



MARIA DE NAZARÉ DA SILVA MOURA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DEMANDAS FORMATIVAS DECORRENTES  
DOS DESAFIOS COTIDIANOS EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

MANAUS, 2025

MARIA DE NAZARÉ DA SILVA MOURA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DEMANDAS FORMATIVAS DECORRENTES  
DOS DESAFIOS COTIDIANOS EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade La Salle  
como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Moana Meinhardt

MANAUS, 2025

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M929f Moura, Maria de Nazaré da Silva.  
Formação continuada de professoras da educação infantil  
[manuscrito] : uma reflexão acerca das demandas formativas  
decorrentes dos desafios cotidianos em uma escola de Manaus /  
Maria de Nazaré da Silva Moura. – 2025.  
104 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle,  
Canoas, 2025.

“Orientação: Prof Dr. Moana Meinhardt”.

1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Formação  
continuada. 4. Manaus (AM). I. Meinhardt, Moana. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

MARIA DE NAZARÉ DA SILVA MOURA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DEMANDAS FORMATIVAS DECORRENTES  
DOS DESAFIOS COTIDIANOS EM UMA ESCOLA DE MANAUS**

Dissertação aprovada para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Douglas Vaz  
Universidade La Salle, Canoas/RS -  
PPG em Memória Social e Bens Culturais

---

Prof. Dr. Clóvis Trezzi  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Moana Meinhardt  
Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Educação  
**Curso:** Mestrado em Educação

Canoas, 17 de março de 2025.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que sempre me deu forças para caminhar em busca da realização de todos os meus sonhos, inclusive este de cursar o mestrado em educação e não me deixou desistir mesmo diante das adversidades da minha vida.

À minha mãe: Iracema, responsável pela minha existência neste planeta.

Aos meus filhos: Renan, Rodrigo, Laís e Luciana, pois o fato de eles existirem é um dos motivos pelos quais luto para ter formação continuada e ser profissionalmente e humanamente melhor a cada dia.

À minha estimada orientadora Prof. A Dra. Moana Meinhardt, que pacientemente esteve comigo nesta jornada tão árdua, me orientando e apoiando nos momentos de dificuldades pelos quais passei, alguns foram além do campo pedagógico.

A querida Prof.<sup>a</sup> Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, por ter segurado a minha mão desde o início do curso de mestrado, e não ter soltado até o momento da minha qualificação, pois, houve dias em que eu me sentia supostamente uma naufraga me afogando em águas desconhecidas e ela veio ao meu socorro com palavras positivas e acolhedoras.

A amada Prof.<sup>a</sup> Dra. Hildegard Susana Jung, pelas palavras de apoio, e por ter norteado minhas publicações, pois sua ajuda foi essencial para o meu desenvolvimento enquanto mestranda.

Aos demais professores e colegas do curso de mestrado, especialmente a Andrea, Átila, Carmen Maria e Wanda, pois a convivência, ainda que virtual, com cada um deles, foi de grande valia para a minha vida profissional e pessoal.

Por fim, agradeço a todos da banca examinadora, por participarem de um momento tão importante da minha vida, pois seus olhares minuciosos e reflexivos contribuíram para o progresso do estudo.

*“Formação continuada, semente a florescer, mas sem solo fértil, não há o que colher.*

*Políticas dispersas, como vento sem direção, deixam os educadores à mercê da solidão.*

*Na busca do conhecimento, sedentários estamos, mas sem apoio e recursos, tristes nos tornamos”.*

*(Ione Farina, 2024,P. 13).*

## RESUMO

A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, tem como problema de investigação: quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para as professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada em Manaus no Estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por elas em suas práticas educativas cotidianas? Foi realizada em uma escola de Educação Infantil, localizada em Manaus no Estado do Amazonas, tendo como participantes nove professoras que exercem a docência nesta escola.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, realizado no formato de Mestrado Interinstitucional entre a referida Universidade e a Faculdade La Salle Manaus. Constituem o referencial teórico do estudo os dispositivos legais que orientam a Educação Infantil e a formação dos respectivos professores, além de autores referência como: Oliveira (2020), Freire (1987), Tardif (2002), Libâneo (2011), entre outros nomes de grande importância para o estudo. Os dados, coletados por meio de um questionário semiestruturado, foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Após análise os principais achados do estudo indicam que: as professoras enfrentam muitos desafios durante a realização de suas práticas educativas cotidianas e apontaram como sendo a principal demanda a falta de formação continuada adequada às suas dificuldades e nestas a ausência de orientações claras sobre como trabalhar efetivamente a inclusão de crianças com deficiências, além de formações que são difíceis de aplicar no contexto real da sala de aula. Diante disso, visando auxiliar as professoras, formulou-se uma proposta de um programa de formação continuada para a escola pesquisada com foco na Educação Inclusiva, dividido em seis módulos, suas principais temáticas são: introdução à educação inclusiva, atendimento educacional especializado e estratégias pedagógicas para inclusão, os quais relacionam teoria e prática, proporcionando um espaço de diálogo com e entre os professores. E assim, espera-se que este trabalho contribua com a prática educativa das docentes da Educação Infantil e também com o

desenvolvimento das crianças com diferentes necessidades, proporcionando um ambiente educacional inclusivo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação continuada de professores. Manaus. Amazonas.

## **ABSTRACT**

This qualitative research, of the Case Study type, has as its research problem: what are the training demands to be contemplated in a proposal for continuing education for teachers who work in Early Childhood Education at a school located in Manaus in the State of Amazonas, considering the reality of the school context and the challenges experienced by them in their daily educational practices? It was carried out at an Early Childhood Education school, located in Manaus in the State of Amazonas, with nine teachers who teach at this school as participants. The research, with a qualitative approach, is part of the research line Teacher Training, Theories and Educational Practices, of the Postgraduate Program in Education at La Salle University, carried out in the format of an Interinstitutional Master's Degree between the aforementioned University and La Salle Manaus College. The theoretical framework of the study is the legal devices that guide Early Childhood Education and the training of the respective teachers, in addition to reference authors such as: Oliveira (2020), Freire (1987), Tardif (2002), Libâneo (2011), among other names of great importance for the study. The data, collected through a semi-structured questionnaire, were analyzed based on the Content Analysis Technique, proposed by Bardin (2016). After analyzing the main findings of the study, it is indicated that: teachers face many challenges during their daily educational practices and pointed out as the main demand the lack of ongoing training appropriate to their difficulties and, in these, the absence of clear guidelines on how to effectively work on the inclusion of children with disabilities, in addition to training that is difficult to apply in the real context of the classroom. In view of this, aiming to assist the teachers, a proposal was formulated for an ongoing training program for the school studied, focusing on Inclusive Education, divided into six modules. Its main themes are: introduction to inclusive education, specialized educational services and pedagogical strategies for inclusion, which relate theory and practice, providing a space for dialogue with and among teachers. Thus, it is expected that this work will contribute to the educational practice of Early Childhood Education teachers and also to the development of children with different needs, providing an inclusive educational environment.

**Keywords:** Early Childhood Education. Continuing teacher training. Manaus. Amazonas.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Revisão de dissertações selecionadas- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-(BDTD). E Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	28
Quadro 2.	Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, segundo a BNCC (2017).....	43
Quadro 3	Quantitativo de funcionários da escola.....	54
Quadro 4.	Aspectos estruturais da Unidade de ensino.....	55
Quadro 5.	Distribuição dos alunos por turno na Creche e Pré-escola da Educação Infantil.....	56
Quadro 6.	Dados do perfil das professoras participantes da pesquisa (idade, tempo de experiência na Educação Infantil, nível de formação)....	61
Quadro 7.	Principais desafios encontrados pelas professoras participantes da pesquisa em suas práticas educativas cotidianas.....	72
Quadro 8.	Cronograma da Proposta de um Programa de Formação Continuada inclusiva para as professoras da Educação Infantil...	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Idades das professoras participantes da pesquisa.....	62
Gráfico 2	Tempo de experiência das professoras participantes do estudo na Educação Infantil.....	63
Gráfico 3.	Nível de formação das professoras participantes da pesquisa.....	64
Gráfico 4.	Participação em programas de formação continuada para a docência na Educação Infantil.....	65
Gráfico 5.	Instituições que ofertaram formação continuada.....	73
Gráfico 6.	Grau de satisfação das professoras quanto à metodologia de ensino utilizada nos programas de formação continuada.....	74
Gráfico 7.	Como as formações continuadas impactaram no seu desempenho profissional.....	77
Gráfico 8.	Aplicação prática dos conhecimentos das formações continuadas.....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALEAM	Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEM	Currículo Escolar Municipal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Infantil
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GTE	Gerência de Tecnologia Educacional
GFC	Gerência de Formação Continuada
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PLE	Projeto Ler e escrever
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PMA	Projeto Mão Amiga
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 ORIGEM E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....</b>	<b>21</b>
2.1 O contexto social, a pesquisa e a pesquisadora: tecendo algumas relações.....	21
2.2 A docência na Educação Infantil e a formação continuada de professores: que apontam as recentes pesquisas.....	27
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>34</b>
3.1 A Educação infantil: uma breve contextualização histórica.....	34
3.2 A etapa da Educação Infantil nos dispositivos legais.....	37
3.3 A formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil.....	45
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>51</b>
4.1 Caracterização do estudo.....	51
4.2 Problema e os objetivos do estudo.....	51
4.3 Unidade de análise.....	52
4.3.1 Caracterização do contexto escolar.....	53
4.3.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola.....	56
4.4 Participantes do estudo.....	58
4.5 Instrumentos para a coleta de dados.....	58
4.6 Técnica de análise de conteúdo .....	59
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>60</b>
5.1 Perfil das professoras participantes do estudo.....	61
5.2 Os desafios da prática educativa cotidiana e suas relações com a formação continuada das docentes.....	67
5.2.1 Os desafios da práticas educativa.....	67
5.2.2 A formação continuada das professoras.....	72
5.3 Um programa de formação continuada com origem nas demandas formativas apresentadas pelas docentes participantes da pesquisa.....	79
5.3.1 As demandas formativas das professoras.....	79
5.3.2 Uma proposta de programa de formação continuada para docentes participantes da pesquisa.....	84
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>

<b>APÊNDICES A-Termo de autorização do estudo – direção.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICES B-Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) Professores.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES C-Questionário de pesquisa.....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (Freire, 1987, p. 78).*

Esta pesquisa é uma investigação sobre as necessidades de formação continuada de professores da Educação Infantil, a qual considera-se um importante suporte para o docente, que é um dos atores fundamentais do processo educativo.

Para melhor compreensão do estudo ressalta-se que a pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Infantil, localizada no Município de Manaus, Estado do Amazonas. Sendo que na cidade de Manaus tem duas Secretarias de Educação, uma no âmbito estadual, denominada Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar-(SEDUC), que responde por todo o Estado do Amazonas e a outra Secretaria na esfera Municipal, nomeada Secretaria Municipal de Educação-(SEMED), e esta responde pelas escolas do Município de Manaus.

Então, após decidir que os sujeitos do estudo seriam professoras de uma escola do Município, realizou-se uma pesquisa nos sites de domínio público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e identificou-se que o sistema educacional do Município de Manaus, tem uma vasta estrutura organizacional, com vários órgãos de apoio para atingir suas finalidades, entre estes estão a Divisão de Educação Infantil (DEI), incumbida pela Educação Infantil. Já no que se refere a qualificação dos docentes conta com a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), citados no site como responsáveis pelas formações continuadas de professores e professoras da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Observou-se ainda dados referente ao ano de 2024, os quais demonstram que o Município de Manaus dispõe de escolas tanto no perímetro urbano, como rural, sendo as rurais localizadas em zonas rodoviárias (rodovias) e zonas ribeirinhas às margens dos rios Amazonas e Negro.

O sistema educacional de Manaus conta com mais de 500 escolas municipais e 28 creches que atendem a mais de 240.000 alunos, incluindo Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Diante disso, a pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade La Salle, na linha de pesquisa 1 - Formação de professores teorias e práticas educativas, debruçou seu olhar sobre a formação continuada de professoras que exercem a docência na Educação Infantil, numa escola situada no Município de Manaus, Estado do Amazonas, tomando como problema de pesquisa, a seguinte questão:

Quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para as professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada em Manaus no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por elas em suas práticas educativas cotidianas?

Nesta perspectiva, foi traçado como objetivo geral da pesquisa: Investigar quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada no Município de Manaus no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por cada uma delas nas suas práticas educativas cotidianas.

Constituíram os objetivos específicos do estudo:

- 1) Caracterizar, com base nos documentos escolares, o contexto escolar em que as professoras da Educação Infantil exercem a docência.
- 2) Identificar, segundo o entendimento das professoras que exercem a docência na Educação Infantil, os desafios encontrados por elas em suas práticas educativas cotidianas.
- 3) Descrever, segundo o entendimento das professoras que exercem a docência na Educação Infantil, quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada.
- 4) Desenvolver uma proposta de Programa de Formação Continuada para a escola investigada, que considere as demandas formativas apresentadas pelas docentes, aliadas ao que definem as diretrizes atuais para a Educação Infantil.

A escolha do tema e a definição do problema de pesquisa estão relacionadas com a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora.

Neste contexto, deu-se seguimento ao estudo e verificou-se que a Educação Infantil no Brasil passou por um longo processo de transformações até sair de uma visão assistencialista, onde a criança recebia apenas cuidados de higienização e alimentação, até chegar-se ao entendimento de que é necessário associar o cuidar ao educar. Sendo assim, a Educação Infantil no Brasil só se consolidou em 1988, quando a Constituição Brasileira (Brasil, 1998) garante às crianças pequenas o direito à educação e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reconheceu este nível de ensino como sendo a primeira etapa da Educação Básica.

Nesta visão, a Formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil, começou a ganhar mais ênfase recentemente a partir da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sendo este um documento dividido em três volumes, e logo no primeiro documento, considera as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania.(BRASIL, 1998, p. 15, 1 v).

Segundo as definições do documento, este constitui-se como um guia para o professor, visando contribuir com o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas. E se refere ao professor de educação infantil da seguinte forma:

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30, 1 v)

Neste seguimento, vieram outras orientações com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que assim determina:

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos.

Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.  
(BRASIL, 2009, p.18 )

Diante das novas demandas incumbidas aos professores desta etapa da Educação Básica, pelos novos documentos que referenciam e direcionam a Educação Infantil, nota-se o reconhecimento da mediação do docente no desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, parte-se do entendimento que o desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil é necessário para a melhoria contínua na qualidade do ensino. Neste sentido, as competências desenvolvidas pelos professores por meio das formações continuadas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral de ambas as partes, docente e discente.

Atualmente, contamos com aparatos legais que fundamentam a Educação Infantil, constituído, de um lado, pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Currículo Escolar Municipal (Manaus, 2021), os quais trazem novos desafios e demandas para a escola e aos professores.

Por outro lado, estão os dispositivos legais que tratam da formação dos professores, dos quais destaca-se: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002) ,Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) e, recentemente, a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Todos estes documentos confirmam a necessidade de formação continuada para professores, bem como a necessidade de professores preparados para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Isso posto, a Dissertação está organizada em quatro capítulos. apresentados a seguir:

Após esta introdução apresenta-se o primeiro capítulo, o qual divide-se em dois tópicos: a origem e relevância do estudo, onde aborda-se a relevância Social e pessoal-profissional da pesquisa aqui delineada; a docência na

Educação Infantil e a formação continuada de professores a partir do que apontam as recentes pesquisas, tratando-se de uma revisão sistemática de conteúdo.

A seguir, no segundo capítulo, descreve-se o referencial teórico, e este contempla os tópicos seguintes: a Educação infantil: uma breve contextualização histórica; A etapa da Educação Infantil nos dispositivos legais e a formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil.

No terceiro capítulo é demonstrado o percurso metodológico, a caracterização do estudo, o problema, os objetivos do estudo, as unidades de análise, os participantes do estudo, os instrumentos para a coleta de dados, a técnica de análise de conteúdo.

No quarto capítulo é apresentada a análise de dados, em diálogo com várias referências teóricas como: Oliveira (2020), Freire (1996), Tardif (2002), Libâneo (2011), entre outros. Por fim, as considerações finais onde faz-se um retorno revisitando toda a pesquisa e fazendo breves inferências sobre os achados do estudo.

## 2 ORIGEM E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

*Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses. (Rubem Alves)*

O texto em questão demonstra alguns dos elementos que constituem a origem e a importância da presente dissertação, trazendo inicialmente uma reflexão sobre a relação entre o objeto de estudo e a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como com aspectos sociais relacionados ao tema.

### **2.1 O contexto social, a pesquisa e a pesquisadora: tecendo algumas relações**

Os primeiros passos da minha caminhada no campo educacional iniciaram-se mesmo antes de fazer a opção por um curso de nível superior, quando eu cursava o então 2º grau, atual ensino médio, e nas horas vagas ministrava aulas de reforço para crianças a domicílio. À medida que o tempo passava eu sentia a necessidade de adquirir novos conhecimentos e comecei a despertar o interesse por uma formação na área da educação, o que me levou a cursar a graduação em Pedagogia.

Eu já tinha 34 anos, quatro filhos pequenos, estava divorciada, trabalhava no 3º turno de uma fábrica do Distrito Industrial de Manaus, nas folgas dava aulas de reforço, mas mesmo assim, iniciei o curso de Pedagogia noturno. E em meio a tantos desafios, no decorrer de um seminário, fiz uma importante reflexão a respeito da minha trajetória educativa, ao observar a seguinte citação de Rubens Alves, “não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.” Tais palavras, me fizeram reconhecer a importância da formação no meu processo de transformação para me formar educadora, o que também vai ao encontro das palavras mencionadas por Freire (1991, p. 58 ) quando afirmou:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A

gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Durante o curso de Pedagogia tive a oportunidade de associar por meio de observações e reflexões as teorias que fundamentam as práticas educativas desenvolvidas na sala de aula. A realização do meu primeiro estágio supervisionado na educação infantil foi muito significativa para a minha formação como professora, pois mesmo como observadora, pude relacionar teoria e prática. Assim, no momento das brincadeiras, jogos e nas mediações da professora regente, eu via as crianças se desenvolvendo, de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo postulados por Piaget, eram crianças com idade entre quatro e cinco que estavam no estágio pré-operatório.

No meu segundo estágio supervisionado, no ensino fundamental, continuei fazendo as inter-relações da teoria com a prática, nesta etapa de ensino em que as crianças observadas já tinham idade entre sete e oito anos, e já estavam no estágio operatório-concreto, considerando a teoria de Piaget, (1999). Deste modo, finalizei os estágios com algumas teorias fortalecidas, compreendendo que, conforme afirma Freire, “qualquer ação do homem sobre o mundo implica a mediação de uma teoria” (Freire, 1977, p. 25).

Durante a graduação também tive a oportunidade de trabalhar como voluntária no Programa Solidário Ler e Escrever, auxiliava uma professora a ministrar aulas de alfabetização para jovens e adultos, vivência que fortaleceu meu vínculo com a educação. Em vista disso, acredito que tanto os estágios como o trabalho voluntário, as silenciosas horas de leituras que fiz para adquirir novos conhecimentos, atuaram como elementos mediadores no meu processo pessoal de constituição da docência.

Quando concluí a graduação em Pedagogia já estava trabalhando como assistente parlamentar na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas-ALEAM, esse trabalho apontou caminhos que possibilitaram dar continuidade aos meus afazeres docentes, então, fui trabalhar no Projeto Mão amiga, desenvolvido por uma instituição não governamental, no qual eu ministrava aulas em cursos profissionalizantes para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Neste momento, senti necessidade de dar continuidade à minha formação a fim de melhor me preparar para aquelas aulas, pois para os desafios daquele contexto educativo a minha formação em Pedagogia não havia

me dado as respostas de que necessitava. Assim, fui em busca de uma complementação, pois eu precisava desenvolver novas competências para aprimorar as minhas práticas docentes. Então fiz várias pesquisas e leituras sobre os temas abordados nos cursos e participei de formações oferecidas pela instituição na qual estava trabalhando, estas formações me trouxeram o domínio dos conteúdos e habilidades para aquela função. Tais fatos me remeteram ao que destaca Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constato, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Percebe-se desta forma que a pesquisa e o ensino têm uma relação indissociável. Nesta perspectiva, a formação continuada se fez presente ao longo da minha trajetória, sempre com o intuito de aprimorar as minhas ações. Neste contexto, fiz também alguns cursos de pós-graduação *lato sensu* como: Docência do Ensino Superior; MBA em Gestão Pública, Administração Escolar, Orientação e Supervisão. Almejava, em algum momento da minha trajetória, ministrar aulas no ensino superior e fazer concurso público e aos poucos fui percebendo que para isso eu precisava me qualificar. Então, fiz um processo seletivo para atuar como professora da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ao ser aprovada, fui lotada em uma Escola do sistema Penitenciário Estadual para lecionar no Centro de detenção provisória masculino.

Nesta escola do sistema penitenciário construí muitas aprendizagens, os alunos privados de liberdade eram das mais diversas faixas etárias, assim jovens se misturavam com os idosos na mesma sala de aula. Neste contexto, pude observar os processos de inclusão escolar e a diversidade presente entre os sujeitos. Vale ressaltar que nesse período tomei como base os conhecimentos construídos no meu trabalho voluntário no Projeto PLE e no Projeto PMA. Mesmo assim, enfrentei dificuldades, pois adentrei em um mundo completamente desconhecido pra mim, tive algumas formações oferecidas pela Secretaria de Segurança Pública e outras pela Secretaria de Educação do Estado, mas se voltavam aos Direitos e à Legislação Educacional, bem como nos orientavam em relação a forma de agir em situações de emergência dentro da escola do sistema penitenciário.

Assim, pouco se falava sobre métodos de ensino adequados para aqueles alunos, senti falta de uma formação que abordasse métodos de ensino-aprendizagem voltados para aquela realidade, então realizei pesquisas, fiz leituras e busquei na internet por uma formação além das ofertadas. Foi nesta jornada que conheci a metodologia de Paulo Freire que me influenciou a fazer uma abordagem diferenciada dos conteúdos, levando em consideração a realidade do sujeito, a singularidade de cada aluno, os níveis de conhecimento e suas dificuldades de aprendizagens.

Posteriormente, resolvi galgar novas oportunidades na minha trajetória docente e, em 2013, ingressei como professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED, logo a princípio como professora substituta em processo seletivo e, em 2018, fui efetivada em dois concursos.

Então iniciei minha trajetória como professora da Educação Infantil, momento em que novamente tive que refletir e reavaliar meus conhecimentos, pois até então meu contato com crianças tinha sido somente durante o estágio e quando dava aulas de reforço, pois minhas maiores vivências foram com alunos jovens e adultos, e isso me distanciava da realidade de crianças pequenas.

Frente a isso, logo decidi pesquisar como trabalhar com crianças pequenas, levando em consideração suas peculiaridades e acabei recorrendo novamente à formação continuada, momento em que realizei o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil e Séries Iniciais. Neste o curso aprendi sobre cuidar e educar, aprofundei conhecimentos sobre o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem das crianças, que são sujeitos de direitos inalienáveis.

Entretanto precisei saber além, pois neste meu caminhar a vida me presenteou com um aluno autista, que não tinha autonomia para desenvolver suas atividades da vida diária, não falava e só se alimentava de líquidos, foi um grande desafio, e na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento daquela criança, resolvi me especializar em Atendimento Educacional Especializado - AEE, realizando um curso de Especialização em AEE - Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ofertado pelo Instituto Federal do Amazonas- IFAM.

E assim, após conseguir a vaga para o referido curso, passava o sábado e o domingo estudando em período integral. Em resumo, estes conhecimentos

foram muito gratificantes, porque pude contribuir e acompanhar o progresso daquela criança, que em menos de um ano começou a desenvolver autonomia para as pequenas atividades cotidianas, balbuciar as primeiras palavras e se alimentar segurando a colher.

Nesta época a alegria tomou conta da escola, ainda lembro da felicidade da mãe da criança que fazia vídeos e enviava para seus familiares. Sendo assim, o sucesso do desenvolvimento daquela criança também era o meu sucesso, era como se minha vida estivesse adquirindo um novo sentido, assim como Alves (1994, p. 4) afirma: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.”

Nos anos seguintes me deparei com crianças com diversas deficiências e necessitei recorrer a outra especialização, neste caso, em Neuropsicopedagogia, que ampliou os meus saberes em relação ao assunto.

Na minha visão, tanto as pesquisas que fiz durante o meu caminho na busca por aprimoramento, quanto os estágios, o trabalho voluntário, as silenciosas horas de leituras em livros, revistas, artigos atuaram como elementos formadores no meu processo formativo enquanto professora.

Atualmente estou cursando graduação em Psicologia e continuo pesquisando em busca de novos caminhos de formação continuada, por isso ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade La Salle, pois sempre sonhei em trilhar este caminho em busca desta formação para favorecer a minha prática docente.

Sendo assim, um dos principais elementos que me motivaram a vincular-me à linha de pesquisa Formação de professores Teorias e práticas educativas, foi a grande importância da formação continuada na minha vida, pois enquanto educadora, por inúmeras vezes fui levada a buscar formação e estas formações auxiliaram não só o meu crescimento como profissional da educação e ser humano, mas também ajudaram no desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem dos alunos, pois na medida em que o professor se qualifica ele desenvolve estratégias para ensinar melhor.

Com isso, enquanto o docente ensina também aprende coisas maravilhosas. Sendo assim, ainda me considero um ser em evolução, inacabado, aprendendo o caminho em busca de complementação, assim como afirma Freire,

“ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”(Freire, 1992, p.155).

À minha trajetória no campo da educação, aqui brevemente relatada, aliam-se também elementos que permitem evidenciar a relevância social do estudo proposto. as recentes evoluções ocorridas no percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, que deixa de ser considerada assistencialista passa a assumir caráter pedagógico, tornando indissociáveis o cuidar e educar na primeira infância, compreendendo as crianças de zero até os cinco anos de idade. E também levando em consideração as necessidades das crianças que são sujeitos históricos e de direitos inalienáveis, que precisam de atenção, carinho, cuidados e experiências diferenciadas por meio de interações e brincadeiras com intencionalidades pedagógicas e estas devem proporcionar aprendizagens significativas para as crianças.

Em vista disso, como professora da Educação Infantil, acredito que é de grande relevância social para todos da comunidade escolar que se faça novos investimentos na formação continuada de professores, pois estes lidam diariamente com essa etapa da educação cheia de especificidades, é preciso que estejam alicerçados de conhecimentos atualizados sobre o tema, para poderem enfrentar os desafios cotidianos no espaço escolar e ao mesmo tempo contribuir com o desenvolvimento integral das crianças , visando uma educação de qualidade para toda a sociedade.

Diante disso, surge meu desejo de direcionar minha pesquisa à formação continuada de professores da Educação Infantil, que alia-se a algumas inquietações que me incomodaram no decorrer de inúmeras formações continuadas ofertadas pelas escolas que trabalhei, as quais se refletem no problema de pesquisa ora proposto. Dessa forma, com o presente estudo visamos aprender mais sobre o universo da formação docente, enfim, como diz o slogan de uma campanha da Universidade La Salle, “Viver é evoluir”, é essa constante evolução que quero para minha vida, sair do casulo e de metamorfose em metamorfose, criar asas e voar em busca de novos alicerces para facilitar não só o meu progresso, mais também a formação do cidadão, crítico e reflexivo.

## **2.2 A docência na Educação Infantil e a formação continuada de professores: o que apontam as recentes pesquisas**

Como ponto de partida para justificar academicamente a presente dissertação, buscou-se saber mais sobre a docência na Educação Infantil e a formação continuada de professores: o que apontam as recentes pesquisas. Para tanto realizou-se uma revisão sistemática de conteúdo, por meio da busca de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD e também no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em ambas foi utilizando o descritor "Formação continuada para professores da educação infantil", e delimitou-se o processo de filtragem com os seguintes critérios: teses e dissertações defendidas entre os anos de 2019 e 2022 e no campo assunto, com a finalidade de refinar a busca, optou-se por marcar dois itens, Educação Infantil e Formação de professores.

A busca nas duas plataformas resultaram em 20 pesquisas, sendo 14 na BDTD e 6 no banco da CAPES, destas, 8 não possuíam autorização para divulgação, sendo os trabalhos de Silva (2019); Maiolino (2020); Lopes (2020); Vargas (2020); Trindade (2020); Oliveira (2019); Silva (2021); Velardi (2021), restando 12 estudos para análise. Inicialmente, realizou-se a leitura dos resumos e efetuou-se um processo de revisão sistêmica, por meio do qual foram excluídas as investigações de Xavier (2022), Andrade (2020) e Cruz (2020), por distanciar-se do tema em questão e o trabalho Grebinsky (2018), por conta do ano de publicação não estar de com o critério de inclusão

Então após um longo processo de análise foram selecionadas 08 dissertações para compor o trabalho por estarem de acordo com critérios de seleção, as quais estão citadas no quadro 1:

Quadro 1. Revisão de dissertações selecionadas- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-(BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
CARNEIRO, Giovanna de Matos Moraes.	1-A Formação Continuada para professores de Educação Infantil: ações da Rede Municipal de Educação de Ensino de Dourados/MS (2017-2020).	2021
ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de	2-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos.	2019
MOTA, Déborah Helany Pilar Castro Costa	3-Produção de conhecimento sobre formação continuada de professores da educação infantil: estudo com base nos PPGs da Região Nordeste do Brasil. ( 2010-2019).	2021
SOUZA, Marcos Rogério dos Santos.	4-Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS.	2022
COUSSEAU, Jessica Kethin.	5- O Lugar da educação infantil: a formação de professores para a infância na Argentina e Brasil.	2020
DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa	6-Formação de professores para a educação infantil: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil'.	2019
NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato.	7-O processo (semi) formativo docente na educação infantil: análise crítica das produções científicas do Endipec no período de 2014 a 2016.	2019
CARVALHO, Livia de Oliveira Teixeira Dias.	8-Finalidades da formação de professores para educação infantil.	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir apresentam-se alguns destaques das referidas dissertações, abrangendo: Título, objetivo, metodologia e resultados dos estudos.

A dissertação de Carneiro (2021), vinculada à linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, com o título: A formação continuada de professores de educação infantil: ações da rede municipal de ensino de Dourados/MS (2017-2020), teve como objetivo analisar as ações da referida Rede para a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil. Quanto à metodologia tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e análise de documentos pertinentes ao seu tema. Na conclusão segundo Carneiro (2021), foi constatado que:

[...] tanto as orientações às coordenadoras pedagógicas das instituições educacionais, assessoria técnico pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as iniciativas para a formação continuada de professores como os documentos norteadores das práticas dos professores supracitados, realizadas pela Rede Municipal de Educação

de Dourados (REME), através do Núcleo de Educação Infantil (NEI), buscam a qualificação da Educação infantil e estão em constância com a normatização educacional nacional, tais como as DCNEI e a BNCC, bem como com o Plano Municipal de Educação (2015- 2025), (Carneiro, (2021, p. 136).

A pesquisa de Araújo (2019), vinculada à linha de pesquisa: Formação de professores, História, Memórias e Práticas Educativas, com o título: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos, teve como objetivo conhecer a proposta de formação continuada do PNAIC voltada para professores de crianças de 4 e 5 anos e coordenadores da Educação Infantil, considerando se a mesma respeita às crianças como sujeitos de direitos, seus saberes e as culturas das infâncias. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de abordagem qualitativa e análise documental dos registros oficiais do PNAIC 2017 e dos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” de números 0, 1, 2, 6. Quanto aos resultados, Araújo (2019), chega às considerações finais discorrendo:

Em linhas gerais, percebemos nessa pesquisa, a necessidade de uma Política Nacional de Formação para professoras de Educação Infantil de forma mais ampliada e com acompanhamentos e suportes necessários a essa etapa da Educação. Que insiram na proposta outras questões não apresentadas nesses cadernos tais como: os aspectos econômicos, sociais e políticos da Formação de professores, a qualidade dos espaços educativos e a valorização da professora das infâncias. (Araújo, 2019. p.123).

A dissertação de Mota (2021), teve como título: Produção de conhecimento sobre formação continuada de professores da Educação Infantil: estudo com base nos Programas de Pós- Graduação em Educação da Região Nordeste do Brasil (PPGs), (2010-2019). O objetivo geral do estudo foi identificar e analisar os estudos acadêmicos, dissertações e teses, sobre formação continuada na Educação Infantil realizados nos PPGs da região Norte do Brasil, no período de 2010 a 2019, destacando seus problemas de pesquisa e seus referenciais teóricos e metodológicos. A autora utilizou metodologia de abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica, do tipo “Estado da Arte”. Nos resultados, Mota (2022, p. 100), explana:

Observou-se que os trabalhos analisados explicitam que as formações continuadas apresentam caráter academicistas, constituídos por conteúdos técnicos e teóricos que visam suprir as lacunas deixadas na

formação inicial dos professores e sequências didáticas a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos de idade.

O trabalho de Souza (2022), dentro da linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas da Universidade La Salle, com o título: Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS, estabeleceu como objetivo geral: analisar se a formação continuada possibilita reflexões e saberes, sobre os temas gênero e sexualidade, às/aos docentes das escolas de educação infantil da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS. Determinou como objetivos específicos: investigar empiricamente, nos calendários de formação continuada no período de 2015 a 2019. Quando os temas gênero e sexualidade tivessem sido abordados nas formações continuadas das escolas de educação infantil, buscou-se, ainda, averiguar se estas auxiliavam as/os docentes na construção de projetos ou abordagens pedagógicas sobre os temas: gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

O trabalho utilizou-se de pesquisa qualitativa, documental e exploratória com aplicação de um questionário junto às professoras e aos professores da educação infantil, totalizando quarenta participantes. E fundamentou-se em um rico referencial teórico, abordando autores como: Butler (2018), Freire (1996), Foucault (2019), dentre outros de grande renome. Segundo Souza (2022, p. 8), os resultados da pesquisa demonstraram o seguinte:

Por meio da análise documental obteve-se como resultado principal que, nos calendários escolares de 2015-2019, os temas gênero e sexualidade não se faziam presentes nas formações continuadas. No que se refere aos resultados do questionário, destaca-se que as quatro escolas de educação infantil revelam forte necessidade de que essa temática seja trabalhada com as/os profissionais na formação continuada. Logo urge uma atenção nas formações continuadas sobre os temas gênero e sexualidade na educação infantil e sua importância para o papel das/os docentes na des/construção de seus significados e significantes.

O estudo de Cousseau (2020), tem como título: O Lugar da Educação Infantil: A Formação de Professores para a Infância na Argentina e Brasil, e está vinculado à linha de pesquisa Políticas educacionais no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFFS. A dissertação teve como objetivo compreender o lugar da educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino a partir de uma

abordagem comparada entre Argentina e Brasil. A metodologia escolhida para o estudo foi a análise documental e a abordagem comparada.

A investigação dialogou com as políticas educacionais de formação de professores para a educação infantil e também enfatizou as mais importantes leis do Brasil e da Argentina que abordam a formação de professores e a educação infantil, os direitos à educação e ainda evidenciou a distinção entre alguns termos usados pelos dois países, como por exemplo, no Brasil chamamos a fase de educação para crianças pequenas de educação infantil, já na Argentina é chamada de educação inicial. Da mesma forma, o curso que forma professores para essa etapa de ensino, que no Brasil é o curso de Pedagogia, já na Argentina é denominado de Professorado em educação inicial. Quanto às considerações finais, Cousseau (2020, p. 90) dissertou:

Na Argentina a infância e a educação infantil aparecem como destaque. As matrizes exploram as mais variadas áreas do conhecimento, ofertando oficinas, disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas, que oferecem uma bagagem sólida para o trabalho com as crianças pequenas.

No Brasil a formação de professores para esse nível de ensino encontra-se ora secundarizada, ora em evidência. Isso ocorre pela amplitude formativa que o curso oferece e os contextos regionais que determinam os componentes das matrizes.

A investigação de Dantas (2019), com o título: Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil, teve como objetivo geral, analisar os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs, destas universidades, adotando como método a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, e a partir desses dados, compreender como é estruturada essa formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, com análise documental. Então, ao finalizar o trabalho Dantas (2019, p.9) concluiu:

Da análise documental dos PPCs, concluímos de forma geral, que as especificidades da Educação Infantil são contempladas de formas distintas nas Universidades Federais consideradas na pesquisa, e que apesar de considerarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, e o que determina a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a carga horária e as disciplinas voltadas à docência nesta etapa ainda ocupam um lugar ínfimo na maioria dos cursos analisados.

O estudo de Nakata (2019), refere-se à linha de pesquisa de Políticas Educacionais e teve como título: O Processo (Semi) Formativo Docente na Educação Infantil: Análise Crítica das Produções Científicas do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE no período de 2014 A 2016. A autora definiu como objetivo principal analisar como se tem constituído o entendimento sobre a formação de professores para a Educação Infantil que se apresentam em produções científicas do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE (2014-2016). A metodologia do trabalho foi uma pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico. De acordo com Nakata (2019, p. 10), ao finalizar suas investigações chega ao resultado seguinte:

A pesquisa possibilitou compreender que as concepções de formação de professores da Educação Infantil presentes nos textos variam de acordo com os autores e conceitos adotados. Entretanto, de modo geral, apresentam conceitos – explícitos ou não – que evidenciam o entendimento dessa formação enquanto uma etapa da educação que se encontra fragilizada, padronizada, aligeirada e semiformação.

A dissertação de Carvalho (2021 ), com o título: Finalidades da formação de professores para educação infantil, teve como objetivos investigar e analisar as finalidades educativas da formação de professores da educação infantil em teses da área da educação no período de 2013 a 2019. A metodologia do estudo foi a revisão bibliográfica. Carvalho (2021), após analisar o que dizem os autores sobre o tema em 15 teses, chega as considerações finais dizendo que:

Ao se tratar de finalidades da formação docente não há clareza das concepções e as matrizes do conhecimento não são expressas de maneira clara, dificultando o entendimento das finalidades da formação de professores. (Carvalho, 2021, p.100).

Diante do exposto, com base nas leituras feitas em todas as dissertações, os resultados destas pesquisas são variados, assim sendo alguns trabalhos apontam que as formações continuadas de professores(as) para a Educação Infantil, são frágeis, ora secundarizadas, ora evidenciadas, falta a abordagem de temas como gênero e sexualidade, outros estudos demonstram que as formações apresentam caráter academicistas constituídos por conteúdos técnico, teóricos e as matrizes do conhecimento não são expressas de maneira clara o que dificulta a compreensão das finalidades da formação de professores.

Portanto, apesar do tema formação continuada de professores para a educação infantil estar relacionado em todas as dissertações, observa-se que estes têm espaços temporais distintos, objetivos e abordagens metodológicas diferenciadas da pesquisa em questão, o que aponta para a originalidade deste estudo, bem como evidencia a relevância acadêmica da temática proposta nesta dissertação.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se um breve contexto histórico da educação infantil, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, sendo um dos fatores que contribuem para a sua formação cognitiva, emocional, social e física nos primeiros anos de vida. Contudo, a trajetória da educação infantil é marcada por transformações que refletem mudanças sociais, culturais e políticas ao longo da história e alguns desses fatos estão disposto a seguir:

#### ***3.1 A Educação infantil: uma breve contextualização histórica***

Pesquisar a evolução do contexto histórico da Educação Infantil, permite desenvolver um conhecimento crítico-reflexivo, por meio do qual constata-se que as conquistas significativas no que se refere à visão acerca da infância e à educação das crianças pequenas no Brasil são recentes. Sobre a compreensão da infância, Santana (2014, p. 231), escreve:

No decorrer de sua História, a infância tem sido vista sob diferentes prismas, sua concepção tem se modificado de acordo com o contexto histórico em que está inserida. Neste sentido, o fato de as crianças sempre ter existido na História da humanidade, não significa que elas sempre foram notadas e tratadas da mesma forma, mesmo porque a concepção de infância nasceu com o advento da Idade Moderna.

Ao realizarmos uma breve retrospectiva da história da Educação Infantil até chegar aos tempos atuais, vemos que, de acordo com Arruda (2007, p. 69), “a educação infantil no Brasil teve início nos meados do século XIX e foi criada a partir de uma visão puramente assistencialista, atrelada aos cuidados com a higiene, alimentação e a saúde, sem qualquer objetivo pedagógico.” Sobre esta fase da história Oliveira (2020, p. 52) discorre:

Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos com tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Logo após o desmame a criança pequena era vista como um pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passavam a ajudar aos adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social.

Sendo assim, observa-se que nesta época da história não havia escolas de Educação Infantil no Brasil e as crianças começavam a trabalhar assim que

desenvolviam uma certa autonomia. Neste entendimento, segundo Santana (2014, p.239), “a primeira instituição de caridade criada para prestar atendimento à infância desamparada foi a Casa ou Roda dos Expostos em 1726 na Bahia, posteriormente outras casas foram criadas no Rio de Janeiro e em outras províncias.”

Neste contexto, as crianças eram vistas como mini-adultos, e observa-se que não havia um sentimento de amor verdadeiro por aquelas que eram abandonadas anonimamente e colocadas em uma roda, (Roda dos Expostos), disposta na janela de uma casa de misericórdia de cunho social. Sendo esta, a primeira instituição destinada às crianças pequenas que tinha a função apenas de cuidar, deixando a educação em segundo plano. Segundo Oliveira (2020, p. 52) .

Nas classes sociais mais privilegiadas as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja transformação em adulto também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico. Nesses casos, paparcos superficiais eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o cuidado deve ser valorizado como uma parte importante do processo educacional para o desenvolvimento integral, da criança e assim determina:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (RCNEI, p.24). (Brasil,1998).

Durante um longo período no Brasil, a infância foi muitas vezes negligenciada, especialmente nas classes mais pobres e em épocas de instabilidade política e social. No entanto, houve iniciativas visando proteger as crianças. De acordo com Oliveira (2020, p. 80).

No período precedente à proclamação da república, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. Ademais, a abolição da escravatura no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos dos escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo de tapete”: criação de creches, asilos internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres.

Seguindo o processo de evolução assistencial à criança no Brasil, segundo Santana (2014, p. 241), “em 1899, foi fundado no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, pelo médico higienista Arthur Moncorvo Filho”. Este instituto orientava as gestantes e mães sobre os cuidados com recém-nascidos e essa prática ajudou a reduzir a mortalidade infantil. Sobre outras instituições voltadas às crianças pequenas, Souza (2007, p.15), afirma que:

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX. [...] O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites [...] No setor público, o jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada.

Neste contexto, houve muitas discussões sobre direito à educação das crianças pequenas e sua importância para o seu desenvolvimento. Nesta perspectiva destaca-se a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a abertura de um amplo caminho rumo aos direitos fundamentais das crianças pequenas. E, posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e nesta mesma visão foram fixados legalmente outros documentos.

Diante disso, atualmente, a escola de Educação Infantil é considerada um ambiente adequado para o desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, onde o cuidar e o educar são indissociáveis. Sobre este aspecto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) descreve:

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. ( RCNEI, p.23). ( Brasil, 1998).

Estas orientações foram ratificadas nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, sendo nestas a criança definida como:

Art. 4º. A criança é um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade produzindo cultura. (Brasil, 2010).

Dessa maneira, a Educação Infantil, passa a preocupar-se não mais apenas com o cuidado das crianças, mas também com a educação. Neste sentido, afirmam Craidy e Kaercher (2001, p. 22):

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho e segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.

Diante do contexto, observa-se a peculiaridade dos dois processos de desenvolvimento da criança que são cuidar e educar, pois estes são grandes desafios considerando que as crianças são pequenos seres únicos e originais. Sendo assim, Craidy e Kaercher (2001, p. 25), dissertam:

[...] a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brincar, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais. Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada.

Sendo assim, diante das necessidades e especificidades da criança que tanto precisa de acolhimento, cuidados, segurança, carinho, atenção e educação para que se desenvolva integralmente, deve-se contar com profissionais capacitados para cumprirem com este papel, observando as orientações que estão descritas nos dispositivos legais, os quais estão dispostos detalhadamente no tópico seguinte.

### **3.2 A etapa da Educação Infantil nos dispositivos legais**

As crianças são consideradas cidadãos de direitos fundamentais e a educação infantil atualmente constitui a primeira etapa da educação básica, mas nem sempre foi assim, para chegar a esse reconhecimento, foi percorrido um longo caminho, cheio de lutas e percalços que resultaram em dispositivos legais que garantem os direitos das crianças à Educação. O primeiro documento a ser mencionado é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que assegura os

direitos sociais de todos os cidadãos, dentre eles o direito à Educação Infantil. Sendo assim, com o advento da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), vimos um amplo caminho aberto para garantir os direitos fundamentais das crianças pequenas. Na seção I, do Capítulo III, intitulada “Da Educação”, estabelece-se os passos mais relevantes deste processo, e assim, o Art. 205 disserta:

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

Diante das determinações do artigo constitucional é possível observar que a Educação é um direito de todos, e também da criança, mas que o dever de promovê-la não é só do Estado, pois a família tem sua parcela de responsabilidade e a sociedade deve colaborar para a sua efetivação.

Para tanto, o Art. 208, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade." o que representa uma grande conquista da Educação Básica para esta etapa de ensino, pois estão sendo beneficiados por um dos mais importantes direitos sociais necessários à dignidade humana, ou seja, o direito de ser cuidado e educado. E nesta perspectiva o Art. 227, assim, descreve:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010. (Brasil, 2010).

Neste artigo da Constituição é visível a decisão de que os direitos da criança devem ser assegurados por um tripé de sustentação conjunta que engloba três elementos: família, sociedade e Estado. E neste intervir observa-se a importância da formação de professores, pois este tripé jamais será sustentado se não houver educadores qualificados para oferecer uma educação de qualidade aos educandos. Neste contexto, a escola e os professores também são alicerces de apoio para manter os direitos das crianças.

Na década de 1990, demos outro passo importante, traduzido pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que estabelece novos direitos, reafirmando o direito à educação, conforme Artigo 53, da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019). (Brasil, 1990).

Nesta perspectiva, foram aprovados novos marcos legais que visam garantir uma Educação Infantil de propriedade qualificada, e assim, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996 (Brasil, 1996) sendo considerada a principal base norteadora da Educação no Brasil, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e trouxe novas orientações para educação básica, abrangendo a etapa da educação infantil. Em seu Art. 29 definiu que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, seria destinada às crianças de até 6 (seis) anos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996).

E logo no ano 1998, o Ministério da Educação (MEC), publicou o documento: Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil e estabeleceu critérios para o credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil e neste determinou fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a educação infantil.

Ainda em 1998, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O documento foi distribuído em 3 volumes, sendo estes: 1- Introdução, 2 - Formação Pessoal e Social e 3 - Conhecimento de Mundo. E assim o volume 1, define suas características :

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (RCNEI, p. 13). ( Brasil, 1998)

Sendo assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), trouxe em seus conteúdos uma proposta pedagógica a ser usada por todas as escolas de educação infantil no Brasil. Desta maneira conceitua sua função:

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.(RCNEI, p. 13). ( Brasil, 1998)

Este documento diz que as experiências oferecidas às crianças devem estar embasadas nos seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; • o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; • o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; • a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; • o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, p. 13). ( Brasil, 1998)

Logo nos anos seguintes foi aprovada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), este documento traz orientações para as políticas públicas nesta etapa da educação. Deste modo, ressalta:

Artigo 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam - se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL,2009, p. 1).

Diante disso, posteriormente foi sancionada a Lei 12.796 de 2013 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação( LDB), que desde então passou a vigorar com uma nova redação.

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. E assim a referida lei determinou: [...] Art. 30. II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 2013).

Então, a partir da aprovação da Lei 12.796/2013, a Educação Infantil teve uma redução na idade da criança atendida nesta fase de ensino de até 6 (seis) anos, para os 5 (cinco) anos de idade, conforme segue:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, [...] II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 2013).

Sendo assim, essa etapa de ensino tornou-se obrigatória e gratuita, um grande avanço para a educação infantil, tendo em vista que o quanto antes as crianças iniciam a vida escolar, são estimuladas a se desenvolverem em seus aspectos cognitivo, físico, motor, emocional e social.

Os movimentos necessários para garantia dos direitos estabelecidos por força das normas legais foram propostos também pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2014, por meio de uma de suas metas:

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste . PNE (Brasil, 2014).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicou o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil,2024), que assim concluiu:

Ao longo da vigência do atual PNE, o Brasil apresentou progresso em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, embora parte desse progresso se deva à redução da demanda em função da queda na população em idade pré-escolar no Brasil.

O Brasil passou a ter cerca de 1,1 milhão de crianças de 0 a 3 anos de idade a mais no atendimento em escola/creche. Essa variação

representou um aumento de 9,4 p.p. na taxa de cobertura, atingindo 37,3% até o ano de 2022. No entanto, é importante notar que, apesar desse avanço, a meta estabelecida de alcançar uma taxa de cobertura de 50% não foi atingida até o final do período analisado.[...]. A maior desigualdade na cobertura das crianças de 0 a 3 anos se manifesta ao se desagregar o indicador por renda domiciliar per capita. Enquanto os 20% mais pobres alcançaram 28,2% de cobertura em 2022, os 20% mais ricos chegaram a 53,6%.[...]. Na faixa de 4 a 5 anos de idade, o número de crianças frequentando escola ou creche variou de cerca de 5 milhões em 2013 para 5,6 milhões em 2022, alcançando a taxa de 93,0% de atendimento para essa faixa etária. (Brasil, 2024).

De acordo com o documento a meta 1 ainda não foi cumprida, pois segundo dados do Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), “para se atingir o Indicador 1A referente à Meta 1 do PNE, é necessária a inclusão de cerca de 425 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola”. (Brasil, 2024).

Neste mesmo seguimento, no ano de 2016 foi aprovada a Lei da primeira infância, Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016), um dos marcos legais muito importantes quando se trata de defesa dos direitos das crianças, cuja redação diz:

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano,[...] Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. (redação dada pela Lei nº 13.257/2016). (Brasil, 2016)

Então, a referida lei estabelece princípios para o cumprimento de políticas públicas que protejam o direito das crianças desde o nascimento até os primeiros 6 (seis) anos de vida, em consonância com as demais leis já sancionadas, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (Brasil, 1990), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941(Código de Processo Penal) (Brasil, 1941), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Brasil, 1943), a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (Brasil, 2012).

Para maiores ordenamentos, no ano de 2017, homologa-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida pelo Ministério da Educação (MEC)

como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017), e sobre a Educação Infantil estabelece direitos, objetivos e os campos de aprendizagem a serem trabalhados nesta etapa de ensino. O quadro 2 a seguir apresenta os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, segundo a BNCC (2017).

Quadro 2. Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, segundo a BNCC (2017).

<p><b>1- Conviver</b> com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.</p>
<p><b>2 - Brincar</b> cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.</p>
<p><b>3 - Participar</b> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.</p>
<p><b>4 - Explorar</b> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.</p>
<p><b>5 - Expressar</b>, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.</p>

**6 - Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 38). (Brasil, 2017). Disponível em <http://base.nacional.com-um.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Estes direitos devem ser respeitados no cotidiano escolar, nas vivências com as crianças, na organização das experiências educativas, no cuidar, na realização das atividades pedagógicas, nas interações e brincadeiras, para que a criança venha adquirir seu desenvolvimento integral.

Nesta perspectiva, após assegurar à criança direitos fundamentais para o seu desenvolvimento a BNCC (Brasil, 2017) define os campos de experiências a serem trabalhados na Educação Infantil, quais sejam: 1 - O eu, o outro e o nós. 2- corpo, gestos e movimentos, 3 - traços, sons, cores e formas, 4 - escuta, fala, pensamento e imaginação, 5 - espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Na sequência, elaboram-se os objetivos de aprendizagem, sendo estes diferenciados por faixa etária, os quais:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças,[...] não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (Brasil, 2017).

Neste panorama, o processo de reconhecimento dos direitos das crianças no Brasil passou por várias fases, refletindo mudanças na sociedade e nas políticas públicas de atenção à primeira infância. E assim, recentemente foi aprovado o Decreto nº 11.556, de 12 de Junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, e este determina:

Art. 3º São princípios do Compromisso:

I - a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição;

II - o fortalecimento das formas de cooperação previstas no inciso II do caput do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas;

IV - a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;

V - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

- VI - o respeito à liberdade, à promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;
- VII - a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional;
- VIII - o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e
- IX - a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a partir destas determinações, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, adquiriu um reconhecimento mais amplo no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para o seu desenvolvimento, a construção e o exercício de sua cidadania. Para tanto, é necessário que os professores da Educação Infantil possuam formação específica e ainda ontem com momentos de formações continuadas.

### ***3.3 A formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil***

A presente seção inicia expondo as diferenças entre a formação inicial e a formação continuada de professores, sendo a primeira compreendida como aquela adquirida pelo futuro professor em uma instituição universitária, por meio de um curso de licenciatura, pois considera-se que ao final deste curso o mesmo está apto ou seja formado para docência, conforme previsto pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil,2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Ressalta-se que, no entanto o Curso Normal em Nível Médio ainda é aceito como formação mínima para atuação docente, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB (Brasil, 1996), que determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2017).

Quanto à Formação continuada é aquela que trata do aperfeiçoamento do professor em exercício, é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que será obtido por meio de formações continuadas em instituições públicas ou privadas. E está determinada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, Brasil, 2020).

Assim sendo, dá-se continuidade às reflexões do capítulo anterior, quando afirma-se que que por exigência da evolução do processo educacional e visando cumprir o que determinam os dispositivos legais, se faz necessário que os professores da Educação Infantil estejam preparados para enfrentar os diversos desafios cotidianos, e desempenhar múltiplas tarefas simultaneamente em contextos práticos pedagógicos, ou seja garantir formação para docentes dessa etapa da Educação Básica. Para Oliveira (2020, p. 23):

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.

Nesta visão, observa-se que embora a formação inicial e continuada gratuita seja um direito garantido ao docente por força da lei, muitas vezes, este, busca capacitar-se por meio de recursos financeiros próprios em instituições privadas, pois nem sempre encontra facilidade em estudar em instituições públicas. Neste contexto, Oliveira (2020, p. 23) comenta que “historicamente a formação de docentes da área tem sido extremamente pobre ou inexistente, principalmente dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina”. A citação aponta para a falta de qualificação dos docentes que trabalham na educação infantil, demonstra ainda que os profissionais desta etapa da educação têm sido historicamente desvalorizados, além de ser uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres.

Diante da necessidade de qualificar o profissional docente, o Ministério da Educação deu alguns passos importantes, visando nortear a formação de

professores no Brasil, aprovando a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A resolução descreveu:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais. Redação dada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002).

Quanto às determinações sobre a Formação continuada para professores, a referida resolução enfatizava rapidamente no seu Art. 14.

Nestas Diretrizes, “[...] § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras”. (Brasil, 2002).

Em seguida, define-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que fixou novas 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 e assim, determinou:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos [...] e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (Brasil, 2015).

Dessa forma, a referida resolução continua a explicitar para quem se destina a formação inicial e continuada nos termos seguintes:

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, [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área[...]. (Brasil, 2015).

Estes termos da legislação, induzem a uma reflexão acerca da necessidade de uma formação de qualidade para professores, tanto inicial quanto continuada, que venha auxiliar no atendimento das demandas cotidianas dentro das escolas e possibilitem a estes educadores competências para melhorar suas práticas pedagógicas para que se possa garantir a oferta de uma educação infantil de qualidade e os direitos fundamentais das crianças. Assim sendo, Medina (1995, p.147) se pronuncia:

A formação é uma atividade de aperfeiçoamento integral dos professores, que se reproduz em uma reflexão profunda sobre a prática, se desenvolve no diálogo permanente com os colegas e se fortalece na comparação e melhoria contínua da de ensino, inovando o currículo de forma mais relevante para os estudantes e para a comunidade educativa em seu conjunto.

Assim, levando em conta a recente integração da Educação Infantil como primeira Etapa da Básica e mais recente ainda a sua obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade, o que requer investimentos na formação tanto inicial, quanto continuada dos professores, frente à expansão da oferta e do reconhecimento da necessidade de um trabalho que torne o cuidar e educar indissociáveis na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (Brasil, 1998. p. 24).

Este documento é norteador da Educação Infantil e defende a formação continuada para professores, assim descrevendo: “a instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc”. (Brasil, 1998, p. 67).

Neste seguimento, fixa-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum

para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação-Brasil, 2019).

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019).

Logo em seguida aprova-se a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020). E assim determina no Art. 4º:

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

Recentemente foram instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) por meio da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Observa-se que este documento revoga as resoluções CNE: Nº 2/2015, Nº 2/2019 e Nº 01/2020. E assim a orienta no Art. 3º, que considera-se:

III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, é condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos; (Brasil, 2024).

Diante do exposto, é observável que a legislação vigente tem cada mais se atualizado, defendendo a necessidade de formação, seja inicial ou continuada para professores, visando oportunizar melhorias no processo educacional dos sujeitos em desenvolvimento, para que este atenda aos objetivos e ocorra da

melhor forma possível. Na prática, no entanto, algumas dessas formações ainda ocorrem na forma de treinamento, sobre o que Libâneo (2011, p.83) adverte:

A formação continuada, geralmente na forma de “treinamento”, vêm sendo bastante contestada como mostram alguns trabalhos. Além disso, o professorado enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando a um incômodo desprestígio da sua profissão. Entretanto, é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores.

Portanto, o autor afirma que só é possível ensino de qualidade com formação de qualidade para professores, dessa maneira, diante da constante desvalorização da classe docente, os inúmeros desafios encontrados na prática pelas escolas e pelos professores, mostram que esses profissionais precisam ser ouvidos e necessitam manter-se em constante processo de reflexão e formação continuada, desta forma poderão contribuir para uma educação de qualidade.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo descrevemos a metodologia utilizada para a execução da pesquisa, apresentando, inicialmente a caracterização do estudo, seguido do problema e objetivos, a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, a definição dos instrumentos de coleta de dados e suas formas de análise.

### **4.1 Caracterização do estudo**

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em Gil (2002, p. 133), que assim, descreve: “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Para Minayo (2007, p 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A pesquisa em questão é do tipo estudo de caso e tem como foco a temática investigativa: formação continuada de professoras que exercem a docência na Educação Infantil, numa escola situada na cidade de Manaus no Estado do Amazonas. Segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Conforme Stake (1994, p. 236), “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Nesta perspectiva seguiu-se com o trabalho, no qual buscou-se e elucidou-se todos os questionamentos propostos.

### **4.2 Problema e objetivos do estudo**

Considerando o exposto até então, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para as professoras que

atuam na Educação Infantil de uma escola localizada em Manaus no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por elas em suas práticas educativas cotidianas?

Em decorrência do problema de investigação, foi estabelecido como objetivo geral da presente pesquisa: Investigar quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada no Município de Manaus no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por cada uma delas nas suas práticas educativas cotidianas.

Constituíram os objetivos específicos do estudo:

- 1) Caracterizar, com base nos documentos escolares, o contexto escolar em que as professoras da Educação Infantil exercem a docência.
- 2) Identificar, segundo o entendimento das professoras que exercem a docência na Educação Infantil, os desafios encontrados por elas em suas práticas educativas cotidianas.
- 3) Descrever, segundo o entendimento das professoras que exercem a docência na Educação Infantil, quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada.
- 4) Desenvolver uma proposta de Programa de Formação Continuada para a escola investigada, que considere as demandas formativas apresentadas pelas docentes, aliadas ao que definem as diretrizes atuais para a Educação Infantil.

### **4.3 Unidade de análise**

O capítulo a seguir caracteriza a unidade de análise, sendo esta uma escola localizada em uma zona periférica na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. O estudo foi devidamente autorizado pela direção da escola (conferir apêndice A). A escola disponibilizou apenas para consulta os seguintes documentos: Projeto Político-pedagógico e Regimento escolar. E estes documentos forneceram informações para a caracterização do contexto escolar, os quais estão descritos no próximo item.

#### *4.3.1 Caracterização do contexto escolar*

Os dados para a caracterização da escola foram baseados nos documento da instituição e segundo o Projeto Político-pedagógico, no qual consta o ato de criação da referida instituição, a mesma foi criada no ano de 1990, a pedido da comunidade, por meio de intermediação de líderes comunitários junto ao poder público, devido à existência de uma grande quantidade de mães que necessitavam trabalhar mas não tinham onde deixar suas crianças.

De acordo com as observações feitas no entorno da escola, a comunidade escolar é composta por moradores da comunidade local, parte dessas pessoas moram em áreas de risco (áreas próximas de igarapés, em barrancos, onde as residências estão sujeitas a enchentes e desabamentos), ocupadas ilegalmente com pouco saneamento básico. Quanto ao contexto socioeconômico, foi observado nos documentos da escola que algumas famílias estão desempregadas e no momento são dependentes de benefícios sociais (bolsa família e outros), tem também famílias que trabalham nas indústrias do Distrito Industrial de Manaus, comércio e atividades autônomas.

Logo no início, a escola de educação infantil tinha somente 05 salas e atendia crianças na faixa etária de 03 anos na creche e 04 e 05 anos na pré-escola, mas no ano de 2021 foi desativada temporariamente por causa de comprometimento na estrutura física, passou por uma reforma, sendo reinaugurada no início do ano de 2023.

O prédio foi construído em alvenaria, ampliando o número de salas para dez, o que possibilitou a inclusão de uma quantidade maior de crianças na primeira etapa da educação básica, com o objetivo de contemplar a demanda da comunidade local e preparar as crianças para enfrentarem os desafios do mundo moderno, com respeito e valorização do ser humano, formando indivíduos capazes de superarem e alcançarem os objetivos de uma vida digna e com responsabilidade social.

Então, visando dar continuidade aos estudos, após concluírem o 2º período da pré-escola, os alunos são encaminhados automaticamente para uma escola de ensino fundamental que seja a mais próxima possível de suas residências. Na

perspectiva de atender a comunidade da melhor forma possível a escola conta com a ajuda de vinte cinco funcionários dispostos de acordo com o quadro 3.

Quadro 03: Quantitativo de funcionários da escola

<b>Função</b>	<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>
Diretora	Feminino	1
Secretária	Feminino	1
Pedagoga	Feminino	1
Professoras	Feminino	16
Auxiliar de serviços gerais	Feminino	3
Manipuladora de alimentos ( Merendeiras)	Feminino	2
Agente de portaria	Feminino	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escola visa conhecer a comunidade na qual está inserida e ainda se preocupa em manter uma parceria com a mesma e inclusive dispõe de um poço artesiano de água potável e disponibiliza várias torneiras para a comunidade, pois segundo observações feitas nas proximidades da escola nem todos têm acesso à água de qualidade em suas residências, pois todos os dias formam-se filas de pessoas que ficam em frente a escola para buscar água do poço artesiano. Nesta visão, segundo Ceccon (1986, p.86).

A educação não começa na escola. Ela começa bem antes e é influenciada por muitos fatores. Ao longo do seu desenvolvimento físico e intelectual, a criança passa por várias fases nas quais a escola da vida, isto é, o ambiente familiar, as condições socioeconômicas da família, o lugar onde mora, o acesso aos meios de informação tem muita influência.

Diante desta realidade, considerando a água uma necessidade primária de todo ser vivo e também outros fatores socioeconômicos, observa-se que uma parte da comunidade que frequenta a escola vive em um contexto de vulnerabilidade social. Segundo Pedersen e Silva (2013), “a vulnerabilidade social extrapola a dimensão material, ou seja, a falta de recursos financeiros, devendo ser analisada com base na inter-relação entre os diversos fatores que compõem a estrutura social”. Sendo assim, a água de qualidade não é apenas uma necessidade básica, mas também um direito humano essencial, e a ausência dela pode representar uma violação de direitos que prejudica a saúde, o bem-estar e a dignidade das pessoas. A água de qualidade é um direito

reconhecido internacionalmente. Neste contexto, segundo o Instituto de pesquisa econômica aplicada - IPEA, o Brasil definiu no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável- ODS,(Brasil, 2011), meta 6.1 o seguinte:

Até 2030, alcançar o acesso universal e equitativo à água para consumo humano, segura e acessível para todas e todos. (...). O termo "água potável" foi substituído por "água para consumo humano" em razão de haver norma específica neste sentido no Brasil – Portaria MS nº 2.914/2011, consolidada na Portaria MS nº 5, anexo 20.(...) Acesso universal e equitativo à água: "Trata-se de assegurar que o acesso à água seja fornecido para todas e todos, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural, de gênero ou etnia. Este conceito está alinhado com a noção do acesso à água como um direito humano (...). (Brasil, 2011).

Nesta perspectiva a escola oferece à comunidade o acesso à água potável e de qualidade o que é imprescindível para a dignidade humana, prevenção de doenças e desenvolvimento sustentável. A instituição é mantida com recursos públicos e tem um relacionamento hierárquico com a Secretaria Municipal de Educação, seguindo as orientações e as diretrizes e bases direcionadas por sua mantenedora à educação infantil. Quanto aos aspectos estruturais, a escola conta com a infraestrutura descrita no quadro 4.

Quadro 04: Aspectos estruturais da Unidade de ensino

<b>Ambiente</b>	<b>Quantidade</b>
Sala de Direção/Coordenação Pedagógica	01
Banheiro dos professores (as) e demais funcionários (as)	02
Salas de aula	10
Sala da Secretaria	01
Depósito de Merenda	01
Refeitório	01
Banheiros dos alunos(as)	04

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Até o momento da pesquisa, dados referentes ao ano de 2024, a escola de educação infantil tinha uma total de 464 alunos matriculados, entre estes 37 crianças com deficiências, o funcionamento em dois turnos matutino e vespertino, atendendo 80 crianças de 3 anos na Creche e 384 crianças de 4 e 5 anos na Pré-escola, conforme o quadro 5.

Quadro 5. Distribuição dos alunos por turma e turno na Creche e Pré-escola da Educação Infantil da unidade de ensino.

Creche/ Pré-escola	Nº de turmas no turno matutino	Nº de turmas no turno vespertino.	Nº de alunos por turmas	Total de alunos
Creche	2	2	20	80
Pré-escola-1º Período	4	4	24	192
Pré-escola-2º Período	4	4	24	192

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

#### 4.3.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola

O Projeto Político-pedagógico da escola pesquisada, configura a identidade da instituição e define as finalidades educativas, foi elaborado de forma democrática, pela coletividade, contou com a participação de todos os envolvidos na vida escolar. E neste sentido Freire (1995, p. 91), afirma:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

O Projeto Político Pedagógico da instituição estudada, foi feito especialmente para a Educação Infantil e está em consonância com as leis vigentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e com o Currículo Escolar Municipal (Manaus, 2021).

O Projeto Político Pedagógico foi recentemente reformulado para incluir atualizações, apresenta concepção, sistematização e reflexão sobre as práticas da unidade de ensino municipal, ressaltando sua identidade e suas expectativas educacionais. O documento menciona que as formações continuadas para professores e professoras acontecerão de acordo com as determinações da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Sendo que fazem parte da DDPM a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência

de Tecnologia Educacional (GTE), estes órgãos juntos são responsáveis pelas formações continuadas de professores e professoras das escolas do Município de Manaus.

A escola segue as orientações descritas no Currículo Escolar Municipal (Manaus, 2021), e este determina:

A Educação infantil é voltada para crianças de zero a cinco anos de idade. Tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cognitivo, psicológico, físico e social por meio da oferta pedagógica de diferentes experiências que favoreçam a imaginação, a criatividade, a ampliação de referências e o desenvolvimento das emoções. É ofertada em creches e pré-escolas nas diferentes áreas da cidade, ocorrendo em jornada de tempo integral ou parcial.

Desta maneira, contribui com o desenvolvimento integral das crianças, visando a formação futura de cidadãos críticos, autônomos e solidários, capazes de produzir e dividir conhecimentos, com argumentação sólida para alcançar o potencial máximo de seu aprendizado.

O Projeto Político Pedagógico foi pautado em grandes reflexões sobre as finalidades da escola, o seu papel social, a definição de caminhos e ações a serem executadas por toda a comunidade escolar, sua construção teve a cooperação de vários segmentos da comunidade escolar: professores, gestor escolar, pais de alunos, membros do conselho escolar e demais funcionários.

O Projeto Político Pedagógico tem seus pilares estruturados na teoria psicogenética e na perspectiva histórico-cultural, ou como é mais conhecida: sócio interacionista, cujos pressupostos estão fundamentados no pensamento educacional de Vygotsky. Segundo suas teorias, o educando é um ser dinâmico em constante interação com o seu meio e sua realidade, capaz de construir seu desenvolvimento em contato com os outros e de intervir em sua realidade.

A escola tem a missão de assegurar às crianças o seu desenvolvimento integral em seus aspectos cognitivo, psicológico, físico e social por meio de boas práticas educativas, favorecendo as crianças uma formação com saberes significativos. A escola realiza junto com às famílias atividades culturais e pedagógicas que favoreçam o fortalecimento do laço entre escola e família, pois juntos formam uma parceria indissociável.

#### 4.4 Participantes do estudo

O estudo foi autorizado pela direção da instituição escolar por meio da assinatura do Termo de Autorização da direção da escola para o estudo (Apêndice A). O convite para participar da pesquisa foi estendido a todas as 16 professoras de Educação Infantil que trabalham na instituição durante uma reunião de planejamento e foi reforçado diariamente por meio de diálogos na hora do almoço, café e nos corredores da instituição.

Logo no início da pesquisa houve dificuldade em convencer as professoras a participar do estudo, pois houve pouco interesse em responder ao questionário, que inicialmente foi enviado para as dezesseis docentes convidadas, no entanto, somente nove responderam às questões.

Assim, participaram da pesquisa 9 (nove) professoras que exercem a docência na Educação Infantil em uma escola de Manaus, no Estado do Amazonas, as quais aceitaram participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), sendo, portanto, a escolha dos participantes realizada por conveniência. Ressalta-se que a pesquisadora, embora seja docente da Educação Infantil, não é uma das professoras participantes da pesquisa.

#### 4.5 Instrumentos para a coleta de dados

A técnica de coleta de dados teve como instrumento um questionário semiestruturado, contendo dezessete questões, disponibilizado no *Google* Formulários. Gil (2008, p. 121), define o questionário como sendo uma [...] “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

O referido instrumento foi disponibilizado de maneira individual, de modo *online* pelo aplicativo de whatsapp, para as dezesseis professoras da Educação Infantil e respondido de modo *online* pelas nove docentes que aceitaram participar do estudo.

Essa metodologia *online* foi utilizada visando facilitar o acesso das docentes, pois cinco delas trabalham em duas escolas diferentes, distantes, sendo no turno matutino em uma escola e no turno vespertino em outra, assim esta foi a forma mais viável, levando em consideração a necessidade de adesão de todas.

#### **4.6 Técnica de análise de conteúdo**

Os dados coletados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo a qual, segundo Bardin (2016, p.46) é,

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ainda segundo Bardin (2016), às diferentes fases da análise de conteúdo, organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

1. A pré-análise é a primeira fase da Análise de Conteúdo, é o momento da organização do material sobre o qual o pesquisador irá sistematizar as ideias preliminares, é um momento de “intuições”.
2. Exploração do material: Na fase de exploração, o material é examinado de forma mais detalhada. Aqui, os dados são classificados, codificados e agrupados em categorias de acordo com os critérios definidos na etapa anterior.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Nesta etapa final, os resultados obtidos são analisados, inferidos e interpretados, com o objetivo de responder às questões de pesquisa, identificar padrões e tirar conclusões a partir dos dados analisados. (Bardin, 2016, p. 125).

Assim sendo, após a coleta de dados do estudo, os mesmos foram analisados em diálogos com alguns dispositivos legais da educação, entre estes a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), documentos como o Censo da educação Básica (Brasil, 2023) e alguns autores como Oliveira (2020), Freire (1996), Tardif (2002), Libâneo (2011), Farina e Benvenuto (2024), Imbernón (2006), entre outros, levando em consideração os objetivos da pesquisa para organização das categorias de análise.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo traz a análise e discussão dos dados coletados por meio de um questionário, contendo dezessete questões, respondidas pelas nove professoras de uma escola de Educação Infantil de Manaus que participaram da pesquisa. O referido questionário visou buscar respostas ao problema de pesquisa: Quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para as professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada em Manaus no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por elas em suas práticas educativas cotidianas? E também para os objetivos propostos:

Objetivo Geral: Investigar quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada no Município de Manaus no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por cada uma delas nas suas práticas educativas cotidianas.

Objetivos específicos do estudo:

- 1) Caracterizar, com base nos documentos escolares, o contexto escolar em que as professoras da Educação Infantil exercem a docência.
- 2) Identificar, segundo o entendimento das professoras que exercem a docência na Educação Infantil, os desafios encontrados por elas em suas práticas educativas cotidianas.
- 3) Descrever, segundo o entendimento das professoras que exercem a docência na Educação Infantil, quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada.
- 4) Desenvolver uma proposta de Programa de Formação Continuada para a escola investigada, que considere as demandas formativas apresentadas pelas docentes, aliadas ao que definem as diretrizes atuais para a Educação Infantil.

Considerando os objetivos do estudo, foram estabelecidas três categorias de análise que deram origem aos subcapítulos a seguir apresentados:

- 1) Perfil das professoras participantes do estudo
- 2) Os desafios da prática educativa cotidiana e suas relações com a formação continuada dos docentes.

3) Um programa de formação continuada com origem nas demandas formativas apresentadas pelas docentes participantes da pesquisa

Inicialmente o questionário explorou alguns dados referentes ao perfil das participantes da pesquisa, tais como: idade, tempo de experiência na Educação Infantil e nível de formação, os quais estão dispostos a seguir.

### 5.1 Perfil das professoras participantes do estudo

Os atributos que compõem o perfil das professoras constituem elementos que corroboram para a qualidade do ensino e da aprendizagem, pois abrangem diversos aspectos que influenciam diretamente o processo educacional. O perfil dos professores não se limita apenas à formação acadêmica, mas integra também as suas habilidades interpessoais, atitudes, valores e práticas pedagógicas. Assim sendo, buscou-se traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa, que neste trabalho, são nomeadas por: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A6, A7, A8, A9, conforme quadro 6, a seguir.

Quadro 6. Dados do perfil das professoras participantes da pesquisa (idade, tempo de experiência na Educação Infantil, nível de formação).

Identificação das professoras	Idade	Tempo de experiência na Educação Infantil	Grau de escolaridade	Curso de graduação	Pós-graduação em Educação Infantil
Professora A1	47 anos	07 meses	Pós-graduação	Pedagogia	Não
Professora A2	50 anos	10 anos	Pós-graduação	Pedagogia	Não
Professora A3	29 anos	6 anos	Pós-graduação	Pedagogia	Não
Professora A4	49 anos	10 anos	Pós-graduação	Pedagogia	Sim
Professora A5	54 anos	06 anos	Graduação	Pedagogia	Não
Professora A6	50 anos	08 meses	Pós-graduação	Pedagogia	Não
Professora A7	47 anos	15 anos	Pós-graduação	Pedagogia	Não
Professora A8	41 anos	6 anos	Pós-graduação	Pedagogia	Sim

Professora A9	55 anos	30 anos	Graduação	Licenciatura em Letras	Não
---------------	---------	---------	-----------	------------------------	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

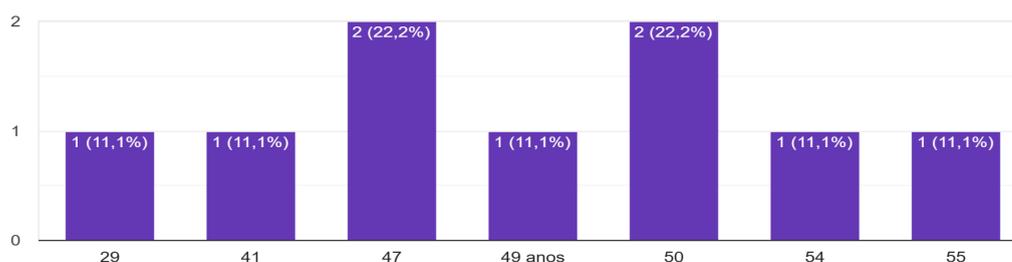
Observa-se que as professoras apresentam idades bem diversas, abrangendo a faixa etária de 29 anos a 55 anos, sendo portanto todas consideradas não idosas, mantendo-se próximas da faixa etária dos docentes no Brasil, descrita no Censo da Educação Básica. (Brasil, 2023):

Na educação infantil brasileira, atuam 685 mil docentes. Esse total é 4,2% superior em relação ao ano anterior. São 96,2% docentes do sexo feminino e 3,8% do sexo masculino. Observa-se maior concentração de docentes nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. ( Brasil, 2023).

Nesta visão, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2023, a educação infantil brasileira conta com 685 mil docentes, o que representa um aumento de 4,2% em relação ao ano anterior. A grande maioria desses docentes são do sexo feminino, representando 96,2% do total, enquanto os docentes do sexo masculino correspondem a 3,8%. Além disso, a maior concentração de professores está nas faixas etárias de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Sendo que, na escola onde foi realizada a pesquisa, tem dados em comum com o Censo da Educação Básica, pois todos os docentes da instituição são mulheres, demonstrando a predominância do sexo feminino na educação infantil, quanto a idade atuam professoras na faixa etária mais avançada do que as coletadas no Censo da Educação Básica (Brasil, 2023), assim como demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1. Idades das professoras participantes da pesquisa.

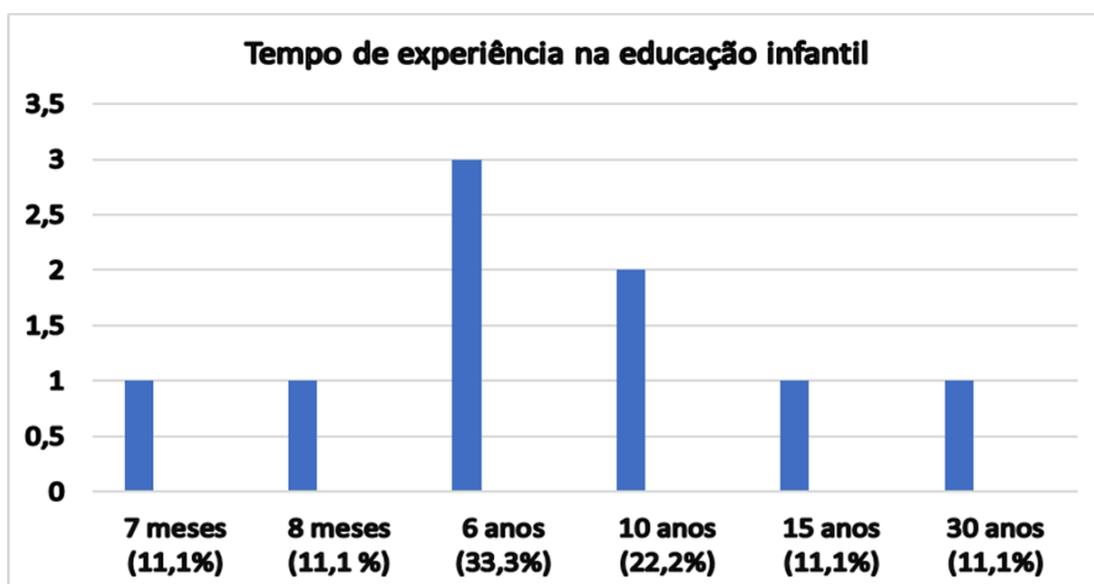
1. Idade:  
9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta [google.com/forms](https://www.google.com/forms), de acordo com os dados do questionário de pesquisa. (2024).

Deduz-se que os professores mais velhos tenham mais tempo de experiência docente, fato que pode ser considerado um critério relevante para a formação e valorização do professor na educação infantil. Nesta perspectiva, esse foi um dos itens investigados no questionário de pesquisa e identificou-se que o tempo de experiência das participantes da pesquisa varia entre sete meses e trinta anos, cujos dados estão dispostos no gráfico 2.

Gráfico 2. Tempo de experiência das professoras participantes do estudo na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta do word, de acordo com os dados do questionário de pesquisa (2024).

O tempo de experiência é fundamental para que o educador desenvolva competências relacionadas ao planejamento de atividades e metodologias de ensino que atendam às necessidades das crianças. Em vista disso, o docente necessita construir um conjunto de saberes. Para Tardif (2002, p. 36): “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Assim sendo, os saberes cotidianos podem ser formados por meio das vivências em sala de aula, bases importantes para o desenvolvimento das habilidades do educador, e o tempo de atuação acumulado ao longo dos anos pode constituir um diferencial, ao comporem os Saberes Experienciais, assim definidos por Tardif (2002):

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (Tardif, 2002, p. 38).

Essa experiência deve aliar-se à formação formal do docente, diretamente relacionada à qualificação profissional, constituindo requisito para docência. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, (Brasil, 1996), em seu artigo 62 :

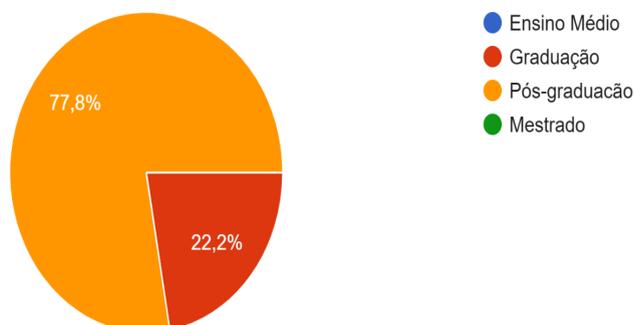
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Diante disso, a LDB define que para atuar como docente na educação básica (nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil), o profissional deve possuir formação superior em licenciatura plena. Porém para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), ainda é permitida a formação mínima em nível médio na modalidade normal, que era a formação tradicional para a docência em escolas públicas e privadas, antes da exigência de graduação superior. Diante disso, buscou-se investigar se as professoras possuíam a formação exigida para a docência na educação infantil, cujos dados são demonstrados no gráfico 3.

Gráfico 3. Nível de formação das professoras participantes da pesquisa.

3. Informe qual o seu grau de escolaridade

9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta [google.com/forms](https://www.google.com/forms), de acordo com os dados do questionário de pesquisa (2024).

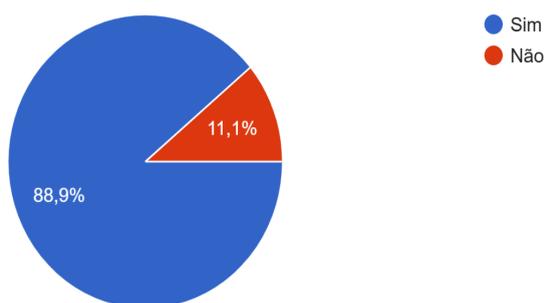
Desta maneira, comparando os requisitos mínimos exigidos pela LDB para o exercício da docência e as respostas das professoras expostas no gráfico 3, é possível constatar que todas têm nível de ensino superior, sendo que 22,2% são graduadas e 77,8% pós-graduadas.

Todas as professoras participantes da pesquisa têm a formação mínima exigida para o cargo, sendo oito delas graduadas em Pedagogia e pós-graduadas em alguma área da educação, somente uma professora fez Licenciatura em Letras, a qual iniciou sua carreira na época que se exigia apenas a formação em nível médio, tem 30 anos de exercício na docência e ainda não fez pós-graduação.

Ainda em relação à formação continuada, indagou-se a participação das docentes em outros programas de formação continuada, e observou-se que 88,9% participaram de formação continuada específica para Educação Infantil, e que 11,1% não participaram, conforme demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4. Participação em programas de formação continuada para a docência na Educação Infantil.

7. Você já participou de programas de formação continuada para docência na educação infantil?  
9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta [google.com/forms](https://www.google.com/forms), de acordo com os dados do questionário de pesquisa. (2024).

Assim sendo, todas as docentes já participaram de Programas de Formação continuada, porém nem todas tiveram formação continuada específica para a educação infantil, somente duas professoras contam com curso de pós-graduação *lato-sensu* na área da Educação Infantil e nenhuma professora

conta com pós-graduação *stricto sensu*, o que seria importante tanto para a qualificação dos professores quanto para o desenvolvimento da pesquisa sobre esta etapa da Educação Básica, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas e inovadoras.

Neste contexto, os dados do estudo referentes ao grau de escolaridade das docentes na educação infantil vem ao encontro do Censo da Educação Básica (Brasil, 2023), onde consta que:

Quando observada a escolaridade, 80,7% possuem nível superior completo (79,5% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2%, bacharelado) e 11% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 8,4% com nível médio ou inferior. Desde 2019, nota-se um crescimento no percentual de docentes graduados com licenciatura atuando na educação infantil, passando de 73,3% em 2019 para 79,5% em 2023 ( Brasil, 2023).

Diante do exposto, observa-se a ausência de evidências de docentes na educação infantil com pós-graduação em nível *stricto sensu*, o que evidencia a necessidade de maior investimento na formação continuada para professores, o que vem a ser um desafio significativo para o desenvolvimento da educação infantil no país.

Sendo assim, é notável que existe uma lacuna entre as políticas públicas para a formação inicial de professores em nível superior e os programas de formação continuada para docentes na educação infantil, pois ainda não atingimos na totalidade a formação requerida dos docentes pela legislação e não há investimentos suficientes para o avanço de estudos e pesquisas na área. E assim, segundo Santos ( 2022, p. 19).

Se quisermos que nossos professores sejam criadores de acontecimentos potentes, precisamos desenhar e implementar políticas educacionais nas quais eles se percebam como lideranças educativas em processo de desenvolvimento capazes de reconhecer e alargar as fronteiras nas quais realizam seu ofício cotidianamente.

Então, espera-se que futuramente todos os professores do Brasil tenham a formação inicial e continuada adequada, e venham a atingir os mais altos níveis de conhecimento, desenvolvimento profissional e pessoal e assim possam contribuir da melhor forma possível com o desenvolvimento integral dos educandos.

## **5.2 Os desafios da prática educativa cotidiana e suas relações com a formação continuada das docentes.**

O presente capítulo visa demonstrar os desafios sinalizados pelas professoras participantes do estudo em suas práticas educativas cotidianas e suas relações com a formação continuada, que envolvem tanto a maneira como as formações continuadas são a elas oferecidas, como também questões estruturais, socioeconômicas e aspectos pedagógicos do ambiente escolar. Neste contexto, segundo Pimenta (2020, p.15), “Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais”. Essa afirmação da autora reflete a complexidade do papel do professor na sociedade brasileira contemporânea, que tem se transformado diante das mudanças sociais, culturais e políticas e que impõe aos docentes muitos desafios cotidianos, os quais são descritos pelas professoras participantes da pesquisa.

### *5.2.1 Os desafios da práticas educativa*

Num primeiro momento, as professoras descreveram alguns dos desafios cotidianos encontrados por elas durante a realização das suas práticas educativas. Para tanto, foi dado às docentes um lugar de fala, por meio de um questionário onde elas externaram suas vivências. Neste sentido, disserta Tardif (2002, p. 243),

[...], se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

Neste contexto, descrevendo os desafios cotidianos a professora A3, afirma: “falta tempo e recursos para a realização das práticas educativas cotidianas”. Este registro aponta que é necessário proporcionar condições para que os docentes possam se desenvolver de maneira autônoma, com tempo e espaço para refletir, criar e aprimorar suas práticas pedagógicas.

A professora A2 destaca como um desafio a “falta de participação da família e falta de recursos pedagógicos”. E neste sentido, concorda a professora A9 ao registrar: “crianças muito agitadas, dispersas, sem acompanhamento dos pais”. Tais pontos, nos remetem ao que alerta Oliveira (2020, p.31) “mais do que nos outros níveis de escolarização, a formação do professor de crianças pequenas envolve prepará-lo para compor importante triângulo ao qual as propostas pedagógicas não tem atentando: a relação professor-criança-mãe”. Diante da citação observa-se que a autora aponta uma questão crucial na formação de professores para a educação infantil, destacando a importância de um triângulo formado pela interação entre o professor, a criança e a família, sendo que a família deve colaborar no processo educacional, pois a parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento dos estudantes e especialmente das crianças pequenas.

Mas, aliado às dificuldades com as famílias, a professora A2, ainda citou a falta de recursos pedagógicos e neste mesmo viés a professora A1, disse: “faltam recursos e apoio da instituição”. Corroborando com as colegas, a professora A8, comentou: “meus desafios são a escassez de equipamentos e a falta de HTP (horas de trabalho pedagógico), para aprimorar as aulas”.

Diante dos relatos, observa-se desafios em comum entre as professoras, sendo que a professora A8, identificou como desafio um ponto importante no dia a dia do professor que é necessidade de HTP, ou seja, de tempo destinado para a realização de trabalhos pedagógicos, pois este direito é garantido até o momento de realização da presente pesquisa, somente para os professores do ensino fundamental do município de Manaus, conforme determina o Decreto nº 2907, de 12 de setembro de 2014.

Art. 1º A Hora de Trabalho Pedagógico - HTP dos professores de 1º ao 9º ano do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus reger-se-á pelas disposições deste Decreto.

Art. 2º A HTP dos professores de 1º ao 9º ano do ensino fundamental será de 4 (quatro) horas semanais.

Parágrafo único. A HTP será destinada ao planejamento de aulas, avaliação, formação continuada e atendimento de pais, responsáveis e alunos, assim como para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para qualificar o trabalho docente. Manaus,( 2014).

Já o professor de educação infantil do município de Manaus, ainda não conquistou o direito à Hora de Trabalho Pedagógico - HTP, elemento que

corroborar para a falta de apoio, de tempo e de recursos para execução das atividades, o que torna-se desgastante para o professor, que precisa compensar essas ausências com mais esforço e criatividade, o que pode levar ao cansaço físico e emocional, além de afetar a qualidade do ensino.

Neste seguimento a professora A5, relata seu desafio, “as crianças com necessidades especiais e a falta de recursos adequados”. Percebe-se na fala da docente a dificuldade de dar aulas para crianças com necessidades especiais sem os recursos adequados, isso aponta a realidade da falta de recursos com acessibilidade e também a necessidade de capacitação docente para contribuir com uma educação inclusiva de qualidade.

De acordo com Dall’Acqua (2007, p.116), “torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores da educação especial” (p. 116). Neste contexto a Professora A6, disse: “falta mediação para crianças com laudo, falta de recursos materiais e tempo para desenvolver aulas atrativas, mas principalmente a superlotação de crianças por turma, que interfere negativamente no desempenho”.

Nota-se no discurso da professora A6, dificuldades semelhantes às da docente A5, que configura-se na falta de aprimoramento do professor para educar crianças com deficiências, falta de estrutura da escola no que se refere à oferta de condições favoráveis para trabalhar a diversidade e a inclusão de crianças pequenas. Segundo Oliveira (2020, p.24), “o aprimoramento da formação docente requer hoje, muita ousadia e criatividade. Tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas (...)”. Nesta circunstância, a professora A7, disse: “são vários desafios: falta de materiais e de apoio da escola na parte que se refere às crianças com laudos e sem laudos que estão em investigação, não tem apoio e nem material adequado para trabalhar.

Diante dos relatos das professoras A5, A6, e A7, percebe-se a necessidade de maior investimento em formação continuada na área da Educação Especial, falta de infraestrutura na escola, de materiais adaptados, e principalmente a conscientização sobre a importância de garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos com deficiência, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) que no capítulo IV, Art. 27, assim determina:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Brasil (2015).

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a educação deve ser inclusiva, com a oferta de recursos de acessibilidade, formação adequada para os profissionais da educação e adaptações curriculares. O relato das professoras demonstra como, na prática, essas normas muitas vezes não são cumpridas, deixando os docentes sobrecarregados e as crianças com deficiência sem as condições necessárias para o aprendizado efetivo.

E assim, concordando com as colegas a professora A4, diz:

Nossa prática na Educação Infantil, passam por situações que dificultam nosso trabalho, bem como a aprendizagem das crianças como: conflitos familiares, falta de infraestrutura, desvalorização dos professores, a inclusão de crianças especiais que não são assistidas pelos pais de forma responsável, formação continuada para os professores, tempo para confecção de material didático para trabalhar com as crianças, salas superlotadas e principalmente a falta de cumprimento de leis que regem a Educação Infantil e a desvalorização dos professores.

Assim, entre tantos desafios a docente A4, destaca em uma de suas falas as salas superlotadas e principalmente a falta de cumprimento de leis que regem a Educação Infantil. Então, com a finalidade de verificar o que diz a Proposta pedagógica do município de Manaus em relação a quantidade de alunos por turma, observaram-se as informações contidas no Currículo Escolar Municipal - CEM (Manaus, 2021, p. 81), que assim determina:

O atendimento e funcionamento na Rede Pública Municipal de Manaus, é definido de acordo com a Resolução nº. 018/CME/2015, Art.16 no que estabelece a Organização da Educação Infantil, nas Fases Creche e Pré-Escola, a saber:

I – Creche:

- a) Maternal I: 1 (um ano de idade) – 6 (seis) a 8 (oito) crianças por professora ou professor;
- b) Maternal II: 2 (dois anos de idade) – 6 (seis) a 8 (oito) crianças por professora ou professor;
- c) Maternal III: 3 (três anos de idade) – 15 (quinze) crianças por professora ou professor.

II – Pré-Escola:

- a) 1º Período: 4 (quatro anos de idade) – 20 (vinte) crianças por professora ou professor;

b) 2º Período: 5 (cinco anos de idade) – 20 (vinte) crianças por professora ou professor. Manaus (2021, p. 81).

Quanto às turmas que têm crianças com deficiência, no Currículo Escolar Municipal - CEM (Manaus, 2021, p. 82), consta o seguinte:

II – cada turma deverá receber no máximo 02 (dois) estudantes público alvo da Educação Especial;

III – em caso de comprovada necessidade, cada turma com aluno público alvo da Educação Especial deverá contar com a atuação de um profissional de apoio escolar.

Art. 16 – Considerando a quantidade de matrículas, em cada turma haverá diminuição do número de estudantes para cada estudante público alvo da Educação Especial incluído, reduzindo-se 2 (dois) estudantes regulares para cada aluno da Educação Especial matriculado. (Manaus, 2021, p. 82).

Mediante o exposto, fazendo uma comparação dos dados contidos no Currículo Escolar Municipal-CEM (Manaus, 2021, p.81, 82), com os que foram encontrados durante a pesquisa nos documentos da instituição escolar, que são apresentados no quadro 4, deste estudo, os quais se referem à quantidade de alunos por turma da Educação Infantil na Creche e Pré-escola, no qual consta 20 crianças por turma na creche e 24 estudantes na pré-escola, incluindo as crianças com deficiências, nota-se que o número de alunos por turma na sala de aula da instituição pesquisada não está de acordo com o que consta no Currículo Escolar Municipal-CEM (Manaus, 2021, p.81, 82). Além disso, as professoras enfrentam várias dificuldades na sala de aula e sinalizam alguns desafios vivenciados por elas na prática, deixando claro que o ambiente escolar não lhes possibilita tempo, condições e nem formação continuada adequada para a realização do seu trabalho. Desta maneira, segundo Farina e Benvenuti (2024, P.18).

Para enfrentar os desafios é essencial que os professores sejam capacitados de forma contínua, para que possam atualizar seus conhecimentos, adotar práticas pedagógicas inovadoras e desenvolver habilidades socioemocionais. Assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, inclusiva e próspera, em que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver ao máximo o seu potencial.

Desse modo, durante a análise dos dados coletados observou-se relatos em comum entre as docentes, por meio dos quais foi possível identificar, segundo o entendimento das professoras da Educação Infantil da escola campo de pesquisa, os desafios encontrados por elas em suas práticas educativas cotidianas, os quais estão sintetizados no quadro 7, a seguir.

Quadro 7. Principais desafios encontrados pelas professoras participantes da pesquisa em suas práticas educativas cotidianas.

<b>Desafios encontrados em práticas educativas cotidianas</b>
<b>1. Excesso de alunos nas turmas:</b> a quantidade de alunos por turma na sala de aula excede o que determina o Currículo Escolar Municipal-CEM (Manaus, 2021).
<b>2. Falta de formação continuada adequada:</b> a ausência de orientações claras sobre como trabalhar a inclusão de crianças com deficiências efetivamente, além de formações que são difíceis de aplicar no contexto real da sala de aula.
<b>3. Falta de infraestrutura e recursos insuficientes:</b> falta área externa adequada para realização de atividades recreativas com as crianças, carência de material didático e outras ferramentas de ensino essenciais para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.
<b>4. Falta de apoio:</b> tanto da família, que deveria colaborar no processo educacional, pois a parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento dos alunos. Como também da instituição escolar, que não dispõe de recursos necessários para ajudar as professoras a lidarem com as demandas das turmas.
<b>5. Falta de valorização profissional :</b> Segundo relatos de algumas professoras a desvalorização do professor é um de seus desafios, como salários baixos e falta de incentivos.

Após investigar quais os desafios encontrados pelas professoras durante a realização de suas práticas educativas, seguiu-se com a averiguação da visão das docentes sobre as formações continuadas oferecidas a elas pela instituição mantenedora da escola. Sendo assim, os dados obtidos estão dispostos a seguir.

### *5.2.2 A formação continuada das professoras.*

Num segundo momento, as professoras relataram suas impressões sobre as formações continuadas frequentadas por elas, abrangendo: níveis de satisfação quanto à metodologia, possibilidades de aplicação na prática e impacto no seu desenvolvimento profissional. Neste contexto, segundo Farina e Benvenuti (2024, P.17).

A formação continuada de professores é extremamente importante para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento pleno da sociedade. Diante das inquietações mencionadas, torna-se evidente a necessidade de investir em um trabalho contínuo nessa área, a educação não pode depender de interesses momentâneos ou conchavos políticos, pois seu propósito vai além de qualquer forma de opressão e poder.

Neste seguimento, as professoras descreveram quais instituições promoveram as formações continuadas e as formas de organização destas. Neste contexto, verificou-se que 89,9% participaram de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Manaus e 11% por outras instituições. Conforme disposto no gráfico 5.

Gráfico 5. Instituições que ofertaram formação continuada.

8. Os programas de formação continuada são oferecidos por quais instituições? (Marque todos que se aplicam)

9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta [google.com/forms](https://www.google.com/forms), de acordo com os dados do questionário de pesquisa. (2024).

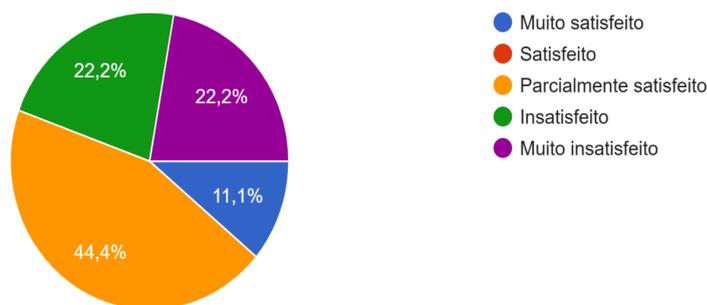
Quanto à forma de oferta, identificou-se que 77,8% das participantes do estudo frequentaram formações continuadas de maneira presencial e 22,2%, na forma online. Os dados demonstram que a maioria das professoras teve a oportunidade de participar de formações continuadas de maneira presencial, o que pode proporcionar um aprendizado mais eficaz e troca direta de experiências com colegas, enquanto 22,2%, não tiveram os mesmos benefícios e este fato pode prejudicar uma parcela da educação ofertada na instituição.

Neste contexto, as professoras foram solicitadas a manifestar sua satisfação ao participarem dos programas de formação continuada, conforme podemos observar no gráfico 6.

Gráfico 6. Grau de satisfação das professoras quanto à metodologia de ensino utilizada nos programas de formação continuada.

13. Qual a sua satisfação com a metodologia de ensino utilizada nos programas de formação continuada que foi frequentou?

9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta [google.com/forms](https://www.google.com/forms), de acordo com os dados do questionário de pesquisa (2024).

De acordo com as informações contidas nos gráficos, no que se refere à metodologia utilizada nas formações continuadas, a maioria das docentes apontou satisfação parcial ou insatisfatória e somente 11,1%, o que representa uma docente demonstrou satisfação.

Neste contexto, investigou-se como as docentes avaliaram os programas de formação continuada que já participaram e se estes ajudaram a resolver os desafios cotidianos enfrentados por elas nas suas práticas educativas. E assim quanto a avaliação, 11,1% das docentes disseram que as formações continuadas são boas, 55,5% afirmaram que são péssimas e 33,3% sinalizaram como razoável. E nesta sequência, as professoras descreveram algumas de suas inquietações: A professora A3, disse: “as formações continuadas oferecidas são péssimas, muita teoria, nunca abrangem as práticas educativas de sala de aula”. E neste seguimento a professora A8, argumentou: “as formações continuadas em sua grande maioria é somente teoria”. Sendo assim, os discursos das professoras A3 e A8, demonstram que as formações continuadas que elas frequentam precisam de um equilíbrio maior entre teoria e prática. Neste sentido argumenta D'Ambrosio (1996, p. 79),

entre a teoria e prática persiste uma relação dialética que leva o indivíduo a partir para a prática equipado com uma teoria e a praticar de acordo com essa teoria até atingir os resultados desejados. Toda teorização se dá em condições ideais, e somente na prática serão notados e colocados em evidência certos pressupostos que não podem ser identificados apenas teoricamente. Isto é, partir para a prática é como um mergulho no desconhecido.

Neste contexto, observa-se uma relação dialética entre teoria e prática, sugerindo que há uma interação contínua e transformadora entre ambas. Diante disso, a teoria fornece um conjunto de princípios, conhecimentos abstratos que orientam a ação, enquanto a prática envolve a aplicação concreta desses conhecimentos na realidade, na forma como ela se apresenta. Assim, se fossem dados às professoras melhores recursos e condições de trabalho, a aplicação na prática dos conhecimentos teóricos seria mais eficaz, e possivelmente acarretaria em uma melhor compreensão do fazer educativo, auxiliando na solução de conflitos e desafios cotidianos do universo escolar. Nesta perspectiva, segundo Menegat (2022, p. 63),

fazer educação no século XXI demanda o desenvolvimento de quatro pilares segundo a UNESCO, são eles: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer. Nesta reflexão queremos destacar a importância do aprender a fazer.

Sendo assim, para aprender a fazer educação o docente necessita de formação continuada que atenda as necessidades cotidianas de sua prática educativa, do contrário estas fornecerão apenas informações abstratas que não dialogam com sua prática.

Na sequência, concordando com as colegas a professora A9, escreveu: “nossa realidade na sala de aula é diferente, pois são muitas crianças, sem recursos e sem apoio para trabalhar”. Ao observar o registro da professora A9, nota-se que as formações se limitam à teoria e não oferecem suporte prático para lidar com a realidade do cotidiano escolar. Segundo Farina e Benvenuti (2024, p.80), “na maioria das vezes, a formação continuada tradicional limitou-se a atualizações pontuais, desconsiderando as reais necessidades dos professores e o contexto em que participam”. Sendo assim, nota-se que a formação continuada é um processo contínuo que deveria focar nas dificuldades reais que os docentes enfrentam no dia a dia na sala de aula.

Outrossim, a professora A7, disse: “as formações continuadas não contribuíram para a minha prática na sala de aula”. De forma semelhante à colega, a professora A4, afirmou: “as formações continuadas oferecidas são péssimas, sempre apresentam conteúdos que não são significativos para nossa prática em sala de aula, totalmente fora da realidade cotidiana”. Desta maneira, tanto a professora A7 quanto a professora A4 expressaram insatisfação com a qualidade e relevância das formações continuadas que receberam. Elas apontam que esses programas não contribuem de maneira efetiva para sua prática pedagógica diária. Neste contexto, Imbernón (2006, p. 7) disserta:

Todo professor, quando está em sala, tem uma prática, e esta prática tem uma teoria que pode ser implícita ou explícita. A Formação deveria ajudar este professor a descobrir estas teorias implícitas da prática que faz. Para que? Para organizá-la, justificá-la, fundamentá-la, revisá-la ou mesmo destruí-la.

Em síntese, Imbernón (2006) aborda uma ideia fundamental sobre a relação entre prática e teoria no contexto da formação de professores, traz um convite à reflexão crítica acerca do processo educativo, sendo este essencial para a melhoria contínua do ensino, permitindo que o professor se torne mais autônomo e fundamente suas decisões, pois a formação tem como um de seus papéis subsidiar o docente para que seja capaz de identificar, entender, revisar, aprimorar, justificar ou até mesmo repensar a sua abordagem pedagógica. Neste contexto, conforme Farina e Benvenuti (2024, p. 30).

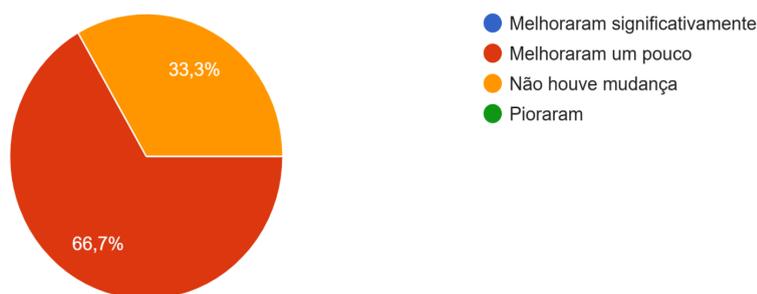
A formação continuada é um elemento crucial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento de competências ao longo da carreira. No contexto brasileiro, a trajetória histórica da formação continuada tem sido marcada por reflexões, impulsionadas por demandas sociais, educacionais e tecnológicas.

Diante dos relatos das professoras, observa-se que os conhecimentos adquiridos por meio das formações são muito teóricos e difíceis de serem utilizados na prática, pois segundo as docentes, estes não vem ao encontro de seus desafios cotidianos e estas nunca foram consultadas sobre quais seriam suas dificuldades na sala de aula. E dessa forma, apontaram como as formações continuadas impactaram o seu desenvolvimento profissional, conforme apresentado no gráfico 7.

Gráfico 7. Como as formações continuadas impactaram no seu desempenho profissional.

15. Como os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas impactaram seu desempenho profissional?

9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta [google.com/forms](https://www.google.com/forms), de acordo com os dados do questionário de pesquisa (2024).

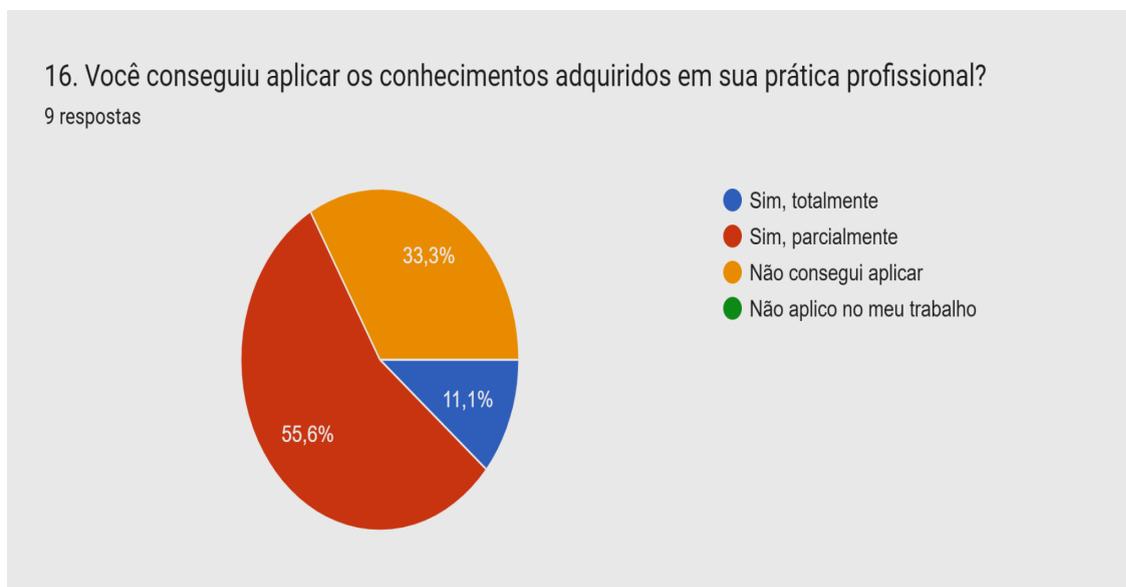
De acordo com as respostas do gráfico em relação ao desenvolvimento profissional, 66,7% das professoras concordam que as formações ajudaram pouco em suas práticas educativas e 33,3% afirmaram que não auxiliam em nada. Isso pode indicar que há uma parcela de desconexão entre o que é oferecido nas formações e as necessidades reais do dia a dia da sala de aula. Segundo Farina e Benvenuti (2024, p.80).

Quando pautada na teoria e prática em ação, a formação continuada tem o potencial de promover a reflexão crítica sobre a própria prática docente, levando os professores a repensarem suas abordagens pedagógicas, estratégias de ensino e métodos de avaliação. Ao aliar a teoria com a prática, os professores são capazes de compreender melhor os fundamentos pedagógicos e as instruções dessas abordagens no processo de ensino-aprendizagem.

Perante o exposto, observa-se a importância da formação continuada de professores como um meio de articulação entre teoria e prática, destacando seu potencial transformador na prática docente.

Dando continuidade ao estudo investigou-se sobre a possibilidade das professoras aplicarem os conhecimentos adquiridos nas formações em suas práticas cotidianas na sala de aula e suas respostas estão descritas no gráfico 8.

Gráfico 8. Aplicação prática dos conhecimentos das formações continuadas.



Fonte: Elaborado pela autora por meio da ferramenta [google.com/forms](https://www.google.com/forms), de acordo com os dados do questionário de pesquisa (2024).

Sendo assim, de acordo com o gráfico 8, identifica-se que 33,3% das docentes participantes da pesquisa não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas em suas práticas educativas na sala de aula, mas 56,6% já aplicaram parcialmente e 11,1% afirmaram que conseguem trabalhar em sala tudo o que aprenderam nas formações.

A partir dos dados apresentados, considerando nove docentes participantes do estudo, pode-se deduzir que a maioria das docentes não consegue aplicar integralmente o que aprendeu nas formações continuadas em suas práticas educativas e apenas uma professora, que representa (11,1%) dos sujeitos participantes, afirmou conseguir aplicar tudo o que aprendeu diariamente.

Diante disso, é visível que não existe uma relação entre os desafios vivenciados pelas professoras com a formação continuada que lhes são oferecidas, pois as professoras participantes do estudo admitiram que, apesar de frequentarem programas de formação continuada, a capacitação deixa a desejar, pois os assuntos abordados nas formações são distantes da realidade da sala de aula e que sentem dificuldades em associar os conhecimentos teóricos adquiridos nas formações continuadas às práticas diárias. Diante do exposto, ratificamos as ideias de Freire (1996, p. 45), quando afirma:

A formação de professores é um processo complexo que deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos e contemplar uma dimensão humana, que valoriza a formação integral do educador e sua capacidade de promover a emancipação dos alunos.

Então, diante do contexto retratado pelas participantes da pesquisa, visando auxiliar na resolução das demandas por elas apresentadas, no próximo capítulo, segue-se com descrição dos temas sugeridos pelas docentes para uma proposta de formação continuada voltada às professoras da escola campo de pesquisa.

### **5.3 Um programa de formação continuada com origem nas demandas formativas apresentadas pelas docentes participantes da pesquisa**

Neste subcapítulo, apresentam-se as demandas formativas relatadas pelas professoras participantes da pesquisa para um programa de formação continuada que contribua com sua prática pedagógica na Educação Infantil, considerando a realidade local.

#### *5.3.1 As demandas formativas das professoras*

Foi pedido às professoras que respondessem a seguinte pergunta: considerando a sua realidade de trabalho e os desafios vivenciados em suas práticas educativas na educação infantil, quais questões ou temas você gostaria que fossem trabalhados em uma formação continuada e que lhe ajudariam a superar os desafios enfrentados? Segue-se com as sugestões das professoras participantes da pesquisa:

Inicialmente a professora A1, disse: “gostaria de uma formação continuada que abordasse mais estratégias para a inclusão”, expressando seu desejo de aprimoramento com foco na Educação inclusiva, que segundo Carvalho, (1999, p. 37),

tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos – portadores ou não de deficiências – que apresentem necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, nota-se que a educação inclusiva é um conceito que se baseia na ideia de promover a convivência e o aprendizado conjunto de todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades especiais.

Logo em seguida a professora A2, escreveu: “como trabalhar individualmente com uma criança com deficiência, sem apoio escolar e com a sala lotada, gostaria de ver na prática”. Concordando com a colega, a professora A6 disse: “como lidar com tantas crianças com deficiências, sem acompanhamento multidisciplinar, com salas de aula lotadas.” Com resposta semelhante a das docentes A2 e A6, a professora A8 dissertou: “atualmente nossa realidade em sala de aula é: um grande quantitativo de alunos com deficiências, precisamos de um maior suporte para essa demanda. Então sugiro temas voltados para a Educação Especial”.

Este assunto sugerido pela docente A8: “sugiro temas voltados para a Educação Especial”, é destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Brasil,1996), no capítulo V, que trata da Educação Especial e assim define:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. Brasil (1996).

De um lado, observa-se os relatos descritos pelas professora A2, A6 e A8, nota-se que elas expressam uma situação de frustração e desafio, evidenciando dificuldades semelhantes no ambiente escolar, referindo-se à grande quantidade de crianças na sala de aula e também à necessidade de adaptar melhorias no ensino para atender as crianças com deficiência. E ainda demonstra a ausência de apoio escolar: a falta de apoio profissional (como auxiliares ou especialistas na sala de aula).

Por outro lado, ressalta-se a amplitude de direitos descritos na LDB, em relação à educação especial, que cita inclusive serviços de apoio especializado, na escola regular para os alunos com necessidades especiais, conforme prevê o artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (...)  
 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;(...). (Brasil,1996).

A Lei nº 9394/96 (Brasil,1996), menciona que a escola deverá ter professores especializados e capacitados adequadamente para fazer a integração dos alunos com alguma necessidade especial em salas comuns. E segundo os relatos das professoras A2, A6 e A8, os benefícios citados na LDB, que se referem à capacitação dos professores para trabalhar com a educação especial, não são oferecidos na instituição na qual exercem a docência.

Posteriormente A professora A7, relatou que gostaria que fossem abordados temas como: “diversidade e inclusão, Transtorno do Espectro (TEA), sobre deficiência visual, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e outros”. A sugestão da professora demonstra que ela está consciente da diversidade presente em sua turma e do impacto que essas condições podem ter no aprendizado e ainda reconhece mesmo implicitamente que necessita de capacitação. Segundo a Declaração De Salamanca (UNESCO, 1994),

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;[...]. (UNESCO, 1994, p. 1).

Nesta mesma linha de pensamento a professora A5 apresentou como uma demanda saber: “como trabalhar com as crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Observa-se que a fala da docente A5, tem um ponto em comum com a professora A7, porém mencionando somente o TEA, o que indica uma preocupação com a inclusão de alunos diagnosticados com este transtorno, reconhecendo assim as necessidades específicas dessas crianças. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (5ª

edição), o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Este conceito reforça a preocupação da professora A5, pois crianças com esse diagnóstico precisam de uma educação especial, voltada para as suas especificidades, mediada por docentes capacitados para ajudá-los no seu desenvolvimento. Neste sentido, a Declaração De Salamanca(UNESCO, 1994), recomenda:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (UNESCO, 1994, p. 4).

Neste mesmo contexto, a professora A9, comentou: “tema voltado para a inclusão, porque estamos recebendo muitas crianças com deficiências”. Observa-se no relato da professora uma preocupação com a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. Ela menciona que a escola está recebendo "muitas crianças com deficiência". Isso sugere que há um aumento desse público na instituição na qual exerce a docência, o que reforça a necessidade de formação contínua para os professores lidarem com essas situações desafiadoras de maneira eficiente, empática e inclusiva. Nesta visão:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, p. 4).

Nesta perspectiva, viu-se o que escreveu a professora A3: “uma formação continuada que considere os desafios da atualidade”, cuja frase revela uma certa preocupação da docente com a atualização dos novos processos educativos e as necessidades contemporâneas do ambiente escolar. Segundo Oliveira (2020, p. 30), “o professor de Educação Infantil deve ter formação ética e competência nas especificidades de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança”. Isso demonstra que a

formação continuada é um dos caminhos para lidar com a constante evolução dos processos educativos. Segundo Farina e Benvenuti (2024, p.113).

Não basta apenas oferecer cursos ou treinamentos genéricos, é preciso que a formação seja personalizada e adaptada às demandas específicas de cada profissional. Os professores devem estar preparados não apenas para transmitir conhecimentos, mas para lidar com as emoções dos alunos, promover relações saudáveis e inclusivas na sala de aula e abordar questões éticas relacionadas à educação, buscando aprimorar a qualidade da educação e promover uma abordagem mais abrangente e humanizada.

Na continuação da análise, a professora A4 registrou: “conteúdos significativos que busquem um trabalho coletivo, que enfatizem a individualidade da criança e o meio em que vivem”. E assim, a professora expressa o desejo de formação contínua, traz o termo “conteúdos significativos” que reflete a necessidade de se abordar conhecimentos relevantes, com propósito de aplicabilidade na realidade dos alunos. E ainda dar ênfase ao trabalho em equipe e sugere a valorização das características únicas de cada aluno, no contexto social e cultural no qual a criança está inserida. Neste contexto, de acordo com Farina e Benvenuti (2024, p.113).

Uma formação significativa e humana para os profissionais envolve o reconhecimento da importância do contexto social e cultural em que se vive, bem como a valorização da diversidade e da inclusão. Os programas de formação devem promover o diálogo, a reflexão crítica e a prática transformada, incentivando os profissionais a questionarem suas próprias crenças e preconceitos e se engajarem em ações que promovam a justiça social e a equidade.

Diante das sugestões das professoras, ficou evidenciado que a maioria das docentes, sendo um total de 77,8%, (este percentual corresponde a 7 docentes), gostariam de um programa de formação continuada que abordasse a educação inclusiva de crianças com deficiências. Neste mesmo contexto, observou-se também opções por outros temas, sendo estes: “conteúdos significativos”, 11,1% e “desafios da atualidade” 11.1% (este percentual representa 1 docente em cada opção). Ressalta-se que os últimos temas apontados também levam ao caminho da educação inclusiva, pois esta modalidade de ensino é um grande desafio da atualidade e apresenta conteúdos significativos, novos conhecimentos, que quando adquiridos contribuirão com a prática educativa das professoras. Nesta perspectiva, Freire (1974, p.12) afirma que: “nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu

agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade”.

Portanto, observa-se a necessidade de oferecer às professoras uma formação continuada voltada para a Educação Inclusiva. Como a professora A9 mencionou: “tema voltado para a inclusão”, e que estas formações venham nortear suas práticas educativas, pois sabe-se que isto não resolverá todas as suas dificuldades, mas servirá como uma ferramenta auxiliar para enfrentar os desafios cotidianos.

### *5.3.2 Uma proposta de programa de formação continuada para docentes participantes da pesquisa*

Diante do contexto apresentado pelas professoras no questionário, foram analisadas as demandas formativas e os temas sugeridos por elas, a partir dos quais foi elaborada a proposta de um programa de formação continuada para os docentes da Educação Infantil da escola pesquisada. Deste modo, a proposta elaborada que aqui será apresentada centrou-se nas questões relativas à educação inclusiva.

A construção alicerçou-se nas orientações dos seguintes documentos: de um lado a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). que assim, logo no início decreta:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Brasil (2015).

Do outro lado as Diretrizes Curriculares vigentes para a formação continuada de professores, expressas na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020). E assim, no Art. 3º, determina:

As competências da BNCC - Formação continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos das

metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos [...].(Brasil, 2020).

Neste perspectiva, levou-se em consideração as sugestões das docentes participantes da pesquisa, seus desafios cotidianos e as necessidades e direitos das crianças, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), no Art. 4º são definidas como:

A criança é um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

Neste mesmo sentido, considera-se a criança como um ser ativo e protagonista no processo de construção de sua compreensão do mundo. Ao afirmar que a criança é "um sujeito histórico e de direitos", enfatiza-se que ela é capaz de influenciar sua realidade e de desenvolver sua percepção do mundo ao seu redor. Segundo, Oliveira (2020, p. 49-50),

valorizar, nas crianças, a construção de identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres (bem como) ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente).

Neste contexto, em respeito à criança e seu processo de desenvolvimento são necessárias formações continuadas para qualificar a atuação de docentes que também são muito importantes no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo que o educador evolui com a convivência com o educando, e os dois progridem juntos de uma maneira indissociável. E assim, para Freire (1996, p. 25). não há docência sem discência. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Sendo assim, em relação à valorização dos professores, complementa Libâneo (2011, p. 7), “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

Nesta visão, foi feita a referida proposta de um programa de formação continuada para os professores da escola de Educação Infantil participante da pesquisa, abordando conhecimentos sobre Educação Inclusiva, demanda formativa apontada por 77,8%, das docentes, sendo que os demais temas

sugeridos por 22,2% das professoras participantes do estudo, também apresentam relação com a educação inclusiva.

A proposta do programa de formação continuada aqui apresentado tem como objetivo geral: capacitar professores da Educação Infantil para atender de forma inclusiva as necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras condições que exijam adaptações no processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao tempo de duração sugere-se que o programa tenha um total de 72 horas anuais e seja dividido em encontros quinzenais ou mensais, de acordo com as possibilidades da instituição e de seus professores, ao longo de um ano letivo, e sua forma de aplicação seja: 1 módulo online e 5 módulos presenciais, para promover uma abordagem contínua e reflexiva. Visando associar as aulas teóricas às práticas cotidianas da sala de aula, pois segundo os relatos das docentes, elas sentem dificuldades em fazer tal associação.

A seguir no quadro 8, apresenta-se o cronograma da proposta do programa de formação continuada com foco na Educação Inclusiva para docentes da Educação Infantil.

Quadro 8. Cronograma da Proposta de um Programa de Formação Continuada com foco na Educação Inclusiva para as professoras da Educação Infantil.

Tema	Conteúdos
<b>Módulo 1:</b>  <b>1. Introdução à Educação Inclusiva</b>	1. Conceito e princípios da Educação Inclusiva.  2. A história da inclusão escolar e os marcos legais (Lei Brasileira de Inclusão, Declaração de Salamanca, etc.).  3. Desafios e benefícios da inclusão no contexto da Educação Infantil.

<p><b>Módulo 2:</b></p> <p><b>1. Compreendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b></p> <p><b>2. Compreendendo a Diversidade na Educação Infantil</b></p>	<p>1. Atendimento Educacional Especializado ( AEE), e o trabalho conjunto com os professores.</p> <p>2. Compreensão do AEE e suas práticas.</p> <p>3. Tipos de deficiências e transtornos do desenvolvimento.</p> <p>4. O papel do professor na identificação precoce e na construção de estratégias de intervenção.</p>	
<p><b>Módulo 3:</b></p> <p><b>1. Estratégias Pedagógicas para Inclusão</b></p>	<p>1. Adaptações curriculares: como flexibilizar o ensino para atender diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.</p> <p>2. Estratégias para promover a interação entre todas as crianças.</p> <p>3. Uso de recursos e tecnologias assistivas</p>	
<p><b>Módulo 4:</b></p> <p><b>1. Construção de um Ambiente Inclusivo</b></p>	<p>1. Como organizar o espaço físico e o material didático para favorecer a inclusão.</p> <p>2. Análise de espaços e materiais adaptados.</p> <p>3. Como fazer planos de aula inclusivos, com foco na criação de atividades que integrem todos os alunos.</p>	
<p><b>Módulo 5:</b></p> <p><b>1. Parcerias com Familiares e Profissionais de Apoio</b></p>	<p>1. A importância da parceria com as famílias no processo de inclusão.</p> <p>2. Palestras com profissionais de apoio (terapeutas, psicopedagogos, etc.).</p> <p>3. Orientações de como trabalhar a comunicação eficaz com os familiares e outros profissionais.</p>	
<p><b>Módulo 6:</b></p> <p><b>1. Reflexão e Prática</b></p> <p><b>2. Práticas Pedagógicas Lúdicas e Criativas</b></p>	<p>1. Como refletir sobre a prática pedagógica e fazer ajustes constantes.</p> <p>2. Avaliação de estratégias e métodos utilizados no dia a dia.</p> <p>3. O papel do brincar inclusivo na construção do conhecimento.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Metodologia</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Carga horária sugerida</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas teóricas e práticas</li> <li>● Roda de conversa</li> <li>● Oficinas</li> <li>● Estudo de casos</li> <li>● Simulações</li> </ul>	<p>Avaliação contínua: acompanhamento do desenvolvimento do professor durante o programa.</p>	<p style="text-align: center;">72 horas anuais</p>

E assim, construiu-se a proposta de um programa de formação continuada para as professoras da Educação Infantil, dividido em seis módulos, com foco na educação inclusiva. Desta maneira, foram observadas tanto as solicitações das docentes participantes da pesquisa, quanto o cumprimento a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a qual em seu artigo 27 determina:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Desta maneira, acredita-se que a proposta de um programa de formação continuada para docentes da Educação Infantil com abordagens referentes à Educação Inclusiva é fundamental para contribuir com o processo de desenvolvimento das crianças com diferentes necessidades e auxiliar para que estas recebam um atendimento adequado, respeitoso, com equidade e ainda visa melhorar a prática pedagógica dos profissionais da área, proporcionando um ambiente educacional inclusivo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa chega às suas considerações finais, trazendo uma reflexão sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil, a partir do estudo do caso de docentes de uma escola localizada em Manaus, no Estado do Amazonas, momento em que revisita-se todo o estudo, fazendo algumas inferências. Nestes termos, retoma-se o problema da pesquisa que investigou: quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para as professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada em Manaus, no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por elas em suas práticas educativas cotidianas?

O estudo teve como objetivo geral: Investigar quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada em Manaus no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por elas nas suas práticas educativas cotidianas.

Os objetivos específicos eram:

- 1) Caracterizar, com base nos documentos escolares, o contexto escolar em que as professoras da Educação Infantil exercem a docência.
- 2) Identificar, segundo o entendimento das professoras que exercem a docência na Educação Infantil, os desafios encontrados por elas em suas práticas educativas cotidianas.
- 3) Descrever, segundo o entendimento das professoras que exercem a docência na Educação Infantil, quais são as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada.
- 4) Desenvolver uma proposta de Programa de Formação Continuada para a escola investigada, que considere as demandas formativas apresentadas pelas docentes, aliadas ao que definem as diretrizes atuais para a Educação Infantil.

Então, com o propósito de responder tais questionamentos foi necessário fazer uma extensa pesquisa que teve origem e ganhou relevância a partir da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, que sempre buscou intensamente seu desenvolvimento profissional contínuo, visando melhorar suas

práticas pedagógicas, o que culminou no ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, momento em que foi proposta a presente pesquisa. Além disso, considerou-se o contexto social da Educação Infantil, no qual a formação de professores é altamente relevante para qualificação desta etapa da educação.

Neste sentido, a relevância social da pesquisa vem ao encontro da qualidade educacional, pois a formação de professores é crucial para garantir a qualidade do ensino. Professores bem formados têm maior capacidade de transmitir conhecimento de forma eficaz e de lidar com a diversidade de alunos. A educação de qualidade promove diretamente o desenvolvimento da sociedade, contribuindo para o progresso social e econômico e para uma nação mais justa e igualitária.

Posteriormente, como ponto de partida para justificar academicamente a presente investigação, foram exploradas as recentes pesquisas que tratam da docência na Educação Infantil e a formação continuada de professores, fazendo uma revisão sistemática de conteúdo, desenvolvida por meio da busca de dissertações defendidas no período de 2019 a 2022.

Após a análise dos estudos identificou-se que as formações continuadas de professores(as) para a Educação Infantil são consideradas frágeis, ora secundarizadas, sendo evidenciadas a falta da abordagem de temas como gênero e sexualidade. Algumas pesquisas demonstraram que as formações apresentam caráter academicista, constituídas por conteúdos técnicos e teóricos e as matrizes do conhecimento não são expressas de maneira clara, o que dificulta a compreensão das finalidades da formação de professores. E assim, conclui-se que as dissertações analisadas têm abordagens metodológicas diferenciadas da referida pesquisa em questão, bem como lócus de pesquisa distintos, o que aponta a relevância deste trabalho.

No referencial teórico abordou-se uma breve contextualização histórica da Educação Infantil, compreendendo-se que, como campo formal de ensino, tem uma história que remonta a séculos, mas sua institucionalização e reconhecimento legal são recentes, pois foi inicialmente vista como um cuidado básico, não existindo associação entre cuidar e educar, passando com o tempo a ser reconhecida como um direito fundamental e uma etapa vital no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No Brasil, a Educação Infantil só se consolidou em 1988, quando a Constituição Brasileira garante às crianças pequenas o direito à educação e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, nos últimos anos, essa etapa de ensino tem se expandido e se tornado mais acessível às crianças, aspectos que são explorados nos dispositivos legais que amparam a Educação Infantil, assegurando seu desenvolvimento e organização.

Quanto à formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil, estão alicerçadas e se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica, sendo as duas formações complementares para a qualificação dos professores e para a qualidade das práticas educativas. Neste ponto de vista, considera-se a formação inicial o primeiro passo rumo à trajetória docente e a formação continuada como um processo sem interrupção ao longo da carreira do educador, independente de ter ou não incentivos públicos, necessária para aprimorar a prática docente.

A análise dos dados coletados junto às professoras participantes do estudo que exercem a docência na Educação Infantil em uma escola na cidade de Manaus, permitiu identificar diversos desafios cotidianos enfrentados por elas durante a realização de suas práticas educativas como: excesso de alunos por turmas, infraestrutura e recursos insuficientes, falta de apoio: tanto da família, quanto da instituição escolar, falta de valorização profissional e por fim a principal demanda apontada pelas professoras, a falta de formação continuada adequada às suas necessidades e, dentre estas, a ausência de orientações claras sobre como trabalhar efetivamente a inclusão de crianças com deficiência, além de formações que são difíceis de aplicar no contexto real da sala de aula.

Portanto, dados indicaram a insatisfação das professoras mediante a desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho, inadequação das formações oferecidas, que nem sempre preparam o professor para lidar com as diversas realidades de seus alunos, além da falta de infraestrutura e apoio no ambiente escolar. Assim, esses desafios impactam diretamente o desempenho tanto das professoras, como também dos alunos, além de afetar a qualidade da educação, gerando um ciclo de dificuldades cotidianas.

Diante do exposto, em cumprimento a um dos objetivos específicos do estudo, foi elaborada uma proposta de programa de formação continuada para

as professoras da Educação Infantil da instituição pesquisada, que aborda um dos desafios mais enfatizados pelas professoras quando questionadas sobre suas demandas formativas: a inclusão escolar.

O programa de formação continuada foi apresentado à gestão da instituição escolar e também às professoras participantes da pesquisa, que se mostraram bastante esperançosas com a possível implementação do mesmo.

Espera-se que este programa de formação continuada favoreça o aprimoramento das práticas pedagógicas das docentes e contribua com a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Diante disso, em futuras pesquisas, há pretensões de investigar quais os desafios cotidianos de outros professores da Educação Infantil em outras instituições do Município de Manaus, e para cada uma delas construir uma proposta de um programa de formação continuada específico para a realidade vivida pelos docentes participantes da pesquisa.

Em síntese, a realização deste trabalho contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento profissional e pessoal da pesquisadora, lhe trazendo uma certeza que este não é o fim, mas o início de novos desafios em sua trajetória docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. 3ª. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** uma proposta de formação continuada para professores de crianças de 4 e 5 anos. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

ARRUDA, Gracione Maia Pereira da Costa. **A contribuição de João Amós Comenius para a Educação Infantil**. 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado em Religião) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm): Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília-DF, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília-DF, 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: 03 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília-DF, 1996. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília-DF, 2024. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_5o\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_5o_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação-(PNE)**. Brasília-DF, 2014-2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107). Acesso em 05 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília-DF, 2016. Disponível em : <https://>

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em 05 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=currículo/http://http://base.nacional.comum.mec.gov.br/abase/](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=currículo/http://http://base.nacional.comum.mec.gov.br/abase/). Acesso em : 05 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em : 05 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília-DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em : 06 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília-DF, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em : 07 ago. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em : 06 ago. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução. CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília-DF, 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **resumo\_tecnico\_censo\_escolar- 2020-2023**. Brasília: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https:// www .planalto .gov .br/ ccivil \\_03/ \\_ ato 2015- 2018/ 2015 /lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria MS nº 2.914/2011**. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods6.html#:~:text=At%C3%A9%202030%2C%20melhorar%20a%20qualidade,reciclagem%20e%20reutiliza%C3%A7%C3%A3o%20segura%20globalmente>. Acesso em: 01. jan. 2025.

BRASIL. **DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023**. Institui o Conselho Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: [https:// www .planalto .gov .br/ccivil \\_03/ \\_ ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso em: 01. jan. 2025.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

CARVALHO, R. E. **Integração e inclusão: do que estamos falando?** In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância (SEED). Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília, 1999.

CARVALHO, Lívia de Oliveira Teixeira Dias. **Finalidades da formação de professores para educação infantil**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2021.

CARNEIRO, Giovanna de Matos Moraes. **Formação continuada de professores de educação infantil: ações da rede municipal de educação de Dourados / MS (2017-2020)**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COUSSEAU, Jessica Kethin. **O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA NA ARGENTINA E BRASIL'** 13/10/2020 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, Chapecó. 2020

DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo a partir dos projetos**

**pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil' 01/07/2019.** 87 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária. 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan . **Educação Matemática: Da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 1996.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil.** Paidéia, v.17, n.36, p.115-122, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.**Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 6ª Ed., São Paulo, Olho d'água:1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FARINA, Ione. BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória** .Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.Disponível em:<https://www.unoesc.edu.br/editora-unoesc/formacao-continuada-de-professores-perspectiva-humana-e-emancipatoria/>. Acesso em: 02 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GERVASI, Marcia. ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Educação no âmbito da creche: uma análise da formação de professores.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2177-7748> . Acesso em: 01 jun. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES DA SILVA, M. I. **Prática educativa, teoria e investigação**. *Revista Interações*, [S. l.], v. 9, n. 27, 2014. DOI: 10.25755/int.3412. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>. Acesso em: 9 jan. 2025.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: AGE, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MENEGAT, Jardelino. **Educar para a vida**. Porto Alegre, RS: Cirkula, 2022.

Mota, Déborah Helany Pilar Castro Costa. **Produção de conhecimento sobre formação continuada de professores da educação infantil: estudo com base nos PPGs da região nordeste do Brasil**. 2021.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação de Manaus. **Resolução Nº 0179 / CME/202003/12/2020**. Dispõe sobre a implementação do Currículo Escolar Municipal (CEM) nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus. Manaus-AM, 2020. Disponível em: [https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/RESOLUCAO\\_180\\_CME\\_2020.pdf](https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/RESOLUCAO_180_CME_2020.pdf). Acesso em: 01 jun. 2023.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Currículo Escolar Municipal de Manaus**. 2021. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-lanca-novocurriculo-escolar-municipal-de-manaus/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MANAUS. **DECRETO Nº 2907, DE 12 DE SETEMBRO DE 2014**. Regulamenta a Hora de Trabalho Pedagógico dos professores do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus-AM. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2014/291/2907/decreto-n-2907-2014-regulamenta-a-hora-de-trabalho-pedagogico-dos-professores-do-ensino-fundamental-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-manaus-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 02 de jan. 2024.

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. **O PROCESSO (SEMI) FORMATIVO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE CRÍTICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO ENDIPE NO PERÍODO DE 2014 A 2016'** 10/12/2019 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**. (Docência em Formação: Educação Infantil). 1 ed. São Paulo. SP: Cortez, 2020.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**. (Docência em Formação: Educação Infantil). 1 ed. São Paulo. SP: Cortez, 2020.

PEDERSEN, Janaina Raqueli . R. & Silva, J. A. (2013). **A exploração sexual de crianças e adolescentes e sua relação com a vulnerabilidade social das famílias: desafios à garantia de direitos**. In K. B. Krüger & C. F. Oliveira. (Orgs.), *Violência intrafamiliar: discutindo facetas e possibilidades*. Jundiaí: 2013.

STAKE, Robert. E. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. **Luzes acesas sobre gênero e sexualidade na formação continuada da educação infantil de Sapucaia do Sul/RS**. 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SANTANA, Djanira Ribeiro . Infância e Educação: A Histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em :<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557/8116> . Acesso em: 02 jan. 2024.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, Alexsandro. **Mover-se entre fronteiras e criar acontecimentos: provocações sobre a profissão docente**. In: Professores em foco: 80 reflexões sobre a importância da profissão para o desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: [https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Professores\\_em\\_foco.pdf](https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Professores_em_foco.pdf). Acesso em: 01 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE.1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO – DIREÇÃO

À Direção

Prezado (a) senhor ( a)

Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa, vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade La Salle, cujo título é: Formação continuada de professoras da Educação Infantil: uma reflexão acerca das demandas formativas decorrentes dos desafios cotidianos em uma escola de Manaus

O objetivo do estudo é refletir sobre as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada em Manaus, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por cada uma delas em suas práticas educativas cotidianas.

Os participantes do estudo são educadoras que atuam na Educação Infantil, no, as quais responderão a um questionário, disponibilizado *on-line*.

Cabe destacar que, tanto a escola quanto as educadoras participantes do estudo não serão identificadas na pesquisa, sendo mantido total sigilo da identidade de cada uma, assim como da instituição de ensino.

A pesquisa é orientada pela Professora Dra. Moana Meinhardt, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Manaus/AM), e-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br e tem como pesquisador responsável a mestranda Maria de Nazaré da Silva Moura.

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que esta será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Prof.<sup>a</sup> Dra. Moana Meinhardt  
Orientadora

Maria de Nazaré da Silva Moura  
Mestranda em Educação  
Universidade La Salle – Manaus, AM

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ESTUDO - DIREÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, estou de acordo com o desenvolvimento da pesquisa intitulada: Formação continuada de professoras da Educação Infantil: uma reflexão acerca das demandas formativas decorrentes dos desafios cotidianos em uma escola de Manaus, que será desenvolvida pela mestrandia Maria de Nazaré da Silva Moura, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Moana Meinhardt, vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade La Salle, desde que seja mantido sigilo em relação à identidade da escola e das participantes do estudo.

Manaus, \_\_\_\_\_

Assinatura do diretor(a)

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORES

#### PESQUISA:

**Formação continuada de professoras da Educação Infantil:** uma reflexão acerca das demandas formativas decorrentes dos desafios cotidianos em uma escola de Manaus.

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa científica, no campo da Educação que abordará a formação continuada de professoras de Educação Infantil, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados nas práticas educativas cotidianas.

A pesquisa em questão está vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade La Salle, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Moana Meinhardt e tem como objetivo geral: Refletir sobre as demandas formativas a serem contempladas numa proposta de formação continuada para professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola localizada em Manaus no estado do Amazonas, considerando a realidade do contexto escolar e os desafios vivenciados por elas nas suas práticas educativas cotidianas.

O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar é somente sua. Se você concordar em participar, basta ler o TCLE e confirmar sua anuência a ele de forma eletrônica. Na sequência, você poderá responder o questionário online e enviá-lo. Você também receberá uma cópia digital deste termo no seu e-mail, se assim o desejar. Ressaltamos que a pesquisa é sigilosa e que serão resguardadas todas as informações de caráter pessoal dos respondentes.

Pesquisador responsável: Maria de Nazaré da Silva Moura, E-mail: maria.202312422@unilasalle.edu.br  
Fone: ( 92) 99443-2782)

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dra. Moana Meinhardt E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

**Intervenções:**

O instrumento que você responderá será um questionário online, cujo preenchimento terá duração de aproximadamente 30 minutos. As respostas ficarão armazenadas pelo pesquisador por um período de cinco anos e, após esse período, serão devidamente descartadas.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável para esclarecimento de quaisquer aspectos da pesquisa, bem como poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

**Riscos e Benefícios:**

Alertamos que esta pesquisa possui riscos e benefícios. Os riscos atinentes ao questionário residem no constrangimento ou desconforto com o teor de alguma das questões propostas. Diante disso, o participante não precisará responder nada que o deixe desconfortável ou mesmo constrangido. Não se pode deixar de mencionar o risco de identificação do participante, o que denotará atenção e cuidado por parte do pesquisador que divulgará os resultados de forma coletiva. Existem também riscos característicos do ambiente virtual, como invasão por terceiro aos dados do questionário. Para minimizar esse risco, os dados serão retirados da "nuvem" e armazenados em computador pessoal da pesquisadora assim que finalizada a coleta do questionário. Os benefícios para os professores(as) e a comunidade educativa, consistem na possibilidade de qualificação de ações e processos e práticas na escola, que podem impactar positivamente no desenvolvimento do estudante.

Ao término da pesquisa, você receberá, por e-mail, uma cópia dos resultados. Conforme mencionado, se você aceitar participar desta pesquisa, assinale a opção SIM, a seguir, e proceda o preenchimento do formulário.

Você aceita participar do estudo ?

( ) Sim, aceito e estou de acordo com o termo apresentado acima.

( ) Não

**APÊNDICE C – Questionário de pesquisa**

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Tempo de experiência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_
3. Informe qual o seu grau de escolaridade
  - ( ) Ensino Médio
  - ( ) Graduação
  - ( ) Pós-graduação
  - ( ) Mestrado
4. Informe qual o seu curso de graduação?
5. Você tem Pós- graduação em Educação Infantil?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
6. Quais são os desafios que você encontra em suas práticas educativas cotidianas na Educação Infantil?
7. Você já participou de programas de formação continuada para docência na educação infantil?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
8. Os programas de formação continuada são oferecidos por quais instituições?  
(Marque todos que se aplicam)
  - ( ) Pela escola na qual você exerce a docência
  - ( ) Secretaria Municipal de Educação
  - ( ) Fez cursos gratuitos por vontade própria
  - ( ) Fez cursos pagos por vontade própria
  - ( ) Outros \_\_\_\_\_
9. Quais tipos de programas de formação continuada você frequentou? (Marque todos que se aplicam)
  - ( ) Cursos presenciais
  - ( ) Cursos online
  - ( ) Workshops
  - ( ) Seminários
  - ( ) Conferências
  - ( ) Treinamentos internos

( ) Outros \_\_\_\_\_

10. Escreva qual a sua avaliação geral sobre a qualidade dos programas de formação continuada que você frequentou.

11. Qual a importância do conteúdo abordado nas formações continuadas que você já realizou para a sua prática profissional na escola?

12. Escreva como você avalia a estrutura e a organização dos programas de formação continuada.

13. Qual a sua satisfação com a metodologia de ensino utilizada nos programas de formação continuada que foi frequentou?

( ) Muito satisfeito

( ) Satisfeito

( ) Parcialmente satisfeito

( ) Insatisfeito

( ) Muito insatisfeito

14. Os programas de formação continuada atenderam às suas expectativas e ajudam você a resolver os desafios cotidianos enfrentados na sua prática docente? Justifique a sua resposta.

15. Como os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas impactaram

( ) seu desempenho profissional?

( ) Melhoraram significativamente

( ) Melhoraram um pouco

( ) Não houve mudança

( ) Pioraram

16. Você conseguiu aplicar os conhecimentos adquiridos em sua prática profissional?

( ) Sim, totalmente

( ) Sim, parcialmente

( ) Não consegui aplicar no meu trabalho

17. Considerando a sua realidade de trabalho e os desafios vivenciados em suas práticas educativas na educação infantil, quais questões ou temas você gostaria que fossem trabalhados em uma formação continuada e que lhe ajudariam a superar os desafios enfrentados?