. No contexto desse município, chama-se de formação continuada a um curso realizado sob a forma de jornada pedagógica, com periodicidade anual, o qual não caracteriza uma proposta de formação continuada. A ausência de uma proposta e da realização de parcerias locais em prol da formação dos professores, dificulta a criação de uma ação eficaz nesse campo. Já abordamos anteriormente que o município possui três centros de formação superior, os quais realizam isoladamente diversos cursos de formação, projetos de extensão, os quais podem ser frequentados pelos professores do município, porém, reiteramos a necessidade de um pacto entre o poder público municipal, as instituições de formação de professores e os próprios docentes, no estabelecimento de uma política de formação contínua, que ultrapasse os limites de uma semana pedagógica e que proporcione momentos constantes de reflexão e aprendizagem para os docentes, de modo particular no contexto desta pesquisa, os de EI.

Recordo nesse contexto, do projeto de extensão que realizamos no *campus* XVII da Uneb, em Bom Jesus da Lapa, no qual, proporcionávamos às professoras de EI, momentos de formação, dentro de uma dinâmica contínua, repensando sempre as práticas docentes, levando-as a refletir sobre as próprias ações. Eram momentos muito proveitosos e bem aceitos pelas professoras, contudo, por conta das nossas limitações estruturais, estas atividades abrangiam um quantitativo pequeno de professores, que certamente poderia ser ampliado caso houvesse uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com outras instituições de ensino e pesquisa.

Com a necessidade de dar fechamento a esta pesquisa, embora ainda permaneçam muitas possibilidades em aberto e na tentativa de compreender a questão levantada com o objetivo de analisar discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes, percebemos que as implicações das formações realizadas no município de Bom Jesus da Lapa apresentam algumas inconsistências, de modo que não contribuem de forma efetiva com a prática dos professores. Embora seja notada uma iniciativa do governo municipal em proporcionar ações de formação para os professores da Rede Municipal de Ensino, faz-se necessária uma adequação dessas iniciativas às propostas das teorias e às exigências da legislação educacional vigente.

Em relação às concepções de formação continuada das docentes participantes da

pesquisa, pudemos perceber que estas apresentam em seus discursos alguns enunciados que são próprios da concepção de formação continuada que apresentamos neste trabalho, a exemplo da ideia de que a formação deve ser contínua, crítica, reflexiva e que deve partir das realidades dos docentes, tomando as escolas como lugares de referência. As professoras entrevistadas demonstraram domínio desses conhecimentos, embora houvesse algumas contradições nas falas, contudo prevaleceram as ideias centrais da formação abordadas pelos nossos autores de referência. As professoras demonstraram consciência de que a formação continuada é um direito assegurado pela legislação educacional brasileira, evidenciaram também que a formação realizada no município de Bom Jesus da Lapa não está em consonância com a legislação, nem com as conceituações teóricas, contudo, entre a maioria delas, percebemos um sentimento de conformismo e de política de boa vizinhança, inclusive ao afirmar que os cursos contribuem com as suas práticas, mesmo já tendo afirmado anteriormente que não haviam contribuições.

Ao analisar os impactos da formação continuada sobre as práticas das docentes entrevistadas, os discursos destas revelaram que não há muita interferência da formação, visto que, segundo as docentes, o município de Bom Jesus da Lapa não conta com uma política de formação continuada de professores de acordo com as proposições de um processo formativo contínuo e que considere as realidades de cada escola, de cada turma, de cada docente, mas, ao contrário, se dá numa dinâmica distante, de um conhecimento que é trazido de uma outra realidade para ser aplicado no contexto do referido município. O que se denomina de formação continuada, na verdade, é um curso oferecido por uma editora em parceria com a prefeitura, que não parte da realidade local, não considera as especificidades da docência naquele município, de modo que as contribuições são insuficientes.

Vale ressaltar que, conforme discutimos neste trabalho de pesquisa, o conceito de formação continuada é diferente do conceito de curso. Embora os cursos realizados pelos profissionais possam ser abarcados na formação continuada, esta última possui um conceito muito mais amplo. Enquanto os cursos caracterizam ações isoladas, a formação continuada caracteriza um processo permanente de reflexão, reconstrução, auto avaliação e amadurecimento do docente. Para que tal formação aconteça, para além da promoção de momentos coletivos por parte dos poderes públicos, faz-se necessário que o professor também se reconheça nessa condição de inacabamento, reconhecer-se limitado e necessitado de constante busca pelo saber.

Com base nessa constatação, afirmamos a necessidade de o município dar maior atenção à qualificação dos profissionais da EI das diversas instituições municipais que

atendem às crianças nessa faixa etária. Faz-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação, consciente das prerrogativas legais e dos movimentos teóricos atuais acerca da formação docente, promova momentos formativos ao longo de todo o ano para os professores, de modo particular, os de EI; tais momentos não precisam ser necessariamente fora da instituição onde o docente leciona, mas devem tomar a escola como lugar de referência e partir sempre das realidades locais para possibilitar aos professores momentos de reflexão sobre as suas práticas em sala de aula. Os cursos anuais realizados pela empresa têm a sua importância, em vistas à história de parcerias que a prefeitura mantém com editoras de livros didáticos e que já perdura a alguns anos, contudo reiteramos que tal curso isolado, não é suficiente, tampouco caracteriza formação continuada. Reforçamos a ideia de que a formação deve ser garantida aos professores como uma política permanente do município, promovendo entre os docentes em exercício esse direito assegurado pela legislação.

Sobre a concepção das participantes da pesquisa em relação às especificidades da docência na EI, percebemos que as docentes em questão apresentam em seus discursos a ideia de que o trabalho nessa etapa da educação básica distingue-se das demais por conta das características da infância e do desenvolvimento da criança. Nas falas das professoras, notamos elementos de um fazer pedagógico que agrega a aprendizagem com o cuidado e as brincadeiras, que são elementos fundantes em EI. Tais enunciados apresentam-se em consonância com os discursos hegemônicos, inclusive o discurso do Estado, que, no exercício da sua governamentalidade, promulgou, nas últimas décadas, leis que exprimem essa concepção de EI.

Com esse estudo, pudemos perceber que houve nas últimas décadas muitos avanços em termos de formação continuada e de EI, seja no âmbito legislativo, seja no âmbito das discussões teóricas e das pesquisas, contudo é preciso materializar esses discursos nas práticas, no cotidiano dessas instituições, visto que transformar as teorias e as leis em práticas, em ações é um grande desafio, que ainda é pouco praticado, de modo especial, no contexto analisado nesta pesquisa.

Evidenciamos a necessidade de uma maior atenção do poder público no favorecimento de ações formativas e uma participação efetiva dos professores e professoras na busca pela garantia do direito à formação, que é uma exigência da LDBEN - 9394/96. Nesse sentido, ações pontuais, como o fortalecimento das AC's, a promoção de atividades semanais de formação nas próprias instituições e/ou de momentos de socialização, reflexão entre professores, são possibilidades de promoção de melhorias na prática docente. Para que tal quadro se efetive, é preciso, antes de mais nada romper com uma concepção tecnicista,

mecânica de formação, pensada como atualização, reciclagem.

No contexto do município em questão, percebemos que, embora a lei assegure aos professores o direito à formação contínua, a consumação desta na prática ainda é uma realidade distante. Percebemos também que, embora alguns professores tenham consciência destes direitos, as relações de poder estabelecidas, muitas vezes atrofiam as críticas ou as cobranças. Nesse sentido, entre a denúncia ou as retaliações, o caminho mais fácil que é comumente utilizado pelas professoras é o silenciamento.

Portanto, diante da análise dos discursos implementada nesta pesquisa, fica o desafio de transformar em práticas as disposições legais e as discussões teóricas, no intuito de inserir as crianças no contexto de um ensino de qualidade, que respeite as suas especificidades e considere a sua aprendizagem nessa perspectiva do explorar o mundo, do brincar, a fim de que, a partir da materialização desses discursos, haja um impacto real na formação dos docentes, nas ações pedagógicas, nas instituições e, conseqüentemente, na vida das crianças.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Histórico do GT 8 - Formação de Professores**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/content/historico-do-gt-8-formacao-de-professores>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BOM JESUS DA LAPA. A cidade. **Portal Oficial do Município**, 2017. Disponível em: <[http://www.bomjesusdalapa.ba.gov.br/texto/a\\_cidade](http://www.bomjesusdalapa.ba.gov.br/texto/a_cidade)>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11114-16-maio-2005-536844-publicacaooriginal-28353-pl.html>>. Acesso em: Março de 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 133, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007.** Disponível em : <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Parecer Nº 20**, de 2009. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução Nº 5**, de 2009. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer n. 7, de 4 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: março de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Parecer nº 17**, de 2012. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&category\\_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em revista**, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 maio 2018.

CAMPOS, M. M. **A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CANDAU, V. M. F. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CÔCO, V. Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, GT8- Formação de Professores, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/professores-na-educacao-infantil-insercao-na-carreira-espaco-de-atuacao-e-formacao>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995**. 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 35-56, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8308>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.
- \_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido** 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FUSARI, J. C. **Formação Contínua de Educadores na Escola e em outras situações**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. O Coordenador Pedagógico e Formação Docente. São Paulo, Loyola, 2000.
- GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- GATTI, B. A. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- GATTI, B. A. (Org.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, M. O. de. A Aprendizagem Profissional de Professores de Educação Infantil: possibilidades formativas. Uberlândia: **Olhares e Trilhas**. Ano XI, n. 11, p. 41-50, 2010. Disponível em: <[www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/13896/7951](http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/13896/7951)>. Acesso em: Outubro de 2018.
- \_\_\_\_\_. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, GT8- Formação de Professores, 38, 2017, São Luiz. **Anais...** Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_87.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_87.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. In: GOMES, M. de O. (Org). **Formação de Professores na Educação Infantil: conquistas e realidades**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2018a.
- \_\_\_\_\_. Formação de Professores de Educação Infantil em Cursos de Pedagogia: reflexões e indagações. In: GOMES, M. de O. (Org). **Formação de Professores na Educação Infantil: conquistas e realidades**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2018b.

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

ITEN, A. P. O. de; DEMARCHI, T. A.; RAUSCH, R. B. Formação de professores da educação infantil: um paralelo entre as diretrizes nacionais do Brasil e a abordagem Reggio Emília da Itália. In: Reunião Científica Nacional da ANPEd, GT8- Formação de Professores, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2013n27p1/23717>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

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.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

KUHLMANN, Jr. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LA ROÇA, M. E. C. de. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileira. In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPEd, GT8 - Formação de Professores, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-do-professor-de-educacao-infantil-interfaces-luso-brasileiras>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MACHADO, R. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2012. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MÜHL, E. H. Teoria, Prática e Senso Comum: o enfrentamento de um problema recorrente na formação pedagógica. In: MÜHL, E. H.; MAINARDI, E.; WESCHENFELDER, L. M. **O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores: relatos e reflexões de experiências formativas**. Curitiba: CRV, p. 119-132, 2017.

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

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

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Fundamentos e métodos da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Relatório de Pesquisa. GESTRADO/FAE/UFMG, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala de aula e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Ed. Universitária, 1997.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, J. J. R. dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. Vitória da Conquista: **Práxis Educacional**, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Saberes Necessários Para a Docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SANTOS, J. V. Entrevista com Paulo Fochi: A Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação. São Leopoldo: IHU online – Revista do Instituto Humanitas Unisinos, ed. 516, dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7150-educacao-infantil-nao-deve-se-submeter-a-ideia-de-compartimentacao>> Acesso em: outubro de 2018.

SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset Gráfica e Editora, 2014.

SILVA, I. O. de. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, GT8- Formação de Professores, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/trabalho-docente-na-educacao-infantil-dilemas-e-tensoes>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, A. C. G. da. **Reflexões sobre o professor do sexo masculino na educação infantil**. 2014. 34p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores da UERJ. São Gonçalo – RJ, 2014. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/Monografia.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, UFPel, 2009.

VIEIRA, L. F. Políticas de Educação Infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, G (Org.). **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

WESCHENFELDER, L. M.; J. J. R. dos SANTOS e M. H. WESCHENFELDER. Formação Continuada: sentido, princípios e proposições. In: MÜHL, E. H.; MAINARDI, E.; WESCHENFELDER, L. M. **O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores**: relatos e reflexões de experiências formativas. Curitiba: CRV, p. 133 – 143, 2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEN  
MESTRADO EM ENSINO



Mestranda: Zenaide Viana Soares Fortunato  
Orientadora: Dr. Sandra Márcia Campos Pereira

Esta entrevista será um indicador inicial e um elemento preponderante da pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**: olhares a partir de discursos docentes, será composto de 15 (quinze) perguntas, que abordam os discursos sobre as Implicações da Formação Continuada que serão importantes para alcançar os objetivos da pesquisa. Será preservada a identidade de cada professor e seus nomes não serão mencionados na pesquisa.

- **Questões Iniciais:**

1. Município \_\_\_\_\_
2. Nome do(a) professora (o) \_\_\_\_\_
3. Formação Acadêmica \_\_\_\_\_
4. A que turma e quantidade de crianças de educação infantil você atende?
5. Quais as motivações que o (a) levou a trabalhar na Educação Infantil?

- **Eixo 1: Concepção de Formação Continuada:**

6. O que você entende por formação continuada?
7. Após sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Se sim, quais e quem ofereceu?

- **Eixo 2: Impactos da Formação Continuada na Prática das Docentes:**

8. Quais contribuições que os cursos de formação continuada que já participou, ofereceram para sua trajetória profissional? Caso tenha participado?
9. A formação continuada é uma política pública do seu município?
10. Como você avalia a metodologia dos cursos de formação continuada pelos quais já passou (dinâmica das atividades)
11. Se você já fez formação continuada, há uma relação entre os conteúdos tratados nessa formação com os problemas vivenciados em sua Instituição?

- **Eixo 3: Especificidades Formativas Para a Docência na Educação Infantil:**

12. Quais as principais dificuldades que você enfrenta na sua prática pedagógica na Educação Infantil?
13. O que você considera como fundamental em uma formação para educadores da Educação Infantil? Que temas ela deve tratar? Que inovações deve trazer?
14. Quais conhecimentos precisa ter o professor de Educação Infantil?

15. Conhece algum dispositivo legal acerca das políticas de formação continuada?
16. O que você entende por concepção de Infância/criança?
17. Qual a relevância da educação infantil para você?
18. Que aspectos são importantes na docência na educação infantil?

## APÊNDICE B - TCLE



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*  
*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB*

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa, como voluntária(o) a participar da pesquisa, sobre a Formação Continuada na Educação Infantil: Olhares a partir de discursos docente. Neste estudo pretendemos saber qual o discurso de professores sobre as implicações da formação continuada nas práticas docentes de profissionais atuantes na Educação Infantil? Temos o objetivo geral de Analisar discurso de professores sobre as implicações da formação continuada nas práticas docentes de profissionais atuantes na Educação Infantil

O motivo que nos levou a estudar esse assunto é a tamanha relevância que tem a formação continuada no currículo desses profissionais, bem como para o avanço no seu crescimento pessoal e profissional, agregado aos saberes experienciais. Nesse sentido nos fez aproximar desse tema e nos conduzir ao Mestrado de Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em busca de analisar as implicações da formação continuada nas práticas docentes de profissionais atuantes na Educação Infantil.

Para este estudo adotaremos o(s) seguintes procedimentos(o): Vocês deverão responder uma entrevista semiestruturada, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na sua forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões de identidade. Você não será identificado em nenhuma publicação, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer no efeito de qualquer dano eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os benefícios desse estudo serão: Cursos de Formação Continuada para esses profissionais de Instituição da pesquisa, ministrado pela autora da pesquisa; Com a realização desta pesquisa, buscamos contribuir tanto para a qualificação profissional, quanto para um

campo de saber que auxilie o professor na consolidação de um discurso na garantia do direito a Educação Infantil, com fins pedagógicos intencionais e sistematizados em favor de uma prática educativa consciente.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. O seu nome ou material que indique sua participação, não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 anos, após esse tempo serão destruídos. Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista \_\_\_\_\_ de 2017

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)