



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios para a Formação do  
Docente no Município de São Luís Gonzaga do Maranhão  
Maranhão - Brasil**

**ELIZANETE NASCIMENTO GOMES DA SILVA**

**Lisboa, fevereiro de 2021**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios para a Formação do Docente no**  
**Município de São Luís Gonzaga do Maranhão**  
**Maranhão - Brasil**

**Elizanete Nascimento Gomes da Silva**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica: Educação Infantil: Desafios para Formação do Docente no Município de São Luis Gonzaga do Maranhão – Maranhão – Brasil, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro.

**Lisboa, fevereiro de 2021**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios para a Formação do Docente no**  
**Município de São Luís Gonzaga do Maranhão**  
**Maranhão - Brasil**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

---

---

**Lisboa, fevereiro de 2021**

## Epígrafe

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”.

Paulo Freire (1998, p. 23)

## Dedicatória

Dedico à Deus pela vida, força e perseverança.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui, a minha família pelo estímulo constante. Aos profissionais da educação e instituições por apoiarem e disponibilizarem importantes dados e documentos.

Ao meu orientador professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro, e ao coorientador professor Mestre Marcos Borges por suas valiosas contribuições e conhecimentos.

Agradeço ao Gestor Municipal Sr. Francisco Pedreira Martins Júnior e a Secretária Municipal de Educação a Sra. Layse Maria da Silva pelo apoio e incentivo que prestaram para a obtenção do título de mestre.

Meu agradecimento e gratidão também a Instituição Superior de Educação João de Deus na pessoa do Professor Doutor João de Deus pelo inestimável apoio com sua visita aqui no Brasil.

## **Resumo**

O efetivo trabalho dissertativo tem como desígnio de ponderar a formação continuada dos educadores da Educação Infantil no município de São Luis Gonzaga do Maranhão – MA, a fim de examinar de que maneira o município referenciado, implementou as políticas públicas ordenadas pela União e constituídas pelo Plano Nacional de Educação. A pesquisa é qualitativa, interpretativa e foi efetivada por intermédio de uma pesquisa exploratória em duas escolas do ensino infantil. A estrutura do trabalho exigiu uma sucinta retrospectiva histórica da gênese dos professores no Brasil, abordando as políticas contemporâneas de formação continuada efetivadas na última década, e expõe os conceitos de formação continuada com alguns enfoques atuais, analisando as tensões apresentadas por vários autores da área. A Creche Municipal Professora Maria Fernandes Freitas e o Jardim de Infância Vitor Sousa Silva – localizadas na sede do município, foram os lócus da pesquisa realizada por meio de análise documental, observação das ações de formação continuada e entrevistas semiestruturada. Os resultados despontam para melhorias a serem implantadas para potencializar as políticas de formação contínua. Assim, pode-se afirmar que entre os desafios mais importantes identificados na pesquisa, configuram-se dois aspectos centrais do programa do município “planejamento e o tempo”, apontados de forma geral por todos os entrevistados como sendo “insuficientes” e neste caso a realização dos treinamentos e capacitação ofertadas ficam de certa forma insatisfatória.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Políticas Públicas Educacionais. Plano Nacional de Educação.

## **Abstract**

This dissertation aims to consider the continuing education of educators in early childhood education in the municipality of São Luis Gonzaga do Maranhão - MA, in order to examine how the referenced municipality implemented the public policies ordered by the Union and constituted by the National Education Plan. The research is qualitative, interpretative and was carried out through an exploratory survey in two schools of early childhood education. The structure of the work required a succinct historical retrospection of the genesis of teachers in Brazil, addressing the contemporary policies of continuing education carried out in the last decade, and exposes the concepts of continuing education with some current approaches, analyzing the tensions presented by several authors in the area. The Creche Professora Maria Fernandes Freitas and the Kindergarten Vitor Sousa Silva - located in the municipal seat, were the locus of the research carried out through document analysis, observation of continuing education actions and semi-structured interviews. The results point to improvements to be implemented in order to strengthen continuing education policies. Thus, one can affirm that among the most important challenges identified in the research are two central aspects of the municipal program "planning and time", pointed out in general by all the interviewees as being "insufficient", and in this case the realization of the training and capacity building offered is somewhat unsatisfactory.

**Keywords:** Continuing education. Educational public policies. National Education Plan.

## Índice de abreviaturas e siglas

ANFOPE	Associação Nacional para Formação do Profissional da Educação
APAE	Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
MB	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Câmara Federal
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNDN	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	Fundo Nacional e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FC	Formação Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei das Diretrizes Básicas
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
LDBEN	Lei das Diretrizes Básica da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGS	Organização Não Governamental
OIs	Organização Internacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial de Comércio
PNE	Plano Nacional de Educação
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PPFH	Programa de Políticas Públicas e Formação Humana
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PPP	Projeto Político Pedagógico
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Mapa de Localização do Estado do Maranhão – Brasil.....	63
<b>Figura 2.</b> Visão Panorâmica da Cidade de São Luis Gonzaga do Maranhão.....	64
<b>Figura 3.</b> Mapa de Localização do Município de São Luis Gonzaga – Maranhão.....	64
<b>Figura 4.</b> Desfile dia da Pátria – Creche Professora Maria Fernandes Freitas.....	65
<b>Figura 5.</b> Resultado do antiplágio CopySpide no trabalho final – 1,28% resultado.....	74
<b>Figura 6.</b> Visão da faixa etária dos entrevistados da pesquisa.....	77
<b>Figura 7.</b> Visão da faixa de escolaridade dos entrevistados da pesquisa.....	78
<b>Figura 8.</b> Visão da faixa de tempo de experiência dos entrevistados da pesquisa.....	79
<b>Figura 9.</b> Concepção da formação continuada na visão dos diretores/coordenadores/professores/cuidador infantil .....	82
<b>Figura 10.</b> Impactos da formação continuada na prática dos docentes na visão dos diretores/coordenadores/professores/cuidador infantil.....	85
<b>Figura 11.</b> Especificidades formativas para a docência na educação infantil na visão diretores/coordenadores/professores/cuidador infantil.....	90

**Lista de quadros**

**Tabela 1.** Escolas Municipais do Ensino Infantil Seleccionadas.....69

**Tabela 2.** Campo de Amostra – População Total dos Entrevistados.....70

## Índice Geral

Epígrafe .....	iv
Dedicatória.....	v
Agradecimentos .....	vi
Resumo .....	vii
Abstract .....	viii
Índice de abreviaturas e siglas .....	ix
Lista de figuras .....	x
Lista de quadros .....	xi
Índice Geral .....	xii
a. Introdução .....	15
a.a Problemática .....	19
<i>PARTE I</i> .....	22
<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	23
1.1 Trajetória da Educação Infantil no Brasil .....	23
1.2 Políticas Públicas e o Atendimento às Crianças de 0 a 6 anos: (1988 até os dias atuais).....	27
1.3 A ampliação do Ensino Fundamental: a escolarização de crianças de 6 anos .....	30
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	31
<b>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL</b> .....	31
2.1 Resgatando a história da formação desde o Império .....	31
2.2 A formação dos professores - Anos 80 até na década de 90.....	35
2.3 A formação de Professores para a Educação Infantil: Impasses e Perspectivas ....	37
2.4 A educação infantil e a formação docente na visão dos teóricos .....	41
2.5 Desafios da formação profissional do docente de educação infantil .....	43
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	47
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	47
3.1 Conceitual das políticas públicas.....	47
3.2 Políticas públicas de formação de professores .....	48
3.3 Políticas públicas de formação: estratégias e influências.....	52
3.4 Formação continuada de professores.....	54
3.5 Políticas públicas e educação infantil.....	55

<b>PARTE II</b> .....	<b>59</b>
<b>ESTUDOS EMPÍRICOS</b> .....	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>60</b>
<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>60</b>
<b>4.1 Introdução</b> .....	<b>60</b>
<b>4.2 Locus da Pesquisa</b> .....	<b>62</b>
4.2.1 <i>Estado do Maranhão</i> .....	<b>62</b>
4.2.2 <i>Local de investigação – Município de São Luis Gonzaga do Maranhão</i> .....	<b>63</b>
4.2.3 <i>Escolas investigadas</i> .....	<b>65</b>
<b>4.3 Questões de investigação</b> .....	<b>66</b>
<b>4.4 Objetivos</b> .....	<b>67</b>
4.4.1 <i>Geral</i> .....	<b>67</b>
4.4.2 <i>Específicos</i> .....	<b>67</b>
<b>4.5 Hipóteses e variáveis</b> .....	<b>68</b>
<b>4.6 Caracterização da amostra</b> .....	<b>69</b>
<b>4.7 Instrumentos de recolha e análise de dados</b> .....	<b>70</b>
4.7.1 <i>Técnicas e instrumentos de coleta de dados</i> .....	<b>70</b>
4.7.2 <i>Técnicas e instrumentos de análise de dados</i> .....	<b>71</b>
<b>4.8 Dimensões e critérios de seleção da amostra</b> .....	<b>72</b>
<b>4.9 Ética da Pesquisa</b> .....	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>76</b>
<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>76</b>
<b>5.1 Apresentação dos resultados da pesquisa</b> .....	<b>76</b>
<b>5.2 Caracterização dos entrevistados</b> .....	<b>77</b>
<b>5.3 Os desafios do município de São Luis Gonzaga do Maranhão para o cumprimento da formação continuada dos professores para a educação infantil.</b> .....	<b>80</b>
5.3.1 <i>Concepção da formação continuada- visão dos diretores, coordenadores, professores e cuidadores infantis</i> .....	<b>81</b>
5.3.2 <i>Impáctos da formação continuada na prática dos docentes - visão dos diretores, coordenadores, professores e cuidadores infantis</i> .....	<b>84</b>
5.3.3 <i>Especificidades formativas para docência na educação infantil - visão dos diretores, coordenadores, professores e cuidadores infantis</i> .....	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>96</b>
<b>CONCLUSÃO E LINHA FUTURA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>96</b>
<b>6.1 Conclusão</b> .....	<b>96</b>
<b>6.2 Ponto de investigação futura</b> .....	<b>100</b>

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE I .....</b>	<b>110</b>
<b>Roteiro de Entrevista (Direção /Professor/Coordenação/Assistente de sala de aula) ...</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE II.....</b>	<b>112</b>
<b>Termo de Consentimento da Escola .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE III .....</b>	<b>113</b>
<b>Termo de Consentimento da Escola .....</b>	<b>113</b>

## **a. Introdução**

O enredo delineado por uma multiplicidade de razões sócio-político e econômicos caracterizado pelas tecnologias digitais e comunicacionais e pela pós-modernidade, decorrente da globalização e do neoliberalismo, torna difícil e abstruso o método de formação dos professores da Educação Infantil; essa complexidade se instiga, conforme à procura pelo processo de treinamento de docentes, com atuação em um grau de ensino, avaliado, até então, como excluído. Decorrente disso, várias questões começam a serem revistas, diversos encaminhamentos são feitos e isso tudo, gera um quadro marcado por muitas mudanças.

A temática formação de professores pode ser analisada como uma flâmula dos docentes que historicamente buscam pela valorização do magistério. O governo é ciente que isso só será conseguido com a sincronia de três intervenções: formação pedagógica inicial, formação continuada e qualidade de trabalho, salário e carreira. A formação inicial dos educadores, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB N° 9394/96), é completada durante os cursos de licenciatura. Já a definição de formação continuada (FC) pode ser compreendido de maneira ampla e genérica, abrangendo qualquer tipo de atividade que coopere para o incremento profissional, efetivada após a graduação, ou após entrada no exercício do magistério; sob esse assunto, formação continuada, para Gatii (2008, p. 57) “abrigam-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior”.

Quanto a justificativa deste trabalho está alicerçada com o desejo de pesquisar o propósito da Formação continuada dos Professores da Educação Infantil que incide da minha trajetória enquanto docente, neste grau de ensino. No decorrer de minha vivência como educadora, sempre me inquietou a valorização abrasadora da prática, isto é, do discernimento ao agravo do embasamento teórico-conceitual. Assim, tinha-se consciência de que discussões teóricas eram fundamentais, para que se pudesse compreender as situações vivenciadas no dia-adia, isto é, no cotidiano das escolas infantis.

E através deste interesse, percebi também a necessidade de se realizar uma pesquisa, de cunho mais científico, voltada para análises dos inúmeros problemas que afetam a educação em todo território maranhense e por que não dizer, em todo território brasileiro. Porém, nosso foco é o município de São Luís Gonzaga do Maranhão, Estado do Maranhão como objeto de estudo.

A escolha do tema deu-se a partir de inquietações e indagações que levou-nos a um entendimento necessário e preciso, pois, compreendendo que a Educação Infantil é a base

para a continuidade do processo educacional de todos os estudantes, logo não poderemos partir de outro nível para a busca por soluções dos problemas existentes, tornando-se indispensável que se encontre primeiramente soluções pertinentes a essa etapa e, então, posteriormente, a partir dos resultados obtidos, das conclusões e possíveis soluções possa se chegar às demais etapas.

De forma mais resumida e clara, compreende-se que se a Educação Infantil for bem planejada e desenvolvida ela passa a ser a etapa promotora das demais etapas, garantindo, assim, sucesso na aprendizagem.

A Gênese Pedagógica e a Aprendizagem no Ensino Infantil, são dois importantes aspectos educacionais que estão diretamente relacionados às políticas públicas vigentes. Portanto, para que se chegue ao sucesso na aprendizagem, é necessário, também, pensar na formação docente como fator indispensável.

No entanto, mesmo entendendo que tenha havido avanços na melhoria da qualidade educacional para as crianças, ainda tem muito a ser discutido e alcançado no que tange as políticas públicas, pois, a partir do momento que as leis são instituídas, torna-se obrigatório seu cumprimento, cabendo aos municípios garanti-los através da melhoria em todos os aspectos, sejam estes físicos ou outros.

Entre os desafios que os municípios enfrentam, esse é, sem dúvida, o que demanda um enorme empenho, considerando-os, como responsáveis prioritários para oferecer a educação e o acolhimento a essa fase de ensino. Previsto em Lei, a procura por ajuda metodológica e financeira contínuo à União e aos estados, incorporado ao que se designa regime de colaboração, é captado como mais uma consequência dessas alterações recentes na legislação educacional.

Assim sendo, o escopo é oferecer uma visão geral dos assuntos que constituem marcos do conhecimento específico da Educação Infantil com uma apreciação sucinta motivada pelos novos e crescentes desafios postos aos municípios e ao sistema educacional de forma a assegurar políticas públicas eficazes. Direito expresso instituído através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a Educação Infantil na Lei de Diretrizes de Bases.

Nesta dimensão, alguns avanços impulsionaram novos desafios para assegurar a eficácia das políticas relacionadas aos princípios básicos para as escolas de Educação Infantil. Logo, tem que existir uma interligação entre formação de educadores, provisão de práticas didáticas, conceitos, gestão escolar, currículo, etc.

Dessa forma, é necessário compreender a formação pedagógica dos professores do século XXI e como a falta de formação continuada dos mesmos interfere no processo de

ensino aprendizagem em sala de aula, impedindo assim a inclusão de novas práticas e avanços na aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Portanto, compreende-se que diante das perspectivas vivenciadas no ambiente escolar, os profissionais da educação, principalmente professores, devam repensar seus conhecimentos, competências e habilidades para reconstruí-los de acordo com as demandas da sociedade contemporânea e dessa forma passe da função de transmissor para mediador, estimulando assim, o processo de autoaprendizagem do discente.

Assim, este estudo revisou não apenas o contexto histórico da representação do direito das crianças de 0 a 5 anos como cidadãs que têm por lei a garantia educacional assegurada como também apresentar as implicações sobre como os envolvidos no processo educacional, como os docentes, por exemplo, se apropriam desse conhecimento, tendo em vista que não podemos descuidar para o fato de que os desafios à políticas públicas pertencentes a educação infantil traz em si, uma dimensão sempre presente na história da educação deste município.

Diante dos problemas significativos que o Brasil enfrenta para alcançar uma educação básica de qualidade para todos e compreendendo o ensino e aprendizagem como prioridade principal, surge como questionamento principal, com objetivo entender como acontece a formação continuada dos professores da educação infantil em São Luis Gonzaga no Maranhão, a fim de observar de que forma o município implementou ou não as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2012-2024.

Este trabalho foi estruturado em capítulos para uma melhor compreensão dos fatos ligados ao tema proposto e deste modo, o Capítulo 1. Comenta de forma geral a Educação Infantil - Este capítulo nos dará uma visão bibliográfica sobre o movimento do ensino infantil nos últimos anos no Brasil. Também faremos um contexto sobre as políticas públicas e o atendimento direcionado às Crianças de 0 a 6 anos a partir do ano de 1988 até os dias atuais, fazendo uma abordagem sobre a ampliação do Ensino Fundamental e a alfabetização de crianças na faixa etária de 06 anos de idade.

Já no Capítulo 2, faz-se um resumo dos pontos da formação dos professores no Brasil - este capítulo faremos uma viagem resumida sobre a história da formação do professor e o entendimento da formação no ensino da educação infantil, também buscou-se analisar a formação de professores para a educação infantil na visão dos impasses e as novas perspectivas.

Assim no capítulo 3, foi apresentado uma visão sobre as políticas públicas e a formação continuada - neste capítulo apresentou de forma resumida um panorama dos principais debates teóricos relacionados a política educacional, como também faremos uma

breve análise das Políticas Públicas de formação dos docentes buscando entender suas estratégias e principais influências.

No Capítulo 4, que fala da metodologia da investigação - este tópico teve como escopo esclarecer a propósito do planejamento metodológico aplicado na pesquisa, estipulando os contornos da produção, onde foram constituídos através dos métodos científicos assumindo normas éticas para obtenção de resultados em condordância a qualidade desejada pela área acadêmica Nacional e Internacional.

Também no Capítulo 5, foi apresentado os resultados e discussão da pesquisa - os dados resultantes são oriundos da pesquisa realizada nas Intituições: Creche Municipal Professora Maria Fernandes Freitas e Jardim de Infância Vitor Sousa Silva objeto de estudo desta pesquisa, cujo instrumentos utilizados para coleta de dados foram conforme o tipo de pesquisa realizada devidamente amparada pela cientificidade dos referenciais teóricos pesquisados cuja contribuição foi de suma importância no momento do levantamento de dados investigativos e por conseguinte na construção desta referida pesquisa.

No capítulo 6, trataremos das discussões dos resultados da dissertação - este tópico teve como finalidade, pleitear os resultados da pesquisa que foram obtidos por meio das ferramentas empregadas para o recolhimento de dados, que no caso desta pesquisa, foi a aplicação de uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas aos colaboradores envolvidos no processo investigado, onde foi estabelecido uma relação de causa e efeito entre as informações colhidas, dessa maneira pode-se existir uma melhor compreensão da análise investigativa feita nas instituições, aqui investigadas.

Assim no último capítulo. Abordamos questões conclusivas e linha futuras de investigação - este tópico acarreta a interpretação final da pesquisa das questões da formação continuada, fazendo a proposta para novas linhas de investigação futura que podem ser desenvolvidas, através de novos estudos ligados à questão educacional e que tragam contribuições para generalidades que podem passar despercebidas nas rotinas não cumpridas pelas Instituições Públicas.

## **a.a Problemática**

A Educação Infantil nem sempre foi compreendida com o objetivo educacional, sendo vista por muito tempo com a finalidade meramente assistencial. A Educação Infantil ganhou novos rumos, passando a ganhar características voltadas para essa etapa especificamente, a partir da Constituição Federal de 1988,

Atualmente, o Brasil tem 5,2 milhões de alunos de 4 e 5 anos, compreendendo a faixa etária adequada à pré-escola, esse quantitativo corresponde a 91,7% do total de crianças. A meta, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), era universalizar esse atendimento alcançando 100% dos estudantes brasileiros até 2016, porém, sem sucesso.

Dessa forma, o não cumprimento dessa meta causa impedimentos e prejuízos no que se refere ao direito à vida e ao acesso a bens indispensáveis à sobrevivência da criança.

Um avanço significativo na educação infantil no Maranhão, foi referente ao aumento na taxa de crianças nas creches entre 4 e 5 anos que passou de 94,6% para 97% deixando o estado com o segundo melhor índice do Brasil.

Mesmo estando assegurada pela Lei de nº 9394/96 sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), referente ao art. 62, a formação continuada dos docentes, deixa claro que os estados e municípios devem promover formações gratuitas para os docentes, mas, apesar da obrigatoriedade expressa na lei, dificuldades são enfrentadas pelos mesmos, dentre elas, buscar formações satisfatórias que estejam dentro das suas reais necessidades, que proporcionem interação entre o docente e as práticas atualizadas, que realmente englobem e enfoquem os problemas persistentes no ambiente escolar e que levem o docente a estimular a aprendizagem do aluno, compreendendo a escola como um ambiente de transformação.

Conforme as diretrizes do PNE (2014), a formação continuada dos docentes atuantes na educação pública, careceria de ser afiançada pelas secretarias municipais e estaduais de educação, cuja aplicação abrangeria a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como atuação estável e a procura por parcerias com universidades e instituições de educação superior. Assim Gatii (2008) comenta que no arrolamento de fontes e dados de balancetes externos efetivada pela Fundação Cesgranrio e pela Fundação Carlos Chagas, com relação as iniciativas públicas para ministrar a formação continuada de professores, foi constatado que em todos, sem exceção, os estados brasileiros e na maior parte das cidades metropolitanas foram ampliadas atividades para esse fim, pelos próprios profissionais da Secretaria de Educação ou por consultorias contratadas.

Atualmente, a respeito sobre a formação dos docentes no Ensino Infantil, ainda se depara com uma conjuntura complexa e passível de reflexão. Considerando os números, é presumível se deparar com uma parcela de educadores que atuam no Ensino Infantil com a formação abaixo da desejada.

Em uma totalidade de 94.038 profissionais de creche, abrangendo o meio urbano e rural, se depara com as seguintes situações: 1.204 (1,2%) dos docentes têm o Ensino Fundamental incompleto e 3.714 (3,9%) com o Ensino Fundamental completo, já nas pré-escolas, de um total de 309.881 educadores, 1.173 (0,3%) apresentam com o Ensino Fundamental incompleto e 5.170 (1,6%) têm o Ensino Fundamental completo.

Se faz indispensável, realizar uma reflexão sobre esses dados e fazer uma análise sobre o comprometimento da qualidade das atuações desenvolvidas com e para as crianças no Brasil, e além disso, analisar as políticas públicas com relação ao docente, que atua com crianças na faixa etária de até 5 anos de idade.

Diante dos problemas significativos que o Brasil enfrenta para alcançar uma educação básica de qualidade para todos e compreendendo o ensino e aprendizagem como prioridade principal, surgem diversos questionamentos, tais como: As políticas existem para formação dos professores? E por que não são cumpridas? Que ações podem ser desenvolvidas para mudar tal quadro negativo? Quais as dificuldades que as políticas públicas enfrentam para a formação dos docentes para o ensino e aprendizado dos alunos do ensino infantil? Como se desenvolve a atuação de formação de educadores para o Ensino Infantil, no município?

Porém, promover uma educação com total qualidade torna-se um desafio significativo para os municípios, uma vez que os próprios são os responsáveis em promover o atendimento a essa etapa de ensino. Os prefeitos municipais receberam a missão de criar mais de 1 milhão de vagas a serem ofertadas, sendo este um desafio para os mesmos. Mas, será se o objetivo foi alcançado? O desafio foi vencido? Pois sabe-se que mesmo estando assegurado por leis os direitos da criança, a execução dos mesmos é outra fator a ser pensado.

Sabe-se que ainda falta muito para que a garantia total e a universalização da educação infantil seja efetivada, bem como, todos os direitos legais de assistência a educação, tendo em vista que, recentemente, os municípios brasileiros sofreram e ainda sofrem com uma crise econômica instalada no país e isso dificulta o investimento na infraestrutura, ou seja, a gestão não tem como investir na ampliação dos espaços escolares para que, desta forma, melhorem a oferta de vagas.

Talvez a resposta para todos os questionamentos acima está relacionada a “Gestão”. Pois, o sentido da palavra gestão é o de gerenciamento e administração e o objetivo é de

crescimento, no caso das políticas públicas uma grande necessidade é a eficácia e a eficiência na promoção das mesmas, principalmente por serem para promover o bem comum da sociedade. De acordo com Godoy e Polon (2017, p. 7) “...a medida que a sociedade evolui e expõe suas mazelas, mais requer análises sobre as políticas implementadas na atualidade”.

*PARTE I*  
**REVISÃO DA LITERATURA**

## **CAPÍTULO 1.**

### **EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

Este capítulo nos dará uma visão bibliográfica sobre o movimento do ensino infantil nos últimos anos no Brasil. Também faremos um contexto sobre as políticas públicas e o atendimento direcionado às Crianças de 0 a 6 anos á partir do ano de 1988 até os dias atuais, fazendo uma abordagem sobre a ampliação do Ensino Fundamental e a alfabetização de crianças na faixa etária de 06 anos de idade.

#### **1.1 Trajetória da Educação Infantil no Brasil**

O Ensino Infantil, nos últimos anos, vem sofrendo transformações e, ao mesmo tempo, passando por desafios e dificuldades para a resolução de problemas em curto prazo, sobretudo, á respeito de mudanças de paradigmas, confianças e percepções. Acredita-se que o primeiro passo para se superar essa ocorrência é acreditar que a criança precisa ter um espaço adequado ao seu desenvolvimento, sendo necessário que as questões referentes ao seu “cuidar e ensinar” sejam repensadas e transformadas.

Primeiramente, antes de se penetrar no campo específico da formação dos educadores para a Educação Infantil, é importante remontar a sua trajetória histórica, para que se possa compreender o que vem ocorrendo com esse grau de ensino, e desse modo, avaliar sua conjuntura, na contemporaneidade.

A institucionalização de acolhimento para atender criança na faixa etária de 0 a 06 anos de idade, no setor do princípio educacional brasileiro, é ocorrência contemporânea. Por um bom tempo, a educação para a criança foi ponderada em um ambiente privado (doméstico) e analisada como uma responsabilidade familiar, ou grupo social no qual ela estaria inserida. De tal modo, que, a educação da criança era ministrada por meio de seus familiares ou de grupos sociais do seu convívio, por meio da preocupação sobre as tradições e costumes, bem como os conhecimentos básicos de convivência e aprendizagem para que a mesma se tornasse um indivíduo ativo, criativo, independente e conhecedor de seu mundo e cultura, de uma forma gradual.

Os esboços a respeito da criança e da infância como um todo, passaram a despertar interesse no Brasil somente quando houve a instalação das primeiras instituições de educação

de nível superior no país, no ano de 1820. De acordo com Aquino (2001), a palavra criança só é explicitada, oficialmente, pela primeira vez, nos Annaes da Assembléia Constituinte, em meados de 1823, no Rio de Janeiro.

É necessário destacar que, desde a efetivação dos jardins-de-infância no país, no ano de 1883, conforme Bastos (2001) sempre coexistiu arranjos partidários e adversas práticas de instituições para criança, divergindo nas opiniões, na determinação das funções da educação e do cuidado, no campo do Ensino Infantil. Documentos citados por Monarcha (2001) falam que:

O jardim-da-infância não tem nada com a instrução, é uma instituição de caridade para quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se fez entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade, meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou o pai, sendo minimamente pobres. (Monarcha, 2001, p.63).

Segundo Kramer (1995) a formação de creches e jardins de infância no país incidiu, somente, no final do século XVIII e início do século XIX, póstumo ao que ocorreu na Europa, onde as creches existiam desde o início do século XVIII e os jardins, a partir do século XII.

Inclusive, no século XIX no Brasil, segundo Rosemberg (2004), o ponto de vista que norteava a educação da criança estava centralizado na “evolução” feminina, percebido como persuasão de “criadeiras”; isto é, da visão de que, as mulheres por serem boas mães, conseqüentemente, se explicava a preparação de ser uma boa educadora e, nesse contexto, não se enxergava qualquer probabilidade de profissionalização. De acordo com o que explana Rosemberg (2004), desse modo, foi simples fazer o transporte dessa compreensão, do campo reservado, para o público, isto é, a mulher precisaria desempenhar sua função de educadora, não ficando só dentro de casa, passando a atuar em qualquer localidade ou condição, dentro de contexto social. Nota-se, desta forma, que a história do Ensino Infantil começa a se configurar de maneira improvisada, pouco sistematizada, mais ligada à capacidade feminina, do que, propriamente um desenvolvimento sólido, especializado e profissional.

A década de 30, do século passado, foi caracterizada por muitas modificações, fazendo com que se marchasse em vertentes a uma educação mais contemporânea e ajustada com as precisões do momento, então vivenciado. No campo da educação, destaca-se a penetração do Movimento da Escola<sup>1</sup> Nova, que desarticula a linha da aprendizagem do adulto, para a

---

<sup>1</sup> A Escola Nova teve suas raízes implantadas na Europa, ainda no final do século XIX. Nos Estados Unidos, seu principal representante foi Dewey que criou as Escolas Ativas. No Brasil, Anísio Teixeira, ex-aluno de Dewey, conjuntamente com outros teóricos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros,

criança e, como decorrência, é acordado a importância e um maior atendimento para com a criança. Conforme Oliveira (1993), nesse momento, batizado de escolanovismo, no Brasil, abrangido entre 1930, até meados dos anos cinquenta, a criança incide a ser analisada como centro da atividade educativa, em nítida contraposição com a concepção clássica, antes, priorizada.

Em seguida, assiste-se a uma arrogância nas discussões e estudos sobre o valor da criança, que são formas intransigentes no período de pós-guerra, datado em 1950. Deste modo, a questão sobre o Ensino Infantil começa no início da década de 70, já com uma nova abordagem, em consequência do argumento vivenciado pelo país, naquela época. De acordo com as idéias de Fonseca, citado por Aquino:

(...). Surgiu no decorrer desse século uma nova idealização da criança que soa curiosamente parecida à certa dimensão da noção pré-moderna. Vemos a criança de novo pintada como adulto em miniatura, só que alguém privilegiado com direitos tradicionalmente considerados como sendo de adulto: respeito, individualidade, liberdade e cidadania. (Aquino, 2001, p. 32).

Esse entendimento sobre a criança foi sendo desenhado, a partir das modificações econômicas, educacionais, sóciopolíticas e das variações advindas do tratamento a ser empregada à criança, que se consolidava no enaltecimento dessa faixa etária, tendo em vista o progresso, sobretudo, das ciências como a psicologia, a pedagogia e a antropologia.

A nova forma de compreender a infância, através da contribuição de especialistas das mencionadas áreas, que centralizavam suas pesquisas nas particularidades da criança e no valor desse sujeito, foi essencial para a consolidação de uma nova maneira de se instituir os estabelecimentos anunciados a essa faixa etária, que é tão importante, no desenvolvimento da pessoa. Dentre os avanços contraídos nos séculos XVI e XVII, destaca-se o desenvolvimento do colégio e do pensamento pedagógico contemporâneo, que originaram a criação de creches e pré-escolas, sobretudo, na Europa, pois no Brasil esse procedimento aconteceu bem mais tarde.

Na década de 50, a Educação Infantil sucede a ser analisada como um tipo de educação “pré-primário”, como o oportuno nome lembra, trata-se de um momento que sucede à fase primária da educação, Vieira (2003, p. 64) “podendo ser ministrado nos jardins de

---

levantaram a bandeira da Escola Nova e, sobretudo, dos seus princípios básicos – laicidade, educação pública e gratuita – que se contrapunham à ideologia católica, defensora da Pedagogia Tradicional e, obviamente, do ensino centrado no professor e de cunho particular e confessional.

infância, mas, também, nas chamadas escolas infantis e nas classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário”.

Em consequência das ações crescentes de industrialização e de urbanização, as mulheres da classe média, também, principiaram a entrar, com maior força, no setor produtivo, sendo, então, imprescindível a ampliação de espaços nos quais pudessem deixar seus filhos, enquanto se destinavam à atividade laboral.

Portanto, sucedeu um acirramento da procura por vagas na pré-escola, sendo, então, imprescindível promover sua ampliação, entre as quais se sobressaíram na época, às chamadas escolas alternativas. Para Kuhmann (2000, p. 11), “A temática contracultural e a sua crítica à família e aos valores tradicionais inspiraram estudantes e profissionais, assim como foram referência para a criação de pré-escolas particulares alternativas”.

Em consequência à enorme busca por esse segmento de educação, escolas, principalmente, particulares de cunho confessional, comunitárias e filantrópicas, deram início, então, a se destinar à oferta da educação pré-escolar. As Igrejas sobrevieram a operar nesse grau de ensino, com grande destaque, especialmente, as ligadas à visão católica, e à protestante. No Brasil, a Igreja Católica, dominante enquanto doutrina, desde o século XVI, e principal responsável pelo ensino de cunho confessional, necessitou rever, a partir dessa década, certos conceitos e ações, inclusive no campo educacional, pois estava perdendo muitos adeptos para outras seitas. Essa concepção religiosa passa a receber influência, nessa época, de movimentos ligados à ação popular e às iniciativas populares, o que acarretou a criação de associações, creches e centros comunitários.

Segundo Kramer:

Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público, a proteção e o direito à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. Se desde o século XVII, com a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30, o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. (Kramer, 1995, p.61).

A procura pelos estabelecimentos infantis que apresentavam diversas denominações - jardins de infância, parques infantis, creches, escolas maternais, ou pré-escolas cresceram, pois, as crianças na faixa etária de 0 a 06 anos de idade, e de classes menos favorecidas, entraram com maior força.

Segundo Campos (1999), as pesquisas efetivadas no domínio das universidades, no começo da década de 80, a respeito do Ensino Infantil, que era posta em segundo plano,

começaram a dar suas primeiras cooperações, despontando para um gráfico patético, ao referenciar o acolhimento de crianças em creches, principalmente, no que tange ao uso de técnicas ou métodos aplicados e à precária qualidade dos serviços oferecidos, começando a ganhar um maior destaque com relação a educação oferecida.

Baseado neste argumento nota-se uma progressiva apreensão para com o Ensino Infantil, e, dessa maneira, o recém-criado CNDN<sup>2</sup> - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher produz uma “Carta de Princípios da Criança: Compromisso Social”, em meados de 1989<sup>2</sup>. Nesse documento, a creche é idealizada, baseada na Constituição Brasileira, um direito da criança e não, exclusivamente, como auxílio às mães labutadoras. Nele, a educação para a criança, é de responsabilidade de todos, inclusive da sociedade cívica e política, e não exclusivamente da família.

Os anos 80 permaneceram como já mencionados, de extrema importância, para a asseguarção do Ensino Infantil no país. Essa ocasião foi caracterizada pela redemocratização da sociedade brasileira, e, também, pela procura de melhores qualidades de vida para a população. Nessa época, apadrinho-se, enfaticamente, o direito à educação das crianças com idade entre 0 a 6 anos, o que ocasionou o aumento do crescimento de creches e pré-escolas públicas, devido, principalmente, à promulgação da Constituição Cidadã, de 1988 que, em síntese, protegia a ação do Estado, no sentido da democratização do ensino público, em todos os graus escolares.

## **1.2 Políticas Públicas e o Atendimento às Crianças de 0 a 6 anos: (1988 até os dias atuais)**

Fazendo uma análise das últimas décadas, pode-se destacar que, desde o ano de 1988, verificaram-se quatro respeitáveis marcos para a valorização da criança e do ensino infantil no Brasil: a promulgação da Constituição Brasileira de 1988; a criação do ECA<sup>2</sup> - Estatuto da Criança e do Adolescente; a instituição da LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social, de 1993; e a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996. Contudo, não desfavorecendo a seriedade dos demais marcos mencionada, serão avaliados, neste trabalho, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, por encontrar-se mais arrolados com o artefato desta pesquisa, que aborda a propósito da formação dos docentes, no campo da Educação Infantil.

---

<sup>2</sup> Conforme dispõe o seu preâmbulo, a Convenção dos Direitos da Criança, em razão do conteúdo da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, foi concebida tendo em vista a necessidade de garantir a proteção e cuidados especiais à criança, incluindo proteção jurídica apropriada.

De acordo com a Constituição de 1988, a criança incide a ter direito ao ensino público, que deve ser garantida, desde o seu surgimento devendo ser separado da educação familiar e social. O que antes era analisado como benefício do Estado e direito da família, assume outro significado, uma vez que a criança, atualmente, incide a ter garantias fundamentais para o seu desenvolvimento integral, enquanto cidadão, em processo de formação. O que segundo Oliveira (2002, p. 35), descreve sobre as transformações ocorridas no âmbito da Educação Infantil e que vêm se configurando ao lado das lutas concretizadas pelos movimentos sociais e, bem como, pelo “...rico processo políticopedagógico que envolveu variados setores sociais”.

A conquista do direito constitucional a educação das crianças pequenas e a ampliação da rede de creches e pré-escolas são conseqüências diretas da organização popular, seja no movimento das mulheres, seja nas associações de moradores ou, ainda, na organização dos trabalhadores em sindicatos. (Silva, 1999, p. 50).

A Constituição Federal decide que a criança precisa ser vista como sujeito de direitos e, portanto, ela passa a ser reconhecida como cidadã em desenvolvimento, demandando, então, um cuidado individualizado. Conforme esse princípio constitucional é garantido, o ingresso a uma Educação Infantil de qualidade que colabore para seu desenvolvimento essencial. As creches e pré-escolas começam a ser citadas, no documento normativo, no capítulo alusivo à educação. De acordo com Silva (2001), a constatação, nesse período, do elevado índice de profissionais da educação leigos, provoca um debate em torno da qualidade do atendimento oferecido em pré-escolas e creches, bem como, da obrigação de uma melhor capacitação dos profissionais da educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte da educação. (Silva, 2001, p.11).

Com o discernimento sobre o direito à educação e o reconhecimento de que a criança de 0 até 6 anos precisa de um desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que ultrapassa as demarcações da educação familiar, abre-se passagem para toda uma nova expectativa educacional. Dessa forma, verifica-se uma relativa valorização dos profissionais que exercem a função de educar e cuidar, nas instituições de Educação Infantil.

Desse modo, vem se notando de um modo geral, a percepção da importância do ensino para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Neste sentido, cresce a conscientização de que as questões culturais, sociais e familiares, também, são de grande importância e devem ser levadas em consideração no desenvolvimento do indivíduo.

Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. (Rocha, 2001, p. 32).

Essa nova forma de valorizar a educação da criança, constitui um grande avanço que se exprime, na importância das lutas sociais que reivindicavam o direito à educação, para as crianças pequenas.

A contemporânea LDBEN, do ano de 1996, gera uma extensa melhora no campo da educação, pois o ensino infantil incide a ser reconhecido como a primeira fase da Educação Básica. Porém, apesar disso, compreende-se que esse ensino, ainda, é pouco reconhecido e valorizado pelos gestores das políticas públicas. Conforme informações contidas no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, no ano de 2000, citadas por Rodrigues (2003), o Ensino Infantil é o campo mais vulnerável da educação brasileira. Já, Muniz (2003, p.61), diz na “Pesquisa realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG (Cedeplar) mostra que cerca de 60% das crianças de 0 a 6 anos estão fora de creches e pré-escolas”.

Para Campos (2002), no Brasil, há um distanciamento entre a legislação e a realidade na qual estamos incluídos. De tal modo que pode-se verificar pontos de contraste entre o que está no impresso e o que se analisa no real, isto é, entre o anunciado e o efetivado.

O Brasil, na década de 90, atravessa problemas políticos e econômicos, o que ocasionou limitação de despesas, principalmente no campo educacional. Nessa ocasião, as políticas educacionais no Brasil começam a sofrer influência do Banco Mundial (BM). A partir de então, verifica-se tanto a ausência de aquisições na Educação Infantil, quanto a alteração do discurso que deixa de destacar o ensino e o cuidado para priorizar os números de desenvolvimento infantil. Assim, nas duas gestões de FHC, a Educação Infantil é preterida, a favor da universalização do Ensino Fundamental. Vale registrar, que no referido Governo, é dado grande incentivo às propostas para a expansão da Educação Infantil, através de modelos não formais de ensino.

### **1.3 A ampliação do Ensino Fundamental: a escolarização de crianças de 6 anos**

Na atualidade, várias alterações vêm sucedendo no nível do Ensino Infantil, sobretudo, no que fere a organização das instituições estaduais e municipais que se estruturavam pelo princípio da seriação. Ultimamente, tem se dado preferência aos ciclos que incorporam os educandos pelas idades semelhantes, quando se inicia o primeiro período, em determinadas organizações, como é visto na rede municipal de São Luis Gonzaga no Maranhão, crianças de 6 anos passaram a ser incorporadas. Essa iniciativa vem sendo difundida nacionalmente.

O acréscimo para nove anos do Ensino Fundamental, não é mencionada na Constituição Federal de 88 e, nem, na LDBEN. No artigo 32 da mencionada lei, é referenciada que o Ensino Fundamental, terá uma duração de no mínimo de 8 anos, passa a ser obrigatório e gratuito em todas as instituições pública. Porém, e de acordo com o artigo 87, no seu Inciso I, § 3º, deixa claro que “todo Município e, complementamente, a União e o Estado, deverão matricular toda criança, a partir da idade de sete anos e, optativo, a datar dos seis anos, no Ensino Fundamental”.

Como alude Rosemberg (2000), dentre o período de 1995 a 1999, a percentagem de crianças com idade de 6 anos registradas no Ensino Fundamental incidiu de um patamar na faixa de 19,7% para a média de 22,3%. No entanto, essa inserção vem sendo perpetrada, de forma inoportuna, sem o necessitado programa. A despeito de alguns empreendimentos, pode-se assegurar que a maior parte dos professores, não teve um preparo adequado para arcar com este desafio. Entretanto, atualmente, já é possível perceber uma maior preocupação com essa preparação.

## CAPÍTULO 2.

### FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

---

Este capítulo fará uma viagem resumida sobre a história da formação do professor e o entendimento da formação no ensino da Educação Infantil, também estaremos buscando analisar a formação de Professores para a Educação Infantil na visão dos impasses e as novas perspectivas.

#### **2.1 Resgatando a história da formação desde o Império**

O debate relacionado à formação docente, para os primeiros anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Infantil, se fortalece, na contemporaneidade, sobretudo, após entrar em vigor a Lei 9.394/96, isto é, da contemporânea Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Para se ter um correto entendimento sobre a ascensão e atrasos presenciado na contemporaneidade pelo campo da formação de professores, considerou-se importante proceder a uma retrospectiva histórica, dando-se ênfase à trajetória construída no Brasil.

Pode-se assegurar que a fundação de instituições, designadas para promover a formação docente, no campo internacional, vincula-se à oficialização da instrução pública, no período correspondente à denominada modernidade, marcado pela difusão das idéias liberais, que defendiam uma maior oferta da educação primária gratuita e obrigatória, fato esse que impulsionou o processo de instrução de educadores, para esse grau de ensino.

Desse modo, somente a partir da Revolução Francesa, é que se torna efetiva a execução de uma escola normal, sob a responsabilidade do Estado. Todavia, esse empreendimento se universaliza, de fato, apenas no século XIX, através da reprodução dessas escolas, em todo o velho continente.

Brzezinski (1987) explica que:

Em termos nacionais, a Lei promulgada em 15 de outubro de 1827, no período Imperial, determinou a criação de “escolas de primeiras letras”, em locais mais populosos para oferecer ensino mútuo (art. 10) e, também, exames para selecionar mestres e mestras. “É fato que essa lei expressa a total centralização do sistema de ensino, já que até o método estava nela prescrito o ensino mútuo”. (Brzezinski, 1987, p. 29).

Conforme Bernardo (1989), as Escolas de Ensino Mútuo pretendiam alcançar: a instrução da leitura, o ensinamento de rudimentos da aritmética e, sobretudo, o comando da metodologia inventada por Lancaster. É consierável enfatizar, que essas escolas foram anteriores à práticas de instituições específicas para a gênese docente.

Nessa epóca, em acordo mútuo com a concepção de mundo e de homem, então escolhida, a formação de docentes tinha, como pressuposto básico, a veiculação da doutrina católica e, conseqüentemente, a seleção de docentes para o magistério, levava em conta esse propósito.

No entanto, a despeito desses empreendimentos resultante da Lei de 1827, as escolas normais brasileiras iniciais, só foram instituídas, após a validade do Ato Adicional no ano de 1834, que provocou a descentralização do ensino, progredindo, por um lado, na medida em que assegurava a gratuidade do ensino primário que, a partir de então, precisaria ficar sob a competência das províncias, assim como o ensino secundário, e, por outro lado, promovendo rupturas na organização do ensino nacional, pois a rescindiu, em outras unidades regionais. Dessa forma, somente em 1835, instaura-se, em Niterói, a primeira Escola Normal do Império e, posteriormente, outras foram criadas, mas várias delas tiveram uma duração curta.

Em seguida, após a introdução da Escola Normal na cidade do Rio de Janeiro, múltiplas distintas províncias copiaram esse empreendimento. No entanto, devido à falta de normas nacionais para orientar a formação docente, cada província foi estabelecendo seus próprios critérios, conferindo, assim, uma peculiaridade regionalista à essa formação que se caracterizava por caminhos singulares e pouco definidos.

Nesse período, para obter uma colocação na Escola Normal, o pretendente precisaria passar por uma triagem, onde a moral do candidato era considerada e analisada, por meio de um documento que comprovasse a apropriada conduta social, a consumação de princípios religiosos, que se aplicavam à competência da teoria e didática do educador. Enfatiza-se que o desempenho do educador carecia de ser desempenhada com altruísmo, determinação, atenção, ainda que as condições salariais e de trabalho fossem precárias.

Cury (2000) menciona que, o processo da gênese do educador no Brasil, muitas vezes, retorna ao passado, procurando resgatar essa concepção de ensino, arrolada na evangelização dos educandos, de acordo com os princípios católicos e o costume de uma “cultura da oralidade”.

O trajeto histórico da concepção docente foi transpassada por progressos e atrasos. Pode-se examinar , reitera-se, que, muitas escolas normais foram edificadas, sendo fechadas e novamente reinauguradas.

Diante desse teor, essas instituições escolares normais perderam sua confiabilidade, ocorrendo que determinados presidentes de províncias e inspetores da educação perpetraram muitas críticas a elas, enquanto lócus de formação docente. Sendo ao mesmo tempo, impugnadas as dessemelhantes orientações curriculares, que ora privilegiavam uma direção mais teórico-conceitual, ora seguiam um caminho mais pragmático.

A conjuntura revelada, enfraqueceu as escolas normais, episódio esse que induziu várias províncias a seguirem o modelo “professor substituto”, baseado em idéias educacionais holandesas e austríacas. Esse protótipo versava em alocar os principiantes junto aos professores dirigentes, compondo-os, de tal modo, com uma configuração pragmática para o exercício do magistério, de uma forma pontual, sem qualquer formação teórica. É importante ressaltar, que os professores, assim, preparados, continuaram a desempenhar o seu trabalho, mesmo depois da nova fase das escolas normais.

Nesse período, como acontece atualmente, o grau de conhecimento e status social marchavam lado a lado, ou seja, quanto mais elevado era o poder aquisitivo, maior era a oportunidade de acesso ao conhecimento. A escola desde esse período, no país, serviu para acentuar a diferença cultural entre a elite e a grande maioria da sociedade. Dessa forma, a escola era e continua sendo excludente e elitista, promovendo uma grande diferença, no que tange ao acesso à educação.

Na época, as Escolas Normais, estavam prometidas às classes empobrecidas e às mulheres viúvas, que deveriam optar entre casar-se novamente ou ser educadora. Pelo motivo do magistério não permitir o ingresso ao ensino superior e, outra vez, pelo baixo salário oferecido aos educadores, essa gênese continuou a se distanciar, efetivando-se com efeito, como sacerdócio e não como um ofício.

Outro elemento que se sobressaiu nessa época, foi a caracterização político-ideológica construída entre o ensino para a mulher e para o homem. O ensino para as mulheres carecia de ser mais fácil, uma vez que se esperava, que como a instrução era a ampliação do domicílio, por isso, a habilidade doméstica seria mai útil do que trabalhar com a competência intelectual, dentro da temática numéricas e de outras ciências.

Nessa totalidade, a concepção docente, era exercida adotando como indicador “o saber fazer”, pois a persuasão didática, ou seja, as ponerações do “porque ensinar”, não abrangia espaço em evidência, na maior parte das instituições para educador, no Brasil.

Como enfatiza Campos:

(...) A despreocupação com que qualquer pessoa no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenças para os que tinham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se pode chamar de “professor” qualquer um, saiba ou presuma saber, e não somente ao que “saiba ou deva saber ensinar”. (Campos, 2002, p.22).

No período que corresponde entre 1868 à 1970, incidiram várias transformações ideológicas, políticas e culturais que persuadiram a educação. Difundia-se a idéia de que um país era o retrato da sua educação e, por isso, ocorreu uma junção de idéias e de movimentos a procura de um mesmo ideal: difundir o ensino, para o progresso da nação. Desde essa perspectiva, três princípios básicos foram defendidos conforme Tanuri (2000, p. 66) “a obrigatoriedade da instituição elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do poder central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias”.

Na época, foi possível, como foi dito anteriormnte, antecipar o ingresso da mulher, na educação, desde os últimos anos da monarquia. De acordo com Tanuri (2000), o episódio da educação ser analisada como extensão do domicílio e dar seguimento a obrigação maternal, logo começou a ser acobertada por educadores e políticos, em consequência à sua “aptidão natural”, para cuidar e educar crianças.

Nesse período, foi possível se verificar a presença de duas vertentes para o exercício do magistério: a primeira, que procurava conciliar magistério, com as tarefas específicas de dona de casa e mãe e a outra que visualizava o magistério feminino como uma solução, uma vez que os homens estavam se distanciando das escolas primárias, devido à precária remuneração.

Assim sendo, no término do Império, pode-se identificar os fatores que colaboraram para a desvalorização social do ofício de professor: a feminização do magistério, os baixos salários e o baixo nível de qualificação dos profissionais egressos das escolas normais. Entretanto, já começava a ser discutida a importância de uma melhor capacitação para o professorado. No entanto, de acordo com Tanuri (2000), pode-se dizer, que nos 50 anos iniciais do Período Imperial, as escolas normais não conseguiram passar de ensaios que não se concretizaram, devido, sobretudo, às precárias condições infra-estruturais dessas instituições.

Apesar disso, a preocupação com a necessidade da criação de escolas normais e com a instauração de uma formação mais sólida dos educadores, conforme Moacyr (1938), citado por intermédio de Brzezinski (1987), se fez presente, durante todo o tempo, mas poucas atuações foram, realmente, efetivadas.

Campos (2002) enfatiza que, a formação de educadores nesse época de mudança do Império para a República em 1889, foi caracterizada pela escolha pela opção da moral, favorecendo o exercício em relação à hipótese. Para Brzezinski (1987), na era republicana, a instituição dos educadores era realizada por meio de indicação de quem detinha o poder - os políticos -, apesar dos regulamentos deliberarem a efetivação de concursos para o acesso no magistério.

## **2.2 A formação dos professores - Anos 80 até na década de 90**

Nos anos 80, embora se vivenciassem uma ardua crise econômica, acirraram-se os debates políticos, devido ao método de fundação da Nova República. Segundo Saviani (1983), esse período é definido por Nunes (2002, p. 24) como “transição inconclusa”. De acordo com Nunes (2002), “na década de 1980, a revitalização do ensino normal constituiu a bandeira de luta dos educadores em seminários”.

As dificuldades vivenciadas, na época, no que diz respeito a formação de docentes, fez com que essa nova demanda incidisse a ser avaliada, na área da sociologia, com uma posição mais incisiva. No ano de 1983, o MEC e as Secretarias dos Estados se vinculam no sentido de procurar “soerguer” os Cursos Normais; esse empreendimento foi intitulado de “Revitalização do Ensino Normal”, se sobressaindo, nessa perspectiva, o Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Esse projeto foi preparado a fim de oferecer condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico real e significativo que, de acordo com Cavalcante (1994), objetivou fazer reflexões sobre os Cursos Normais, constituírem o lócus da formação inicial e continuada dos educadores da Educação Infantil e das primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, (de acordo com as nomenclaturas atuais), buscando uma maior qualidade do ensino público.

Entrou em vigência, na Nova República, a Constituição de 1988 que ampliou a obrigatoriedade e gratuidade da educação, de quatro para oito anos o período para o ensino fundamental. A educação, no Brasil, incidiu a ser planejada, pelo menos no texto constitucional, como direito do indivíduo e dever do Estado. Sendo a primeira vez que a criança é considerada como sujeito de direitos, no campo de uma legislação.

No documento, também, é enfatizada a apreensão com uma formação sólida dos profissionais da educação, mesmo que ainda, timidamente.

Segundo Cury,

A Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso V, determina a valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos. (Cury, 2002, p.52).

A década de 90, caracterizada pela influência da globalização e do neoliberalismo, novas tecnologias, pós-modernidade e pela ação massiva dos Organismos Financeiros Internacionais na figura do Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, provocaram uma inflexão de rumos nos setores produtivo e societário. Para Corsetti e Ramos (2002, p. 343), “... as recomendações do Banco Mundial e do FMI, sinalizam a implementação de um novo senso comum tecnocrático, que passou a orientar as políticas dos administradores do sistema escolar”.

Conforme Oliveira (2003b), sobretudo, na área educacional, a promulgação da Lei 9394/96 (LDBEN), produto da interpretação conservadora que foi aprovada no Senado, deliberou um “pool” de reformas em todos os graus e modalidades de ensino que, em síntese, objetivavam adaptar a educação a nova conjuntura sócio-político e econômico. A Lei 9.394/96, a secundária LDBEN, embora reafirme os princípios constitucionais, especialmente, quanto à universalização da educação, está, conforme Pereira (1999), correndo o risco de resgatar, reviver cenários marcados pela improvisação, aligeiramento e desregulamentação, no que tange, especialmente, à formação docente.

Esse registro normativo, procurou repetir as discussões sobre a formação dos educadores, principiadas desde o Movimento Escolanovista que foram liberadas na década de 80. Essa Lei Maior, definiu que, dentro de um limite máximo de dez anos (art. 84, § 4º) posteriormente a sua promulgação, os educadores dos anos iniciantes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil tivessem uma formação de nível superior. Entretanto, reitera-se que, uma projeção é o ideal e outra, a realidade; por isso mesmo, a Lei admite, a formação mínima, em nível médio, para os educandos dos referidos grau de ensino.

Dessa maneira, a formação de docentes, adequado às políticas públicas recentes e ao não atendimento às recomendações da ANFOPE e de vários institutos representativos dos docentes, corre sérios riscos de se reduzir ainda mais, afetando a qualidade do trabalho de seus egressos e, conseqüentemente, a educação do país, como um todo.

### 2.3 A Formação de Professores para a Educação Infantil: Impasses e Perspectivas

A biografia da formação de professores para o Ensino Infantil é bastante atual, uma vez que não existia uma apreensão com esse grau de ensino e, em consequência, muito menos, com a qualificação de seus professores.

Anteriormente a promulgação da Lei 9394/96, pode-se identificar alguns movimentos independentes, como já foi citado, que pouco colaboraram para uma formação sólida e com um fundamento comum, para os educadores de níveis iniciais. Principalmente, devido ao fato do Ensino Infantil, ainda, não fazer parte da educação básica, essas iniciativas eram avulsas e alcançava apenas uma pequena parcela dos professores.

O longo período de secundarização do Ensino Infantil, no Brasil, conduziu a afirmação a um campo muito individualizado, pela disparidade de instituições, estruturas e profissionais que a ela se destinavam. Esse episódio desabilitava o profissional da Educação Infantil e, ainda, despontava o afastamento entre o “cuidar e o ensinar”, uma vez que a titulação era dada, de acordo com a função que se praticava, ou com a idade similares com a qual se trabalhava.

Por um longo tempo, o educador do Ensino Infantil era identificado e reconhecido, especialmente, pela sua cordialidade, pelo seu carisma maternal. De tal modo que, se reforçava a concepção de educadora, traçada por meio de sua feição enquanto mulher, com o seu “carisma de ensinar” nato.

Nessa configuração, o padrão então concebido, se manifestava nas chamadas “tias” bondosas, pacientes, amorosas, levadas tão-somente pelo coração e pela percepção. Para Spodek (1982) citado em Resemberg (2001, p. 19) “Se a intuição constitui uma base importante para fundamentar a ação, ela é insuficiente, pois nem sempre é generalizável ou passível de exame crítico”.

Contudo, esse entendimento, fundamentado na feminização do magistério que imputava, predicados de gênero, a Educação Infantil vem se transformando, principalmente, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) .

A Lei de Diretrizes, foi um marco importante para a expansão educacional, no ponto de vista de alguns estudiosos, pois implantou um aglomerado de reformas que vêm sendo inseridas, movimentando diversos âmbitos educacionais, de modo mais peculiar, a gênese docente dos profissionais da educação básica. Conforme frisam Corsetti e Ramos (2002, p.

343), “a proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor com uma nova roupagem”.

Desse modo, o aglomerado de reformas concretizadas impressionaram o ethos educativo brasileiro, e, sobretudo, foram instituídas novas deliberações para a gênese dos educadores, consolidadas na Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para o Ensino Básico; várias Resoluções e Pareceres, além dessa legislação, produziram nova configuração à formação docente.

De acordo com Nunes:

(...) No que diz respeito à formação docente, a LDBEN atual aboliu as licenciaturas de curta duração e os avanços progressivos de escolaridade e exercício profissional, embora explicita a possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que, no entanto, não discrimina. (Nunes, 2002, p.15).

Segundo Freitas (1999), no entanto, as medidas na área da formação docente, regidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) têm sido marcado por aprovações pontuais de pareceres e resoluções, que vão esboçando os novos panoramas educacionais, para a formação do docente.

No entanto, apesar de certos avanços já mencionados, uma apreciação mais criteriosa nas “creches e pré-escolas” brasileiras induz à constatação da existência de conjunturas educativas bastante aversas, no campo da Educação Infantil. De tal modo, em algumas regiões e instituições, persiste em utilizar-se um forte entendimento de cunho assistencialista, conduzida, na maioria das vezes, por professores leigos (empíricos), que nelas trabalham. Além disso, pode-se interrogar a qualidade da formação profissional, aferida aos professores desse grau; a carência de pareceres pedagógicas sólidas e o escasso conhecimento sobre a criança, próximo ao descompromisso político-financeiro, para com esse grau de ensino, e em se abordando o ensino público, são igualmente constantes.

Muitos debates sucedem, desde a implementação da nova LDBEN, em relação à formação docente. São perpetradas interpretações equivocadas ao avaliá-la, sobretudo, em analogia ao patamar mínimo dessa gênese, para atuar na área do Ensino Infantil. No entanto, no artigo 62 da referida lei, é explícito quando o mesmo grifa que, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciantes do Ensino Fundamental, pode ser admitida como formação mínima, o curso normal, em nível médio.

Desse modo, os educadores que tenham a formação nesse grau de conhecimento, estão seguros, com base nessa lei, para desempenhar a sua profissão, nessas fases do ensino. Na

mencionada Constituição Federal, no título II, no que se refere Dos Direitos e Garantias Fundamentais, incluso do capítulo I, na qual se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, em conformidade com o artigo 5º que frisa: “ XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada”.

Por outro lado, atualmente, há uma certa conformidade sobre a obrigatoriedade de formação, em nível superior, para os professores do Ensino Infantil, pois o conhecimento está em constante mutação, tornando-se mais complicado e discrepante, determinando a necessidade de educadores com qualificação e experientes para atuarem em todos os graus da educação. Ainda que, essa formação em nível superior seja uma concepção a ser almejada, é complicado de ser alcançado em um espaço de tempo curto, especialmente, na área do Ensino Infantil que unifica, atualmente, a educação básica, no país. A conjuntura voltada para esse grau de ensino é crítica, visto que, o Plano Nacional de Educação demonstram que permaneciam, ainda, no ano de 2001, aproximadamente 11.349 docentes que trabalham em creches e 17.604 docentes que atuavam na pré-escola, sem a exigida formação em nível médio.

Esse patamar mínimo e o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação docente foi confirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ela defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica em, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação docente. (Parecer CNE/CEB 03/2003).

Atualmente, o docente, o seu exercício e, sobretudo, a sua formação acadêmica, estão no cerne dos debates. Torna-se urgente, contudo, abranger aspectos específicos alusivos à formação do educador que atuam no Ensino Infantil.

É imprescindível que se tenha consciência, de que a formação do docente que atua no ensino infantil, passa por um longo caminho a ser percorrido, principalmente, ao analisar os aspectos macro-estruturais citados no Parecer 03/2003.

Faz-se necessário evidenciar, que a Lei de nº 9394/96 – LDBEN, aproxima o profissional que atua diretamente com as crianças, nos vários graus da educação, como sendo um docente, destacando para isso, as particularidades esperado deste profissional, no que se refere o artigo 13.

O Decreto 3276, instituído em 1999, deliberou que a formação de docentes fosse complementada, “exclusivamente, em Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais

Superiores. Segundo Freitas (1999), os Institutos Superiores de Educação são instituições de quinta categoria, tendo em vista a hierarquização feita pelo MEC.

As associações expressivas dos professores, ANFOPE (Associação Nacional para a Formação do Profissional de Educação); ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em Educação), buscaram a anulação do mencionado decreto, conseguindo a promulgação de um novo Decreto de nº 3554/2000, que supriu o “exclusivamente”, pelo “preferencialmente”, o que representou uma conquista, ou “conquista parcial”, pois as universidades obtiveram a licença para continuar formando docentes.

Nesse contexto, a formação em grau superior, para os professores da 1ª fase do Ensino Básico, se baseando na LDBEN e no referido artigo 63, inciso I, antevê que será de encargo dos Institutos Superiores de Educação manter:

- I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis. (LDBEN, art. 63, p.34).

O aproveitamento de muitos empresários que tem suas atividades voltadas para a área da educação, e, impulsionados pelo respaldo legal, originou o crescimento de Cursos Normais Superiores, em Institutos Superiores de Educação que, na sua maioria, possuem qualidade questionável e para eles apressaram-se muitos professores que, lançando mão de seus poucos salários, neles ingressaram, para se “qualificarem”, com receio de perderem seus empregos.

Pode-se assegurar, que até o final do ano de 2003, incidiu uma propagação de Cursos Normais Superiores, numa probabilidade, visivelmente mercantilista, que, segundo Brzezinski (1999) remete: à formação educadora para cursos apressados, de cunho simplismente técnicos, segregada da capacitação dos demais profissionais da educação e de outros profissionais; ao mesmo tempo que cria um mercado inusitado para as instituições privadas, com possibilidade de financiamento público bem como desperdiça uma disposição instalada, provida de recursos humanos e materiais, ao longo dos anos, pelo poder público.

Constatando-se, desse modo, cada vez mais a penetração do setor privado no campo educacional, Corsetti (2000, p. 50) comenta que “... propósito assumido de contemporizar a educação do domínio político para o domínio do comercial, resultando com a negação de sua

condição de direito social e transformando-a em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores”.

Ainda que, as mencionadas associações docentes, perfilharam as deficiências na formação de docentes que vem sendo efetivada no campo universitário, analisam que ela procura garantir um grau de consistência teórico-empírica e a prática da pesquisa, por isso mesmo, é que essas entidades representativas lutaram, para preservar o espaço universitário para a formação docente.

#### **2.4 A educação infantil e a formação docente na visão dos teóricos**

Para compreender a função social exercida pelas creches e pré-escolas precisamos recorrer ao processo histórico como já o fizemos nos capítulos anteriores desse projeto até chegarmos ao entendimento necessário de “Educação Infantil”. Essa etapa deve assegurar que a criança tenha direitos de acesso ao patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico voltado para a aprendizagem no contexto das relações, convivência mútua, troca de ideias, brincadeiras as descobertas, o bem coletivo através do cuidado de si e do outro, etc.

Freire (1979), diz que:

“O educador, que aliena a ignorância, se mantém sempre em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca”. (Freire, 1979, p.03).

É importante reforçar a importância de facilitar a aprendizagem da criança proporcionando a ela oportunidades para descobrir e aprender. Jean Piaget já afirma isso em 1920 quando citou que crianças passam a compreender o mundo a sua volta através de experimentações. Dessa forma, o professor de creches e pré-escolas desempenha papel importante no desenvolvimento da criança, pois os mesmos servirão de referência nos primeiros contatos e convívios no ambiente escolar gerando aprendizado no processo de relacionamento e, é claro, da mesma forma é com a família.

Na concepção de Bowlby e Moyles (2010, p. 173) “as crianças refletem aquilo que experimentam enquanto bebês, portanto, se vivenciarem desde cedo à confiança e empatia, serão crianças que saberão interagir com segurança e habilidade na idade pré-escolar”.

Deste modo, e de acordo com Gandini (2016):

“Para agir como um educador para a criança, o ambiente tem de ser flexível: ele precisa passar por modificações frequentes de parte das crianças e dos professores para se manter atualizado e responsivo às suas necessidades de serem protagonistas na construção do próprio conhecimento. Todas as coisas que o rodeiam e que são usadas pelas pessoas na escola - os objetos, os materiais e as estruturas- são vistas não como elementos passivos, e sim como elementos que condicionam e que são condicionados pelas ações das crianças e dos adultos que estão ativos nele”. (Gandini, 2016, p. 329).

Portanto, cada detalhe, seja na metodologia, na infraestrutura, no convívio escolar ou fora dela deve ser valorizado. Porém, não nos esqueçamos de que é o professor a peça fundamental do processo de aquisição do conhecimento, ele é o facilitador da aprendizagem, e da interação, ressaltando que sua presença é indispensável diante do desafio da interação da criança com o meio, ficando atrelado a suas responsabilidades docentes ser acolhedor e motivador. Nessa perspectiva, Vygotsky (1934/2007), afirma que o homem é um ser social e que é por meio das interações sociais que o mesmo se desenvolve.

A emoção é importante no processo de ensino aprendizagem, levando em apreço que o educador tem a incumbência de motivar seu alunado através de metodologias satisfatórias e interessantes para o aluno e facilitadoras para o trabalho do professor.

O processo de aprendizagem não acontece isoladamente, mas sim através do convívio com o outro, na troca de informações e a partir daí vai construindo seu conhecimento de acordo com suas capacidades e limitações levando-nos a compreender que a interação entre os pares tem papel indispensável para o desenvolvimento da mente humana.

Nessa acepção, Vigotsky (1998) assegura que:

“A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.” (Vigotsky, 1998, p.61).

Na concepção de Vigotsky, o ensino deve proporcionar ao aluno a aprendizagem daquilo que ele ainda não sabe e nem pode aprender sozinho, cabendo ao professor criar as possibilidades para estes.

Tereza Rego (2013) faz uma reflexão sobre os processos psicológicos considerados mais complexos, esses processos, também chamados de funções psicológicas superiores, diferenciam os seres humanos dos outros animais e só se desenvolvem a partir do aprendizado. Tais funções contemplam o pensamento e o discernimento. Rego (2013, p. 67) mostra que “Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a

fala se aprender com os mais velhos da comunidade”. Diante desta afirmativa fica em total evidência que todo tipo de aprendizado precisa ser mediado, fortalecendo, assim, a necessidade de um profissional bem qualificado para o ensino.

## **2.5 Desafios da formação profissional do docente de educação infantil**

A ampliação do ensino infantil, no Brasil e no mundo, tem acontecido de maneira crescente nas últimas décadas, despontando que a sociedade está tendo mais consciência da seriedade do conhecimento na primeira infância, o que determina ações por uma educação institucional de qualidade para crianças de zero a seis anos.

A LDBEN, perpetuando e se referenciando ao título V, capítulo II, seção II, art. 29, abrangeu a educação infantil ao ensino básico, repetindo o andamento internacional, ficando esta avaliada como sua primeira fase, e tendo como finalidade, o desenvolvimento incondicional da criança até alcançar a idade de seis anos, no máximo. A escritura legal banaliza além disso, a interdependência entre a família e os os instituto de educação infantil.

Anverso a estas alterações, os desempenhos do profissional que atuam em instituições como creches, pré-escolas e afins vêm incidindo, desse modo, por reformulações intensas. O que se almejava desse profissional, há algumas décadas atrás, não satisfaz o que se espera atualmente. Diante dessa perspectiva, as discussões têm preconizado a obrigação de uma gênese inicial e contínua, mais globalizante e unificadora para estes educadores, ao lado de outros docentes que atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, sem, contudo, perder as qualidades didáticas e metodológicas determinadas para o atendimento as crianças da faixa etária atendida.

Em réplica a essa discussão, a LDBEN posiciona, no título VI, art. 62 que:

"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal." ( Lei de nº 9394/96 – LDBEN, título VI, art. 62).

Como uma das consequências da LDBEN, o Brasil praticou, nos últimos anos, nas distintas jurisdição de decisão e execução, uma política unificada de Educação que somou-se ao esforço evidente da Sociedade Civil – ONGS, Escolas, Universidades, etc. - em avaliar seus currículos e pareceres educativos de modo a responder às novas exigências sociais e culturais do desenvolvimento da criança pequena em instituições de qualidade.

Sabe-se, entretanto, que todas estas propostas não terão sucesso se não houver aquisições maciças na formação, tanto inicial quanto continuada de professores.

Através de seu Parecer de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o MEC por meio de seus Cursos de Nível Superior (MEC, em maio de 2000), identificou as seguintes dificuldades na gênese inicial dos educadores, no Brasil: (a) Divisão em segmentos do desenvolvimento dos docentes e descontinuidade do raciocínio dos alunos do ensino básico; (b) Afastamento das instituições de formação e separação entre as escolas de formação de docentes e os sistemas de ensino do ensino básico; (c) Desprezo do conjunto de conhecimento dos docentes em formação; (d) Tratamento inadequado dos conteúdos; (e) Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; (f) Tratamento restrito da atuação profissional; (g) Compreensão restrito de prática e inconformidade do tratamento da pesquisa; (h) Ausência de teores relativos às tecnologias da informação e das comunicações; (i) Falta de apreço com a originalidade próprias dos níveis e/ou modalidades de educação em que são recebidos os alunos do ensino básico; (j) Desprezo das peculiaridades competentes das especialidades do conhecimento que contemplam a grade curricular do ensino básico.

Diante a esse cenário, e incluído a toda a herança histórica ganha na formação docente, seja do ponto de vista organizacional e institucional, mas basicamente, filosófica e ideológica recebida dos anos anteriores, o desafio para este século é enorme!

Consequentemente, para aprimorar a formação docente, adequar e consolidar processos de transformação no interior das entidades formadoras, explicando as limitações e aos desafios faz-se obrigatória uma revisão profunda dos diversos aspectos que intervêm na formação inicial dos educadores, tais como:

a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que responda às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (Brasil-MEC, 2000, p. 12).

Para que a formação do educador do ensino infantil possa transpor às questões socioculturais do 3º Milênio referente aos afazeres direto com as crianças, juntamente com suas famílias, é preciso que ele tenha, desse modo, uma competência polivalente e seja capaz de empregar conhecimentos socialmente gerados de modo a construir adaptações didáticas apropriadas para a atenção e a educação infantil com qualidade. Ser polivalente significa, portanto, que, ao educador compete desenvolver o conteúdo de naturezas diversas que

compreendem desde cuidados vitais fundamentais, até conhecimentos característicos oriundos das diversas áreas do conhecimento. Essa postura polivalente exige, por sua vez, uma concepção bastante vasta do profissional, devendo tornar-se também um principiante, reflexionando diariamente a respeito de seu exercício, discutindo entre si, conversando com a comunidade e familiares, na busca por informações precisas para o desenvolvimento de seu trabalho. São ferramentas fundamentais necessárias para a reflexão sobre o exercício desenvolvido direto com as crianças: observação, planejamento, registro e a avaliação.

Nesse ponto de vista, é preciso que se desenvolva a ponderação a respeito das competências fundamentais ao exercício da docência, seja na área da formação inicial, ou na área de formação continuada. Estas competências precisam ser desenvolvidas no decorrer do processo de formação, e serem aptos para responder às obrigações educacionais e culturais da criança que frequenta a creches ou a pré-escolas, bem como de sua família. Esta reflexão, além de sustentar a construção de processos de formação continuada com qualidade, poderão guiar a elaboração de grades curriculares para o Ensino Superior de maneira a responder às necessidades do novo perfil profissional.

No entanto, e conforme as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente é oportuno partir da conjectura que um bom professor de educação infantil deve ser capaz de:

- Trabalhar com classes de ensino infantil, a partir da abrangência da primeira infância como uma etapa de aprendizagem e de auto cuidado, para entender a importância das linguagens e de gradativa aproximação com as práticas do grupo de referência sociocultural;
- Prover cuidados e ensino a crianças com idade de zero a três anos, a partir da percepção de que, nessa fase, as crianças são ainda dependentes e as aprendizagens são repassadas por meio do contato, de forma afetiva e emocional, e fundamentada no fazer de conta;
- Construir um laço de confiança com as crianças com idade de 0 a 03 anos, partindo do entendimento da função da imitação, do intercâmbio e do brincar, como linguagem distinta da infância e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde.
- Organizar condições de aprendizagem apropriadas a crianças com idade de quatro a seis anos, partindo da captação de que participam de um método de ampliação de conhecimento com relação a constituição das linguagens e dos objetos de aprendizagem, analisando o desenvolvimento, em seus aspectos psicossocial, linguístico, cognitivo, físico e afetivo.

- Planejar instrutivamente o ensino infantil, selecionando conteúdos de aprendizagem e suas didáticas , administrando o espaço escolar, levando em consideração o desenvolvimento e aprendizagem peculiares referentes as idades de 0 a 3 anos e de 04 a 06 anos;
- Trabalhar na perspectiva de inclusão, com crianças com necessidades especiais.

Por fim, é indispensável apreciar que, para aprender a ocupação docente, o professor precisa, em primeiro lugar, estabelecer um caráter ético para com seu papel social, ficando capaz de enfrentar com segurança, ética, justiça e solidariedade todas as demandas contemporâneas referentes ao direito universal do ensino para todos.

Para tanto, é necessário que recupere e pense sobre suas reproduções, conjecturas e convencionalismos que foi formando durante sua vida acadêmica, referentes às diferenças entre as crianças e seus familiares, de modo a ser capacitado sobre o agir, através de uma atuação educacional aberta, compreensiva e fundamentada em conceitos, procedimentos e atitudes originárias da Cultura, das Artes e da Ciência.

As creches e pré-escolas necessitam, desse modo, de um educador que aprecie e instale processos, tanto legais como didáticos, que o autorize fazer frente a uma educação plural pela cidadania.

## CAPÍTULO 3.

### POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

---

Neste capítulo apresentaremos de forma resumida um panorama dos principais debates teóricos relacionados a política educacional, como também faremos uma breve análise das Políticas públicas de formação dos docentes buscando entender suas estratégias e principais influências.

#### 3.1 Conceitual das políticas públicas

Ferreira, Tello e Mainardes (2011, p. 145) ao exibir uma visão das principais discussões teórico-metodológicas pertinente à inspeção de política educacional, avigoram que o marco *política pública* foi iniciado durante a conjuntura acadêmica norte-americana e europeia depois da Segunda Guerra Mundial “com o propósito de caracterizar os elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, naquele novo contexto histórico”; Do mesmo modo, Souza (2006) explana que se estabelece, dessa forma, um objeto da guerra fria e do reconhecimento da tecnocracia como contorno de afrontar suas consequências.

Ao mesmo tempo Souza (2006) assegura que, contudo, perante das muitas vertentes teóricas empregadas para conceituar uma política pública, nos escoramos no aspecto apresentado por Secchi (2012), na qual,

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante. (Secchi, 2012, p. 2).

Secchi (2012) discursa que nessa definição, a dificuldade pública simula a diferença dentre o que é, e o que se deseja como veracidade pública e, simultaneamente, determina e caracteriza a política pública das outras políticas governamentais. Visto que, as políticas governamentais são organizadas e constituídas por atores governamentais e decorridas pelos domínios do Legislativo, Executivo e Judiciário e nas políticas públicas se consegue apreciar os problemas identificados por meio das mobilidades sociais, organizações não governamentais, iniciativa privada dentre outros. Desse modo, os múltiplos atores, estatais ou não estatais, se atentam em perceber dificuldades públicas para, na oscilação seguinte, e subordinada aos interesses do ator político-estatal na

solução de tal dificuldade, lutar para que tal dificuldade penetre na lista de primazias de atuação, conhecida como agenda da política pública.

Oliveira (2004) coloca que raciocinando deste modo, apoiamos nossas energias em abranger as PPFH conforme a educação incide em ser identificada como a principal estratégia de elevação econômica e social de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, e o ensino a se estabelecer como fundamental meio de ingresso à cultura escrita, letrada e informatizada, de repartição de renda e garantia de mobilidade social.

Cunha (2003) expõe que, a formação inicial precisa ser alvo de programas políticos, tendo como meta promover o avanço educacional, através da qualificação do professor.

Freire (1996) também interpreta que desse modo, surgem dúvidas a propósito de o quanto o dia-a-dia das escolas vem sendo agravado, uma vez que, refletir a docência expede à uma cadeia de ponderações sobre as requisições da ação de ensinar e os conhecimentos indispensável para uma gênese crítica e reflexiva, e que a concepção de ensinar é designar as probabilidades para a sua própria construção pessoal. Neste sentido Zeichner (1998), fala que aproximamos nossas ansiedades acerca da formação de educadores, ao lançar a importância de incluir as alusões das propostas políticas no dia-a-dia escolar.

### **3.2 Políticas públicas de formação de professores**

Distinguir as políticas públicas no campo da Educação, ordenadas no Brasil, pelo governo federal é de grande estima para a fundamentação desse trabalho de pesquisa. Ademais, entretanto, faz-se imprescindível conceituar essa terminação. De acordo com Azevedo (2003, p. 23), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma conjuntura peculiar do governo no que se alude a formulação, deliberação, implementação e monitoramento. O autor ainda comenta que, analisando a temática desse estudo, e pontuando ainda, a expressões políticas públicas educacionais, que diz respeito às ações que o governo desenvolve em termos de educação escolar; isto é, são as deliberações do governo que têm convergência no espaço escolar, enquanto local de ensino-aprendizagem.

Com embasamento nesses conceitos, lanço mão de alguns ordenamentos jurídicos que abrangem a questão das políticas pública para a educação. A finalidade da pesquisa é fazer uma breve retrospectiva da biografia da educação no Brasil, explorando com mais profundidade as legislações acerca da formação dos educadores. Retomando a citação inicial abordada no referido capítulo, a questão da formação docente, posta no presente, como um

dos indicadores da qualidade da educação no país, instiga-me a reexaminar o fluxo do magistério na tentativa de alçar aspectos proeminentes desse passado, colocando-os em confabulação com os problemas enfrentados na atualidade, a fim de vislumbrar possíveis caminhos.

Conforme os autores, Ghiraldel Junior (2009); Romanelli, (2006); Saviani, (2008) no ano de 1946, com o término do Estado Novo, foi divulgada uma nova Constituição que restaurou a requisição para o exercício do magistério, a requisição de ajuntamento de títulos e provas, fundo orçamentário para a educação e a jurisdição da União para ordenar a respeito de diretrizes e bases do ensino nacional. Entre os anos de 1942 a 1946, todo o arcabouço educacional foi reorganizado através de oito decretos-leis expressos pelo Ministro Gustavo Capanema e tornar-se versadas como Leis Orgânicas do Ensino. Através do decreto-lei de n.º 8.529/1946 houve a incumbência aos Estados para o aparelhamento da formação contínua, da carreira, da remuneração do corpo docente e das normas para preenchimento de cargos do magistério. Outra legislação desse período, de interesse dessa pesquisa, é a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto nº 8.530/1946, para organizar nacionalmente a formação de professores, essa Lei dividiu o curso normal em dois ciclos e estabeleceu a especialização de professores, diretores e inspetores nos Institutos de Educação. Vicentini e Lugli (2009) sintetizam essas mudanças:

Após o Primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de 4 anos) e tornar-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no Ensino Normal), poderia matricular-se na Escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Nessa Escola Normal Secundária conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal primário como aqueles que vinham do ginásio (4 anos após o ensino primário, sem destinação profissional). Após 3 anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares. (Vicentini e Lugli, 2009, p. 44).

A maior parte dos estados brasileiro se embasou na referida Lei Orgânica para estabelecer a estruturação do Ensino Normal, de acordo com Vicentini e Lugli (2009); Villela, (1992), mas não aboliu os outros padrões existentes para a formação dos regentes do ensino, o que acabou provocando deficiências na preparação para o exercício do magistério e a desqualificação do Ensino Normal. Segundo Cury (2006), essa heterogeneidade de modalidade na formação docente era consequência de um federalismo centrífugo característico da Constituição de 1946 que descentralizou a administração educativa no país.

Assim, conforme Ghiraldelli Junior (2009) para acatar a premissa do art. 5º, parágrafo XV, alínea d, da Constituição Federal de 1946, acerca da legislação a respeito das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, ainda nesse período, no ano de 1947, foi designada uma comissão composta por docentes, que ordenaram o anteprojeto de lei dirigido à Câmara Federal em meados de outubro de 1948. A primária LDBEN prosseguiu no Congresso Nacional por exatos treze anos, constituindo como objeto de alterações e retificações para acatar as instâncias políticas partidárias do período. A concepção do CFE, em seu art. 8º, e a elaboração de um Plano de Educação (artigo 92, § 2º), foi estabelecida pela Lei nº 4.024/61. O primeiro PNE, sancionado em 21 de setembro do ano de 1962 pelo então ministro Darcy Ribeiro, situou desígnios quantitativos e qualitativos a serem obtidas em um espaço de tempo de 8 anos. Em afinidade à formação de professores, o Plano Nacional de Educação instituiu que até o ano de 1970 os educadores primários precisariam estar certificados, equivalendo a 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial. Porém, com o golpe militar, esse plano foi suspenso.

Outra lei que estabeleceu um dos documentos básicos para a educação brasileira e publicada na época do governo militar foi a Lei de nº 5.692/71 que aperfeiçoou o remoto curso primário e o ciclo ginásial, constituindo as diretrizes e bases do ensino de Primeiro e Segundo Grau. Coube ao Conselho Federal de Educação atar-se sobre as disciplinas que fariam parte do núcleo comum do ensino fundamental ou médio, ou versado por 1º e 2º graus. O Ensino Médio ou Segundo Grau como era conhecido anteriormente, acatou a exigência de se tornar profissionalizante, oferecendo 158 capacitações técnicas arroladas pelo Conselho Federal de Educação. Ao ponderar a respeito da Lei de nº 5.692/71, Ghiraldelli Junior (2009) aventura em dizer que o absurdo maior dessa lei foi decompor o curso de formação de docentes e a Escola Normal, para Habilitação de Magistério, amortecendo espantosamente a extensão das disciplinas específicas pela diminuição dos conteúdos, acelerando a formação dos educadores. Em consequência às inúmeras oportunidades de formação vigentes nos estados, essa Lei antevia modificações para que todos pudessem se adequar às normas legais. Na ansiedade de garantir que tivesse educadores com algum tipo de preparação, a permissividade foi a norma, alojando um colapso da formação docente, como podemos ressaltar diante das considerações dos autores abaixo:

Para o exercício da docência no primeiro grau, a escolarização mínima requerida era a Habilitação Específica para o Magistério (curso de 3 anos em nível de segundo grau), que permitia ensinar de 1ª a 4ª séries. Também poderiam lecionar da 1ª a 8ª séries professores que possuíssem habilitação específica obtida em curso de grau superior

(...) estes também poderiam trabalhar em todas as séries do ensino de primeiro e segundo graus. No entanto, caso não estivessem disponíveis professores com essas formações para ocuparem os postos disponíveis nas escolas, seria possível contratar egressos do Curso de Magistério que tivessem feito ainda um ano de curso em instituição de ensino superior para lecionarem até a 6ª série do ensino de primeiro grau. Também os professores portadores de Licenciatura Curta poderiam, tendo realizado estudos adicionais, atuar até na 2ª série do 2º grau. (...) “em caráter suplementar e a título precário”, professores que estivessem ainda em processo de formação ou mesmo sem o preparo mínimo exigido anteriormente também poderiam lecionar. (Vicentini e Lugli, 2009, pp. 50-51).

Ghiraldelli Junior (2009) pondera, quando trata sobre o Presidente general Figueiredo ter acabado com a profissionalização exigida no ensino de Nivel Médio, ou popularmente conhecido como Segundo Grau por meio da Lei n.º 7.044/1982, modificando o artigo 30 da Lei n.º 5.692/71, atribuindo ao Conselho Federal de Educação a empreitada de afixar os teores e a duração mínima dos Estudos Adicionais para que os docentes com habilitação específica de 2º Grau pudessem lecionar na 5ª e 6ª séries. Sendo assim a diversidade dos cursos de formação de professores permaneceu no país, em cada estado era possível perceber nos sistemas de ensino a presença de professores leigos, regentes de ensino e normalistas.

Posteriormente a oito anos de trâmite no Congresso, outra lei alusiva á Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi apostilada em 20 de dezembro de 1996. Essa nova lei foi consequência de duas concepções: uma elaborada de acordo com os interesses de entidades da sociedade e a outra articulada pelo então Senador Darcy Ribeiro, o que originou muita controvérsia no Congresso Nacional.

Assim sendo, o INEP/MEC (2010) discursa que a nova Lei n.º 9.394/1996 ocasionou grandes progressos e muitos absurdos. Ao alocar o docente como eixo principal da qualidade do ensino, essa lei sucede o antagonismo da valorização do docente na educação ao preconizar questões como a formação contínua em ofício, piso salarial, progressão funcional fundamentada no nível de capacitação, tempo empregado ao estudo, entre outros, de acordo com o art. 67º. Essa lei aboliu a Licenciatura Curta, mas aprovou a formação de nível médio para os docentes que atuam no Ensino Infantil e nas quatro séries iniciais da Educação Fundamental, um ponto conflitante dessa lei, já que a própria ordenou formação em nível superior para atuar no Ensino Básico. Segundo o ordenamento da referida lei, a partir do ano de 2007, apenas os docentes certificados com nível superior ou formados por adestramento em ocupação poderiam ser aceitos, essa encurtada lacuna na legislação - formada por adestramento em ocupação - de certa forma sustentou a heterogeneidade na formação docente. Informações do Censo, atualizados em janeiro do ano de 2010, despontam que, a

nível nacional 37% dos educadores do Ensino Básico ainda carecem de formação em grau superior e mais de 9% dos educadores que atuam no Ensino Médio não têm formação apropriada para desempenhar o cargo.

Diante da retrospectiva proporcionada, foi possível compreender que as legislações sempre geraram conflitos na questão da formação dos professores no Brasil, algumas vezes por concentrar demais a questão sobre o ideal para a gênese, outras, por descentralizar no ensaio de equacionar os interesses dos diversos atores entrelaçados (escola pública, privada, confessional, sindicatos, entidades, etc.). No entanto, hoje o ensino, sofre as consequências de retrocessos e atrasos na educação, parafraseando Demo (1997), o maior atraso histórico do Brasil não está na economia, mas na educação; ou resolvemos essa questão, ou continuaremos retrógrados. Contudo, é possível analisar as mudanças em analogia à institucionalização da formação de professores, ao longo da história, em nosso país, foram muito poucas, as instituições formadoras ainda fundamentam o trabalho em dois eixos: formação em compreensão disciplinar e captação pedagógica.

Gatii (2011) explana sobre outra questão evidente, que é a diferença da importância acadêmica, em meio à formação do educador das séries iniciais, que são aceitas, atualmente, se for concluída através do grau Médio, e a dos professores dos anos finais, formados em grau superior, em áreas específicas de conhecimento.

### **3.3 Políticas públicas de formação: estratégias e influências**

Ao confrontar a análise das quatro hierarquias com os esboços de Freitas (2007), ratifica-se que, de fato, a política brasileira para a gênese de educadores, parece concretizar-se por meio de semelhantes programas políticos de maneira emergencial, marcada pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação em grau superior, licenciaturas, pedagogia, cursos específicos e cursos na modalidade à distância. Parafraseando Iria Brzezinski<sup>3</sup>, hoje em dia observa-se que a política de formação da área de fragmentação nos programas de formação, e sem a devida preocupação com a qualidade epistemológica, muito próximo ao ensino técnico, valendo-se da ideia de prática pela prática e desconsiderando a pesquisa e a formação crítica.

Neste ponto de vista, surgiram censuras às propostas do então governo na época, Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), que, visava alavancar o incremento da economia

---

<sup>3</sup> Atual presidenta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), durante o “Ciclo de Debates: As Faculdades de Educação e as Políticas de formação.

brasileira, se valendo das ideologias neoliberais de caráter global para promoção do ensino superior através do estímulo à privatização. O que induz Freitas (2007) a ponderar que a ampliação do ensino superior requerida na década de 1990, na esfera das reformas do Estado, surge em submissão às recomendações das OIs.

Ressalta Freitas (2007), que mesmo com a ampla sucessão de conhecimento, sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, lançada no campo da formação de docentes, e a perspectiva de que estas produções pudessem ser adequadas pelas políticas públicas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2005), o que se vivenciou até 2007 foi o choque entre as demandas das entidades e dos movimentos e a continuidade das políticas neoliberais do período anterior.

Algo que abordamos aos esboços de Sacristán (2011), ao lançar a condução das perspectivas econômicas ao campo da educação, que, inclusive, pode ser analisado na forma de como hoje em dia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), constituída logo após o término da Segunda Guerra Mundial e responsável por inúmeros relatórios e propostas de pesquisadores na área da educação e da cultura, vem perdendo o protagonismo e a capacidade de liderança no discurso a respeito da educação para a o Banco Mundial, bem como para a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Para Gentili (2002) a exterioridade que demonstraria o desvio no discurso e nos métodos educacionais e na adaptação do sistema educacional a importâncias de ordem econômica, é a descentralização do papel do Estado mediante a política neoliberal, que gerou a privatização das instituições de ensino, o emprego das avaliações em larga escala e incidiu a abordar a educação (tanto a relação ensino/aprendizado quanto a gestão da escola pública) no aspecto da eficiência, eficácia e produção.

Ao penetrarem na discussão, Robertson e Dale (2011), detectam que,

Sob o neoliberalismo, o mundo não é mais governado pelos estados, ou em nível estatal, mas, em vez disso, também, por meio de atores globais como o FMI/Banco Mundial, a OMC e a OCDE. Os problemas que os estados enfrentam, seus meios de abordá-los, são ambos enquadrados pelas instâncias representativas do neoliberalismo. Assim, o modo como nós vemos as prescrições e o conselho das organizações internacionais não tanto como *contribuições da resolução de problemas*, mas como *definições de problemas e intervenções de enquadramento*. (Robertson e Dale, 2011, p. 45).

Nesta perspectiva, Robertson e Dale, (2011) explanam que apesar dos Estados permanecerem envolvidos para resolver as questões relacionadas aos problemas educacionais,

por meio da normatização e controle, hoje em dia as Organizações Internacionais OIs, sugerem como os problemas educativos precisam ser encarados e, sobretudo, deliberam quais são as dificuldades da educação que necessitam ser questionados. Nessa sequência, agentes internacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, não adaptam apenas as agendas da educação nas economias em desenvolvimento e desenvolvidas, mas ao mesmo tempo, procuram reconstituir a educação como parte da esfera mais ampla de serviços no âmbito de uma economia de conhecimento global.

### **3.4 Formação continuada de professores**

Antes de empreender a demanda da formação contínua, é sucinto aproximar-se do início, para percebermos o significado desses métodos, que embora tenham a mesma nomenclatura e tempos distintos estão interligados e são ininterruptos. A formação inicial é a primeira prática para uma formação contínua, de acordo com Pimenta (2007), a educação carece de ser percebida como autoformação vivenciada dia-a-dia, ao longo da vida profissional do docente. É preciso atenção para o episódio de que, por melhor que seja a formação inicial ela nunca conseguirá abranger em seu currículo as inovações temáticas incorporadas à educação, ocasionadas pelas constantes transformações vividas pela nossa sociedade. Assim sendo, como garante Martins (1991, p. 32), “o aperfeiçoamento contínuo dos professores é essencial para que o sistema educativo consiga graus maiores de eficiência e se integre nas mudanças sócio-culturais, tecnológico-telemáticas/telemáticas/informatizadoras/científicas da sociedade”.

Smith (2007) explana que no Brasil, o conceito de formação continuada recebeu força nos anos de 1960 a 1970 através de Durmeval Trigueiro<sup>4</sup> e Pierre Furter<sup>5</sup>, após ser aceita oficialmente durante a II Conferência Mundial de Educação de Adultos, no ano de 1960, na cidade de Montreal, e ao mesmo tempo debatida na conferência seguinte, na cidade de Tóquio (1972), sendo idealizada como um método contínuo efetivado ao longo da vida do sujeito, ultrapassando a concepção de que a escola é a única fonte de formação. Também Nascimento (2008) coloca que na década de 1980 a preocupação com a formação continuada perdeu o entusiasmo provavelmente porque foi associada à teoria do capital humano, a demanda

---

<sup>4</sup> Autor de um artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP, 1969, v. 51, n. 113) que defendia a educação permanente como única saída para a escolarização de todos.

<sup>5</sup> Autor do livro Educação e vida (1966) que abordava a formação continuada, mas a denominava formação permanente.

consolidou-se nos anos 1990 através dos debates a respeito da qualidade da educação que tem na formação continuada dos docentes um dos seus pilares.

Quando Yarger (1982) apud Esteves (1991, p. 87) fazem a seguinte indagação: “Mas o que é verdadeiramente a formação contínua de professores?”, o cuidado se volta para os diversos conceitos sobre esse tema, onde se inclui todos os docentes na execução efetiva da função e todas as modalidades de atividade de formação, na qual colaborem para o aprimoramento profissional; e conforme Éraut, (1985) apud Esteves (1991), onde os mesmos dizem que é uma atividade formativa que ocorre após a certificação profissional inicial que visa fundamentalmente ou tão-somente aprimorar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes dos educadores na procura por maior efetividade no ensino dos alunos.

De acordo com Anfope (1990, p. 26) “a formação continuada de professores é de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade”.

### **3.5 Políticas públicas e educação infantil**

Segundo Kramer (2011); Silva; Perez (2010); Tebet; Abramowicz (2010) explanaram, que incluso nesta nova conjuntura, em que a coletividade exige o melhoramento na qualidade do ensino, bem como a garantia de ingresso ao acolhimento e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, a educação tornou-se o centro de debate das políticas públicas.

Assim como Lucas; Machado (2012); Paschoal; Machado (2009); Rodriguês (2013), afirmam que neste aspecto, as variações de entendimentos no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, a educação, a função do Estado e da sociedade para com o ensino das crianças nas creches e pré-escola, estimulou uma reciclagem nos paradigmas do setor público, bem como colaboraram para elaboração de novas diretrizes de políticas públicas e a preparação de uma legislação educacional adequada na concretização dessas mudanças.

Entretanto, os mesmos autores Lucas e Machado (2012); Paschoal e Machado (2009) e Rodriguês (2013) decifram que apesar do grande artefato legal, tecnológico e científico existente, e em se tratando do direito da criança ao acesso a uma educação infantil de qualidade, ainda há uma aversão entre o que foi instituído e a atual realidade de grande parte das escolas que trabalham com o ensino infantil.

Segundo Rodrigues (2013), a finalidade de se ponderar políticas públicas, é perceber o método de elaboração e efetivação de projetos, programas e planos das múltiplas seções,

aferindo sua inclusão com as ações políticas e os vários questionamentos científicos existentes, neste caso, na educação de crianças menores de 5 anos.

Quando Medeiros et al Nascimento (2012), ponderam a respeito da década de 80, e sobre a sociedade se despertar para reivindicar seus direitos, até então, esquecidos, e como decorrência a Constituição Federal, promulgada em 1988, e, por conseguinte a LDB da Educação Nacional, de nº 9394/96 e do ECA, que constituem, perante a junção de seus artigos, a educação infantil como um dos direitos da criança, sendo dever do Estado, proporcionar a primeira fase do ensino básico.

A Constituição Federal de 1988, segundo Cesiara (2002), foi o primeiro documento no enaltecimento e reconhecimento da criança, como sujeito de direito, dela procederam outras leis que robusteceram a ideia da assistência educacional para este segmento. Portanto, a LDB nº 9.394/96, dispõe a infância, embasada por direito dentro da sociedade, e estabelece à criança não somente o modo assistencialista, como também a ter direito a um ensino de qualidade.

Costa e Oliveira (2011) ao se referir a Constituição de 88 e a LDB de 96, ressaltam a apreensão com arrolamento a educação da criança menor de cinco anos, contudo, as falas expostas nestes documentos tentam trasladar as obrigações do Estado, contornando a sua relação com o ensino infantil ainda mais restrito, o que reflete nas finalidades deste grau de ensino para a sociedade em geral, ora qualificada como instituição assistencialista, ora como instituição pedagógica.

Embora o reconhecimento da educação infantil e da importância deste grau de ensino para o desenvolvimento integral da criança, por meio da ruptura de paradigmas que desfrutavam de uma pedagogia de falha para o auxílio infantil, Tebet e Abramowicz (2010) sublinha que esse direito embora esteja fundamentado, ele necessita ser implementado, a educação infantil é universal, abrangendo todas as crianças, sem distinção de cor ou classe social, isso rejeita a possibilidade do Estado interferir priorizando a sua oferta.

Medeiros (2012); Tebet; Abramowicz, (2010), interpretam de que a piora da situação da educação infantil se deu devido a criação do FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - no ano de 1996, que apontava com prioridade, o Ensino Fundamental, colocando os subsídios financeiros para o desenvolvimento e ampliação do mesmo, permitindo que a educação infantil ficasse dependente dos baixos investimentos das Secretarias de Assistência Social.

O FUNDEF, segundo o que dispõe Medeiros et al, (2012), criado em 2007, teve como objetivo melhorar os agravos no método de educação e afiançar os recursos apropriados para

o ensino infantil, se baseando no rateio dos mesmos de acordo com o número de matriculados no ensino básico, devido o desequilíbrio no regulamento Educacional Brasileiro, particularmente na educação infantil.

Deste modo, Correa (2011), assegura que o conceito que acarretou consequências negativas para a educação infantil, foi à concepção da Lei de Responsabilidade Fiscal no ano de 2000, cuja finalidade era abater os gastos públicos, restringindo as despesas com recursos humanos e forçando os municípios a procurarem elementos alternativos de assegurar a educação anunciada, acordando, em muitos casos, mão de obra desqualificada e sem preparação.

Nascimento (2012), igualmente assenta que nessa totalidade, e diante as obrigações legais adquiridas pelo sistema público de ensino, fez-se imprescindível a alteração da prática do ensino assistencial para prática do ensino educativo, com a exigência de apresentação de um educador com uma formação mínima de grau médio, para desempenhar suas funções nas creches e pré-escola, e o respectivo município se responsabilizaria em instituir elementos para a formação continuada do docente atuante.

Medeiros et al (2012), alça subsídios de suas pesquisas, aonde despontam o baixo número de crianças recebidas no ensino infantil do Brasil, conforme a autor, devido a ausência de reconhecimento, atribuído aos poderes públicos, no que se refere a investimentos para a melhora da condição dos serviços oferecidos aos menores de 6 anos.

Por conseguinte, Correa (2011) no ensaio de desempenhar a importância da educação infantil e dissimular as aquisições direcionadas à sua otimização, o MEC, em 1999, dissemina o Prêmio de Qualidade da Educação Infantil, ainda que sua regulamentação dê valor às ações proporcionadas ao segmento infantil, bem como a função do educador no apoio do ensino, o mesmo não gerou o impacto almejado no arcabouço educacional, pois se cogitava na figura do docente, como único responsável pela qualidade do ensino infantil.

Medeiros et al, (2012), profere que é fato registrado que desde a ordenação da educação infantil, procura-se, através de estratégias de políticas pública, a qualidade das atividades prestadas na fase inicial da educação infantil brasileira, levando em apreço sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Por conseguinte, foi ordenado o Plano Nacional de Educação, que situava escopos a serem cumpridos até o ano de 2020, para a melhora da educação, compreendendo todos os graus de ensino, especialmente a educação infantil.

Segundo Vieira et al (2012), um dos motores que equipam diretamente a qualidade da educação infantil é o exercício docente, uma vez que esta se relaciona diretamente com as qualidades de trabalho ofertado pelas instituições de ensino.

Já Campo et al (2011), interpreta que, quando se pondera em aferir a condição do ensino infantil, é aconselhável mensurar os momentos que é proporcionado a criança, para o seu integral desenvolvimento, o equívoco é ponderar a educação infantil como sendo uma etapa de elaboração para o ensino fundamental, quando na verdade é um preparo para a uma vida inteira. Entretanto, em nível de políticas públicas, a estatística acende para uma consequência mais visível quando se debate as oportunidades de ingresso na escolaridade futura.

*PARTE II*  
**ESTUDOS EMPÍRICOS**

## CAPÍTULO 4.

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

---

Este tópico tem como escopo esclarecer a propósito do planejamento metodológico executivo, estipulando os contornos da produção da pesquisa, onde foram constituídos através dos métodos científicos assumindo normas éticas para obtenção de resultados em consonância a qualidade desejada pela área acadêmica nacional e internacional.

#### 4.1 Introdução

O desenvolvimento da pesquisa e seus resultados finalizados foram gerados através do tema - Educação Infantil: Desafios para Formação do Docente no Município de São Luis Gonzaga do Maranhão – Maranhão – Brasil, sendo atingidos os objetivos por meio da investigação descritiva, onde contou com apoio de entrevistas e estudos bibliográficos de fonte nacional e internacional.

Lênin (1965), já ressaltava que “o método é alma da teoria”, desse modo, é a edificação metodologicamente, de uma pesquisa acadêmico-científica, onde sugere em demarcar as percepções teóricas e técnicas que serão agregadas, de acordo com o campo que será explorado.

A pesquisa concretizada se introduz no campo das ciências sociais e é, fundamentalmente qualitativa, segundo os estudiosos como Minayo (2002). Foi adotado, neste trabalho, a investigação qualitativa, tendo em vista os entendimentos históricos e relacionais entre o indivíduo e a sociedade na qual ele é inserido e, ainda, porque essa particularidade de investigação aprende, melhor, a multiplicidade de significados, vigente no campo educacional.

Como interpreta Minayo (2002) ao comentar:

Em síntese, para a pesquisadora acima mencionada, a abordagem qualitativa trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002, p. 22).

Dias (2000), do mesmo modo, pondera que a investigação qualitativa é a mais adequada para explorar dados complexos, de caráter social, que não buscam à quantificação e que têm, como proposta, a compreensão da totalidade entre o social e cultural.

Neste trabalho, embora, reitera-se, que a preferência tenha-se voltado para a investigação qualitativa, originou-se, além disso, o diálogo entre ela e a investigação quantitativa. Como se sabe, o emprego de uma metodologia não sugere a renúncia integral de outra, defende-se, com embasamento nas autoras como Ludke e André (1986), que a idéia de convênio de métodos quantitativos e qualitativos, como maneira de agregação de informações, apresenta uma base mais rica para o entendimento das informações coletadas.

Esse pacto de metodologias utilizadas, é batizada de triângulação. Neste sentido, lembra Neves (1996, p. 7) que, “a triângulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados”. Bem como, para Triviños (1987, p. 138), “Ela tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.”

Foram analisados nessa investigação as dificuldades enfrentadas pelos educadores do Ensino Infantil no município de São Luís Gonzaga do Maranhão, com relação às políticas públicas adotadas para a formação continuada dos professores no contexto atual.

Segundo Vieira (2012):

Um dos fatores que contribuem diretamente para qualidade da educação infantil é a prática docente, uma vez que esta relaciona-se com as condições de trabalho oferecidas pelas instituições. Quando se pensa em avaliar a qualidade da educação infantil, deve-se fazê-la pelas oportunidades que esta oferece a criança para o seu pleno desenvolvimento, o erro é pensar na educação infantil como uma fase de preparação para o ensino fundamental, quando na verdade é uma preparação para a vida. Porém, a nível de políticas públicas, a estatística gera um resultado mais concreto quando se trata das oportunidades de ingresso na escolaridade futura. (Vieira, 2012, p. 34).

Portanto, a metodologia utilizada para esta pesquisa tratou-se de um esboço de caráter descritivo e centralizado por meio de análise documental. Como fundamento de bases aos dados, foram aproveitados levantamentos realizados pelo INEP e fontes do IBGE .

Foram utilizados os dados estatísticos, através do INEP, do Censo Escolar da Educação Básica, através de consulta direta ao sistema. A pesquisa do Censo Escolar recolheu os registros mais recentes, no caso 2017. Ainda que pareça redundante, será incluída a estimativa de crescimento das matrículas da Educação Infantil coletadas através da Secretaria

Municipal de Educação para que se possa fazer uma verificação junto as metas de atendimento definido pelo Plano Nacional de Educação-PNE, aprovado pela Lei 10.172 de 2001.

A observação direta será um importante instrumento de recolha de dados, tendo em vista a precisão dessa técnica em colher dados que não poderão ser forjados e/ou manipulados. Assim, observar-se-á inicialmente o atendimento e as condições em que a Educação Infantil está sendo ofertada nas duas instituições de ensino dessa etapa e a partir daí elaborar relatórios que demonstrarão com precisão cada item observado, desde a estrutura física, até a prática metodológica usada em sala de aula.

Todas as informações alçadas serão lavradas por meio de planilhas, produzindo gráficos e tabelas para apresentação dos resultados de forma mais elucidada possível.

## **4.2 Lócus da Pesquisa**

Após definido o tipo da pesquisa foi definido o cenário ou o lócus da pesquisa, significa o momento de estudar o fenômeno dentro de um determinado local. Assim, as seções abaixo mostra com detalhes a região até chegar nas escolas selecionadas para entrevistas.

### **4.2.1 Estado do Maranhão**

O Maranhão é possuidor do segundo maior litoral brasileiro, comportando uma grande diversidade de ecossistemas. Sua área litorânea corresponde a uma extensão de 640 km rodeada de praias tropicais, contando com uma diversidade de cerrados, mangues, floresta amazônica, delta em mar aberto, sendo o único deserto do mundo possuindo uma imensidão de lagoas com águas cristalinas. Além disso, é perceptível, entre os meses de maio a novembro, nos municípios de São João dos Patos e Barão de Grajaú, a maior seca branda na Microrregião das Chapadas do Alto Itapecuru, sendo esse, um fenômeno frequente.

O Maranhão, localizado na Região Nordeste do Brasil é um dos membros entre as 27 Unidades Federativas do Brasil. Com uma extensa área territorial, o Maranhão possui 331 937,450 km<sup>2</sup>, possuindo 217 municípios, é considerado o segundo maior estado do Nordeste e o oitavo maior estado brasileiro. Fazendo limites com Piauí, ao leste; Tocantins, ao sul e sudeste; e com o Pará, ao oeste; e ainda com o Oceano Atlântico ao norte.



**Figura 01** – Mapa de Localização do Estado do Maranhão - Brasil  
 Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007) e IBGE (2001).

O Maranhão contabiliza um índice populacional com 7.035 055 habitantes, sendo o 11º estado brasileiro com o maior número de habitantes. Sua capital São Luís, é considerada a cidade mais populosa do estado. Municípios que agregam o estado do Maranhão como, Caxias, Paço do Lumiar, Imperatriz, São José de Ribamar, Timon, Codó, Açailândia e Bacabal, contam com uma população acima de 100.000 mil habitantes. O estado, referente ao produto bruto interno ocupa o 4º lugar como o mais rico entre as regiões nordeste, e o 17º lugar no país. Tendo como principais atividades econômicas a indústria, o extrativismo vegetal, a agricultura e a pecuária. A indústria com seu trabalho voltado para o alumínio e a alumina, celulose e madeira; o extrativismo vegetal no manejo do babaçu; a agricultura voltada para o plantio de soja, mandioca, arroz e milho; e a pecuária na criação de gado e suíno. O estado do Maranhão possui uns dos menores IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – do Brasil, com índice de 0,689 pontos.

#### ***4.2.2 Local de investigação – Município de São Luis Gonzaga do Maranhão***

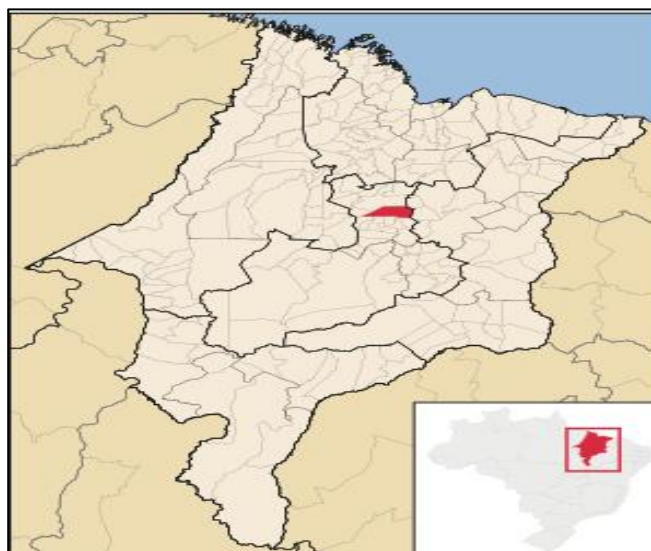
Os portugueses foram os primeiros colonos a habitar o município, que se localizava à margem direita do rio Mearim, onde formaram pequenos centros de lavoura, dando início a um vilarejo que, a princípio, denominado de "Paiós" e depois passou a se chamar "Vila Velha". Com a vinda de novos portugueses e africanos, o local devassado se transformou em um centro de povoação, tendo os exploradores fixando moradia, construindo casas e fazendo plantações.

Por meio de uma lei provincial nº 196, datada em 29 de agosto do ano de 1844, foi criado o povoado de São Luís de Gonzaga, em seguida passou à categoria de vila através da lei de nº 349, de 12 de junho de 1854 e transportada para a localidade de "Machado" por intermédio da lei provincial nº 485, de 21 de junho de 1854.



**Figura 02** – Visão panorâmica da cidade de São Luis Gonzaga  
 Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007) e IBGE (2001).

Somente em 14 de outubro de 1971, através da Lei nº 3178, a cidade recupera seu nome sancionada pelo governador Pedro de Santana, São Luís Gonzaga com o acréscimo do nome do Estado – Maranhão. De forma definitiva São Luís Gonzaga do Maranhão. O município passou por sucessivas transformações, dando origem à criação dos municípios de Pedreiras e Bacabal.



**Figura 03** – Mapa de Localização do Município de São Luis Gonzaga - Maranhão

Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2007) e IBGE (2001).

São Luís Gonzaga do Maranhão, tem uma extensão territorial com cobertura de 968,6 km<sup>2</sup>, os habitantes nascido no município são conhecidos como gonzaguenses, e segundo o último censo do IBGE, possuía uma população de 20.153 habitantes, com densidade demográfica referente a 20,8 habitante por km<sup>2</sup> no município. O referido município faz

limitações com os seguintes municípios vizinhos: Bacabal, Trizidela do Vale e Bernado do Mearim. São Luís Gonzaga do Maranhão, se localiza a 22km ao Sul-Leste do município de Bacabal, sendo este considerado a maior cidade dentre seus arredores. Localizado a 17 metros de altitude, o referido município possui as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 4° 22' 51" Sul, Longitude: 44° 40' 14" Oeste.

#### **4.2.3 Escolas investigadas**

A investigação se deu nas escolas de Educação Infantil localizadas na zona urbana da cidade – Creche Professora Maria Fernandes Freitas e o Jardim de Infância Vitor Sousa Silva localizadas na sede do município de São Luís Gonzaga do Maranhão. A Creche atende uma demanda de 232 crianças, oferecendo uma estrutura necessária para o bem estar e o desenvolvimento educacional das crianças matriculadas, na sua infraestrutura possui: um Parque Infantil, um refeitório bem organizado, parte do pátio coberto, também possui uma parte descoberta, sala de professor e alimentação balanceada com apoio de nutricionista.



**Figura 4.** Desfile dia da Pátria - Creche Professora Maria Fernandes Freitas

**Fonte:** <http://www.blogdiariodailha.com.br/2018/09/sao-luis-gonzaga-do-maranhao-desfiles.html>

O Jardim de Infância possui o quantitativo de 223 alunos, funcionando em regime de turnos pela manhã e a tarde.

Nestas escolas foram selecionados os sujeitos para investigação - entrevistas, como os diretores, coordenadores, professores, e assistente de salas de aula.

### 4.3 Questões de investigação

O primeiro passo a ser seguido em uma investigação científica é a definição e contextualização do problema da pesquisa, para qual tenciona-se achar as respostas ou solução para tal fato. Em uma pesquisa o problema é responsável pela consonância do processo científico, uma vez que afasta a divergência e composição errônea da argumentação. O problema de pesquisa, segundo Paviani (2005, p. 207) é, “o ponto de partida [...] ele é delimitado e formulado em relação a uma situação que pressupõe, de um lado, o conhecimento já produzido e, de outro, o conhecimento a ser produzido”.

A elaboração das questões de investigação se fez de forma muito criteriosa e direcionada para que toda a contextualização e desenvolvimento do problema fosse fundamentado com base nas questões produzidas, tendo em vista que, para o conhecimento ser considerado científico o pesquisador não pode ser leviano e apenas supor ou comentar sobre opiniões frívolas sem fundamentação necessária, e sim executar uma pesquisa que possa analisar e comprovar suas argumentações e fundamentações.

A partir do problema é que se delibera o melhor método a ser aplicado para alcançar o resultado almejado, por isso, o problema deve manifestar-se através de uma característica cientificamente viável, ou seja, devendo apresentar meios para se obter uma conclusão plausível.

Dessa forma as questões elaboradas foram direcionadas ao foco do evento investigado já citado no decorrer desta pesquisa onde buscou-se através de observação e entrevista aos colaboradores envolvidos no processo.

Diante do contexto problemático levantado na introdução, o desafio agora é compreender e refletir acerca dessas metas dos planos de educação, distinguindo sua seriedade a ponto de organizar estratégias possíveis dentro da conjuntura política e socioeconômica no qual o município de São Luis gonzaga está inserido.

Diante dos problemas significativos que o Brasil enfrenta para alcançar uma educação básica de qualidade para todos e compreendendo o ensino e aprendizagem como prioridade principal, surge como questionamento principal. Quais são os desafios postos ao município de São Luís Gonzaga do Maranhão para o cumprimento da formação continuada dos professores para o ensino-aprendizagem de qualidade para todas as crianças da Educação Infantil? Assim, com objetivo entender como acontece a formação continuada dos professores da educação infantil em São Luis Gonzaga no Maranhão, a fim de observar de que forma o

município implementou ou não as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2012-2024.

Desta forma as questões que mobilizaram a pesquisa para o questionamento em segundo plano foram as seguintes:

- Na metodologia de formação contínua dos professores da rede do município do ensino infantil, qual a participação dos mesmos?
- Os aprendizados de formação contínua dos educadores do ensino infantil no município, são desenvolvidas de que maneira?
- Quais as experiências vivenciadas pelos professores da rede municipal do ensino infantil em relação a formação continuada?
- Como se dá a ação de formação continuada no município, para os educadores do Ensino Infantil?

Diante dessa premissa, foi elaborada as questões acima a fim de se obter a fundamentação necessária para que esta investigação fosse embasada na cientificidade de estudos de obras bibliográficas e para que possa contribuir de forma satisfatória com resultados positivos sendo norteadora de outros trabalhos científicos.

#### **4.4 Objetivos**

A definição dos objetivos se deram em decorrência da problemática investigada e as possíveis soluções encontradas pelo município objeto de estudo desta pesquisa.

##### **4.4.1. Geral**

Analisar os desafios postos ao município de São Luís Gonzaga do Maranhão para o cumprimento da formação continuada dos professores para o e ensino-aprendizagem de qualidade para todas as crianças da Educação Infantil.

##### **4.4.2. Específicos**

- Analisar o procedimento de formação contínua dos educadores para a educação infantil no município de São Luís Gonzaga – MA;
- Analisar quais as principais divergências e carências entre o que está proposto nas políticas públicas educacionais para a Educação Infantil e a prática docente na municipalidade de São Luís Gonzaga do Maranhão-MA;

- Identificar as carências dos professores da Educação Infantil dentro das especificidades e exigências legais para o exercício da docência, principalmente no que se alude a formação continuada dos professores;
- Investigar como as escolas, em questão, realizam o processo de formação do docente da Educação Infantil no município;
- Analisar as relevâncias da formação inicial e continuada para a condição de ensino dos professores que agem na educação infantil.

#### **4.5 Hipóteses e variáveis**

Ainda que, a proposta de formação continuada seja garantida aos docentes da Educação Básica como direito, prevista na legislação, e apreciada no Referencial e nos demais documentos norteadores nacionais, o ingresso e as condições sob as quais a mesma é proporcionada aos professores de Educação Infantil ainda se configura nos dias atuais como um desafio a ser superado. Como aponta Kramer (2006),

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior. (Kramer, 2006, p. 31).

Freitas (2016) interpreta que, quando se realiza uma reflexão a respeito de uma formação inicial e continuada, mencionada no PNE (2014-2024), constata-se que há um longo percurso a ser vencido pelo poder público, visto que, as secretarias não se atentam para essa formação e acabam deixando essa responsabilidade ao docente, que, por ausência de uma consciência política, não identifica a importância do fazer docente e de se discenir como professor da educação infantil.

A formação continuada dos professores da educação pública, segundo as diretrizes do PNE (2014), necessitaria de ser alicerçada pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção abrangia o financiamento, a coordenação e a manutenção dos programas como ação contínua na busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

Essas questões, foram expostas dentro da realidade do município de São Luís Gonzaga no Maranhão, no qual foi realizada a pesquisa, e onde foi possível identificar dentre as práticas utilizadas na rede pública municipal, a permanência de oferta de formação continuada

aos professores que trabalham na Educação Infantil. Sob diferentes nomenclaturas e gestões públicas, a formação continuada tem sido ofertada aos profissionais de Educação Infantil sob diferentes formatos: palestras, seminários, jornadas pedagógicas, cursos no período de férias e mais recentemente, por meio da proposta intitulada na formação de Pós-Graduação em Strictu Senso - Mestres na Área de Educação.

#### 4.6 Caracterização da amostra

Nesta pesquisa serão investigados, principalmente, os professores, gestores, coordenadores assistentes de sala de aula de cada escola como já foi mencionada anteriormente.

Como critério de seleção das escolas, optamos na escolha de escolas que tivesse-mos mas afinidade com os gestores e professores, deste modo facilitando o contato direto com os entrevistados e buscando 100% da seleção dos mesmos.

Tabela 1.

#### **Escolas municipais do ensino infantil selecionadas**

Item	ESCOLAS
1	Creche Professora Maria Fernandes Freitas
2	Jardim de Infância Vitor Sousa Silva

*Nota:* Quadro de controle do autor

Quanto aos professores e assistentes de sala de aula, a investigação se deu por uma visão particular sobre o que compreendem sobre os desafios no seu trabalho docente diante da formação continuada e das políticas públicas. Quanto aos gestores e coordenadores, a organização da escola de acordo com estas políticas e com a situação atual.

Outros sujeitos importantes para esta pesquisa também buscou investigar, uma vez que possui informações relevantes que fundamentam o objeto de estudo. Como não houve possibilidades de fechar uma agenda com o Secretário Municipal de Educação do município em estudo, não foi possível incluir dados, mas direcionados com a política adotada pelo município.

O efetivo da amostra foi constituído por 42 indivíduos pertencentes à população de cada escola. Trata-se de uma equipe formada por 02 diretores, 02 coordenadores pedagógicos e 28 professores de cada turno (matutino e vespertino) que estão atuando no momento. Também foram entrevistados 10 cuidadores infantis (assistentes de sala de aula), onde no Brasil este profissional está ligado para atender de forma auxiliadora os estudantes nos

cuidados da vida diária escolar. Este profissional ajuda o aluno somente em atividades que as crianças não conseguem desempenhar sozinha, como por exemplo: de ir ao banheiro, de se alimentar, de trocar de roupa e/ou trocar fralda entre outras pequenas atividades de rotina. A classificação da amostra, de acordo com o gênero, pode ser analisada de forma esquemática nas tabelas seguintes.

Tabela 2.

**Campo da amostra – população total dos entrevistados**

<b>PESQUISADO</b>	<b>QUANT.</b>	<b>SEXO MASC.</b>	<b>SEXO FEM.</b>
Diretor(1)	02	0	02
Coordenador(a)	02	0	02
Professor(a)	28	0	28
Cuidador Infantil	10	0	10
Total	42	0	42
%	100%	0%	100%
Total amostra	70% efetivo		

*Nota:* Quadro de controle do autor

Em relação à formação inicial das professoras do município de São Luis Gonzaga do Maranhão, 28 das entrevistadas, a maioria, eram graduadas em Licenciatura em Pedagogia, outra parte somente possuíam o curso de Magistério e outros o Ensino Médio. As professoras aparecem no texto identificadas por meio de letras do alfabeto. Alguns elementos da trajetória de atuação destas professoras no Ensino Infantil encontram-se resumida no capítulo V apresentação dos resultados e discussão.

#### **4.7 Instrumentos de recolha e análise de dados**

Para o alcance das informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário o uso de técnicas e instrumentos adequados ao tipo de pesquisa aqui apresentada.

##### ***4.7.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados***

A entrevista semiestruturada foi a técnica que buscou-se durante essa pesquisa, desenvolver toda a produção de dados e análise. Pois Triviños (1987), coloca em seus textos, que a pesquisa voltada para a visão qualitativa e desenvolvida com a entrevista semiestruturada, objetiva-se em gerar melhores resultados, pois tem a possibilidade de trabalhar com pessoas de várias características. Assim, para desenvolver essa técnica voltada

a coleta de dados, é impensável que o pesquisador atue como o mediador entre as partes, para buscar melhores detalhes nas suas respostas.

Para Triviños (1987) para realização de uma entrevista semiestruturada, é necessário que o pesquisador faça de modo planejada, evitando situações repetitiva e com isso, tornando-se empobrecida, caso seja gravada a mesma deverá ser transcrita imediatamente para não perder a consciência das questões respondidas, para depois analisá-la de forma mais clara.

Assim, para Manzini (2003) diz que a entrevista semi-estruturada, tem a possibilidade de haver um diálogo entre as partes mais aberto. Pois segundo o autor, a mesma busca oferecer maiores possibilidades no atendimento as questões do ambiente a ser estudado, pois existem várias possibilidades de respostas, pela sua liberdade de expressão, que são pontos importantes para a qualidade da pesquisa e com isso, não podendo deixá-las de lado, garantindo um maior entendimento, pois os novos questionamentos poderão ser comentados pelos entrevistados, que não foram planejados pelo o pesquisador, assim chegando a possibilidades de maiores compreensão com as questões de estudo.

Para obter-mos resposta as indagações e objetivos propostos na pesquisa, foram elaboradas um roteiro de 13 perguntas, onde foi dividida em eixos de conteúdo para uma melhor análise, onde as mesmas estão ligadas diretamente com os objetivos específicos do trabalho. Antes do início das entrevistas, foram introduzidos aos participantes e as escolas selecionadas, documentos que fazem parte da ética acadêmica, onde entregou-se Termos de Consentimentos Livre e Esclarecidos aos sujeitos da entrevista. Depois, iniciou-se os trabalhos apresentando questões diretas (semiestruturadas) ligadas com as indagações da pesquisa e posteriormente voltou-se as perguntas dos eixos temáticos com indagações do problema. Deste modo, optou-se na montagem de perguntas ligadas a formação continuada, sendo suas concepções, seus impactos, suas especificidades de forma geral.

#### ***4.7.2 Técnicas e instrumentos de análise de dados***

Os dados foram processados através dos instrumentos específicos, utilizados na leitura e análise de dados, colhidos através das entrevistas semiestruturada, que depois foram levados a técnica de análise textuais com a triangulação de dados, possibilitando apresentar resultados tabulados em tabelas e gráficos, pois através destes, foi possível desenvolver uma análise da discursão e conclusão final com maior compreensão, gerando resultado final positivo com as hipóteses levantadas.

Para a técnica de análise de conteúdo, foi utilizada como ferramenta para promover a análise das respostas transcritas pelas entrevistas que utilizou questões abertas e estruturadas para melhor fluidez no processo. Assim, toda a produção textual levantada com as respostas e analisadas de forma técnica, foram significativas para uma maior compreensão final das respostas e com isso, possibilitando maior qualidade nas análises finais. Para Laville e Dione apud Oliveira (2011, p. 48) “por meio da análise de conteúdo, procura-se desmonstrar a estrutura e os elementos do conteúdo, com vistas a esclarecer suas diferenças e características com significação” Assim, entende-se que o uso das técnicas para análise dos dados, são instrumentos de extrema importância no processo investigativo, chegando-se a resultados com maior qualidade a pesquisa.

Com isso, foram desenvolvidos nas etapas finais da pesquisa para análise dos dados, em primeira mão, o processo de transcrição das entrevistas, depois houve-se um grupamento das respostas com a criação de blocos temáticos, ligados aos objetivos do estudo, sendo iniciado em primeiro lugar, questões ligadas com as indagações da pesquisa, bem diretas, e posteriormente voltou-se as perguntas dos eixos temáticos ligado as indagações do problema. Deste modo, optou-se na montagem de perguntas ligadas a formação continuada, sendo suas concepções, seus impactos, suas especificidades de forma geral.

Os blocos montados para direcionar a pesquisa, correspondeu-se aos objetivos específicos, com intuito de melhorar as questões ligadas nas discursões dos resultados. Sendo, que além das respostas dos professores, foram embutidos informações da gestão da escola e do município ligado ao tema, garantindo a uma análise final de qualidade.

Utilizou-se para uma maior compreensão da pesquisa a transcrição para algumas respostas dos sujeitos entrevistados, com objetivo de exemplificar alguma discursão específica no corpo da dissertação. Sendo que a maioria das respostas, foram discutidas dentro das dimensões técnica e filosófica de Michel Foucault e também em obras de autores mencionados na fundamentação teórica.

#### **4.8 Dimensões e critérios de seleção da amostra**

A escolha dos entrevistados e os critérios utilizados para a seleção da amostra deu-se inicialmente pelo fato que o investigador está inserido nas instituições de ensino infantil, como professora do município.

Outro critério importante dessa amostra foi a investigação direcionada aos colaboradores que estão diretamente envolvidos com o processos da formação de

professores, onde as escolas escolhidas 100% dos mesmos fazem parte do conselho municipal do desenvolvimento a educação, onde buscam ações para implantação de melhorias na área da formação continuada.

Dentre os entrevistados, fazem parte 02 educadores que possuem um contato direto com os responsáveis da pasta política executiva e parlamentar do município.

Fonseca (2002) diz que cabe evidenciar que foi por amostragem criterial onde o tipo de plano foi *Ex post facto* que é uma pesquisa responsável pelo estudo das variáveis de causa e efeitos após um fato ou fatos.

#### **4.9 Ética da Pesquisa**

Conforme a Fundação Oswaldo Cruz (2019) a Ética tem que caminhar acoplada com a ciência na procura do progresso, mirando sempre o melhoramento da humanidade e do planeta. A pesquisa científica é o alicerce fundamental de quase todo o conhecimento humano, por meio dela podemos vivenciar o alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico alcançado em nossos dias.

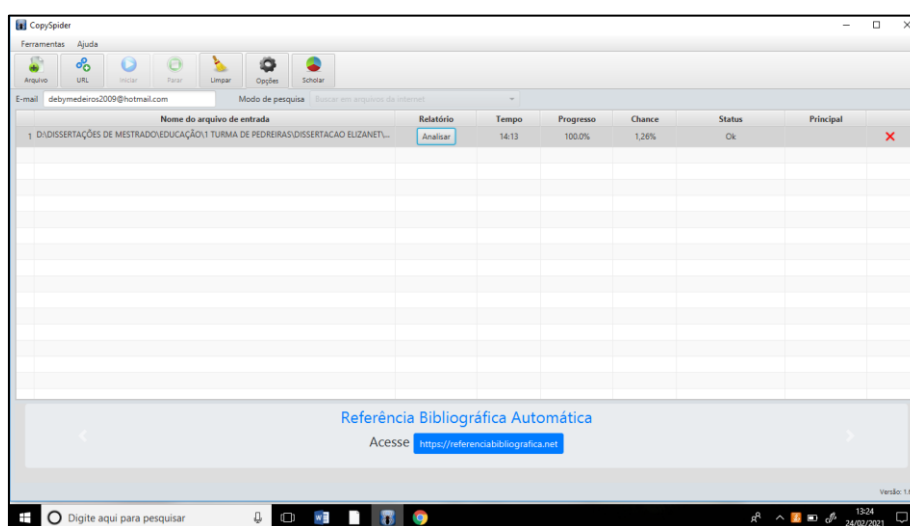
O escopo de estudo desta pesquisa abordou 02 instituição de educação pública do ensino infantil, cuja averiguação para levantamento de informações e futura análise submerge cooparticipantes tais como: diretores, coordenadores, professores e assistentes de salas que são pessoas dotadas de existência própria e conceitos distintos, e para tanto é necessário que haja uma conduta ética no que diz respeito aos dados adquiridos destes contribuintes, uma vez que ao serem entrevistados responderam um questionário semiestruturado, onde alguns expuseram suas opiniões e sentimentos em relação à sua instituição pública e estiveram com temor de desafronta por parte da política pública, caso seus questionários fossem divulgados, situação perfeitamente normal diante que estamos lidando com instituições públicas, contudo, esse receio foi prontamente esclarecido e solucionado, pois não há obrigatoriedade de identificação nas entrevistas, apesar das recomendações das normas éticas que estabelece que seja feito o consentimento formal para ambos os lados entrevistado e entrevistador para que fiquem respaldados quanto às informações colhidas, a ética é parte integrante de todo esse processo.

A ética na pesquisa não se restringe à relação entre pesquisador e os sujeitos ou os participantes da pesquisa. A ética perpassa todo o processo investigativo. Diz respeito desde a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Da mesma forma, a análise das

informações e a produção das conclusões exigem do pesquisador cuidado ético. (Gauthier (1987) citado por Fiorentini & Lorenzato, 2009, p. 02).

Outro alvo, não inferiormente importante, é a configuração como o trabalho científico é organizado, Fiorentini & Lorenzato (2009), expressam que o próprio precisa ser embasado em cientificidade de obras reconhecidas no meio científico, ainda que esse certame ético percorra todos os questionamentos metodológicos de uma pesquisa, a ética é mais notória nas abordagens qualitativas, que demandam, mais que as outras, observar a particularidade da vida particular dos informadores ou de pequenos grupos.

Ainda sobre a concepção dos autores no parágrafo acima citados, onde defendem que na questão da pesquisa, os questionamentos éticos tem relação entre outros com os direitos, respeito e bem estar dos envolvidos na pesquisa, a preservação de suas identidades, ao uso e abusos de informações e citações feitas de outros autores, assim como a veracidade das informações.



**Figura 5.** Resultados do antiplágio CopySpide no trabalho dissertativo - 1,28%

Fonte: controle do autor

Na presença desse pressuposto, é possível se observar que a ética é fator primordial em uma pesquisa onde exige a veracidade dos acontecimentos, e os princípios éticos precisam ser contínuo para que se execute uma produção limpa, corretamente referenciado e fundamentado em circunstâncias científicas.

Deste modo, a pesquisa foi desenvolvida de forma geral atendendo todos os requisitos citados no contexto dos autores Fiorentini e Lorenzato. Com isso, foi utilizadas ferramentas de apoio buscando manter a transparência para a realização da pesquisa científica, onde foram

aplicados os Termos de Consentimento nas Escola e o Termo de Consentimento Livre Escrecidos os entrevistados.

Durante todo o desenvolvimento da montagem da dissertação foi realizado o controle de plágios, utilizando os sistemas – Plagius que é um software utilizado como detector de plágios, analisando trabalhos acadêmicos através da internet e também o CopySpider Versão 1.4.3 muito utilizado pela Universidade Federal do Maranhão. Para a organização e formatação do trabalho final foi utilizado a Norma APA, 6ª Sexta edição.

## **CAPÍTULO 5.**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCURSSÃO**

---

Os dados resultantes são oriundos da pesquisa realizada nas Intituições: Creche Professora Maria Fernandes Freitas e Jardim de Infância Vitor Sousa Silva objeto de estudo desta pesquisa, cujo instrumentos utilizados para coleta de dados foram conforme o tipo de pesquisa realizada devidamente amparada pela cientificidade dos referenciais teóricos pesquisados, cuja contribuição foi de suma importância no momento do levantamento de dados investigativos e por consequente na construção desta referida pesquisa.

O processo investigado, foi estabelecido uma relação de causa e efeito entre as informações colhidas e utilizado a metodologia da triangulação para análise, dessa maneira, pode-se avaliar com maior compreensão as respostas investigativa feita nas instituições, aqui investigadas.

#### **5.1 Apresentação dos resultados da pesquisa**

Os resultados desta pesquisa deu-se por meio de instrumentos utilizados para o tipo de pesquisa realizada onde foram feitas as respectivas coletas de dados, a devida pesquisa utilizou-se da revisão de literatura para o amparo legal da cientificidade deste estudo baseada no estudo proposto conforme seus objetivos.

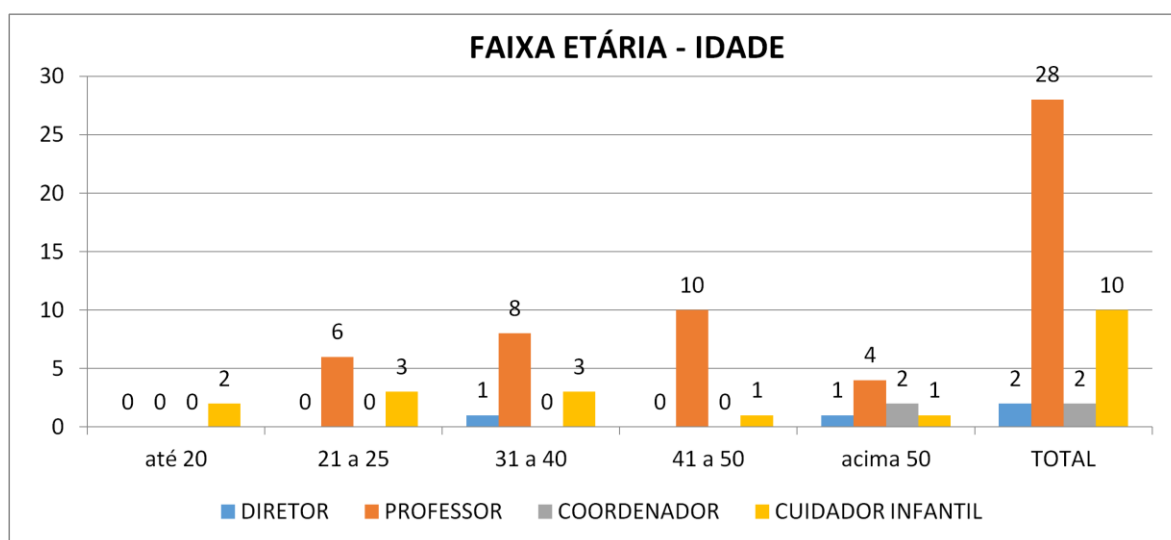
Assim, como ferramenta para coletar os dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturada contendo em seu teor 13 questões abertas, envolvendo as situações vivenciadas pelas Instituições investigadas e cujo levantamento serviu como base para que a hipótese levantada fosse devidamente analisada e seus objetivos fossem alcançados.

O emprego das entrevistas incidiu nos intervalos dos meses de setembro de 2019 a julho de 2020, dentro do contexto de horário e tempo estabelecido pelas escolas investigadas. No ano de 2020 durante a pandemia causada pelo coronavírus (covid-19), todas cautelas de proteção foram atendidas, assim algumas entrevistas foram realizadas com apoio do celular e conversação pelo computador. Outras foram realizadas nas residências dos entrevistados. Deste modo, através das respostas obtidas foi possível analisar e tabular os dados para chegar aos resultados conclusivos formentando as possíveis linhas de pesquisas futura ao tema.

A seguir será exposto por meio de gráficos e tabelas textuais os resultados do levantamento das informações obtidas, com análise realizada através de sua triangulação.

## 5.2 Caracterização dos entrevistados

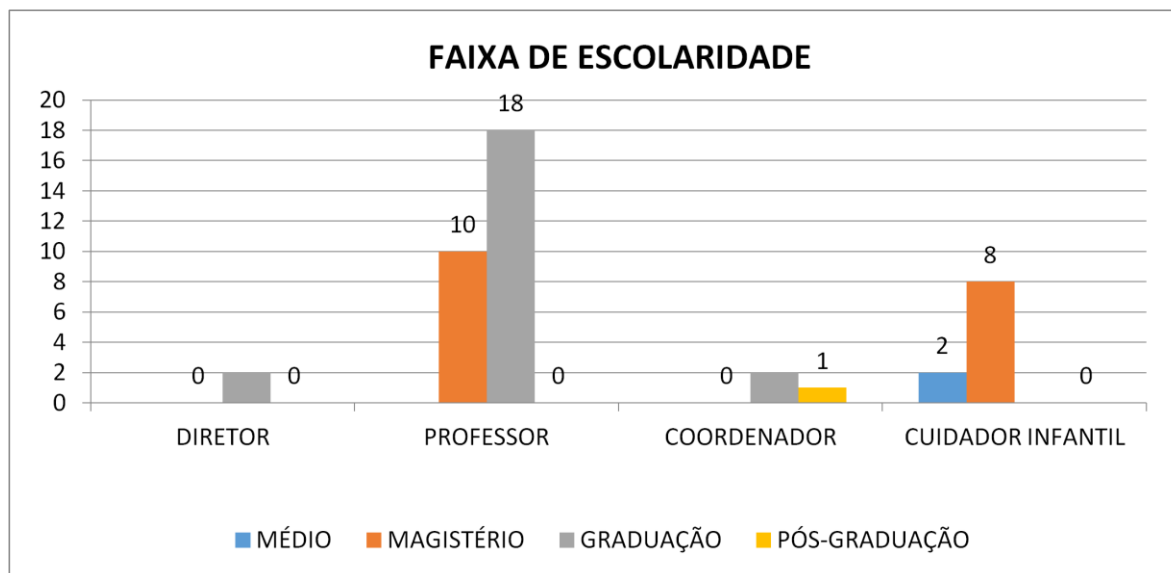
Esta pesquisa tem como objetivo realizar de forma explicativa identificar os possíveis fatores que contribuem para as ocorrências dos fenômenos, sendo assim, torna-se uma pesquisa do tipo “explicativo” que busca os mais profundo conhecimento da realidade em estudo, uma vez que busca uma explicação da razão e do porquê da existências das coisas. Para Santos (2007) e Gibbs (2009) a pesquisa explicativa são conhecidas por gerar a continuação de uma descritiva detalhada, uma vez que realiza a explicação dos fatores que determinam o fenômeno em estudo, exigindo que sejam descritos com detalhes e seu texto trabalhado. Também para Vergara (2004) e Santos (2007) a investigação utilizada de forma explicativa, contém um objetivo principal que é tornar algo inteligível justificando os seus motivos, visando maiores esclarecimentos dos fatores que contribuem de alguma forma para as ocorrências dos fenômenos. Assim, é importante conhecer a faixa etária dos entrevistados, suas escolaridades e experiências dentro do ensino infantil.



**Figura 6.** Visão da Faixa Etárias dos entrevistados da pesquisa

Fonte: controle do autor

A caracterização dos entrevistados, mostra através da figura 6, de modo geral estão divididos na faixa etária com: 21,43% entre 21 a 25 anos; 28,57% entre 31 a 40 anos; 26,19% entre 41 a 50 anos e 19,05% acima de 50 anos. Mostra que 45% está na fase de maior experiência de vida e 55% estão em fase de amadurecimento. Avaliando as faixas etárias específicas do coordenadores pedagógicos e diretores, estão distribuídos entre 31 anos e acima de 50 anos.



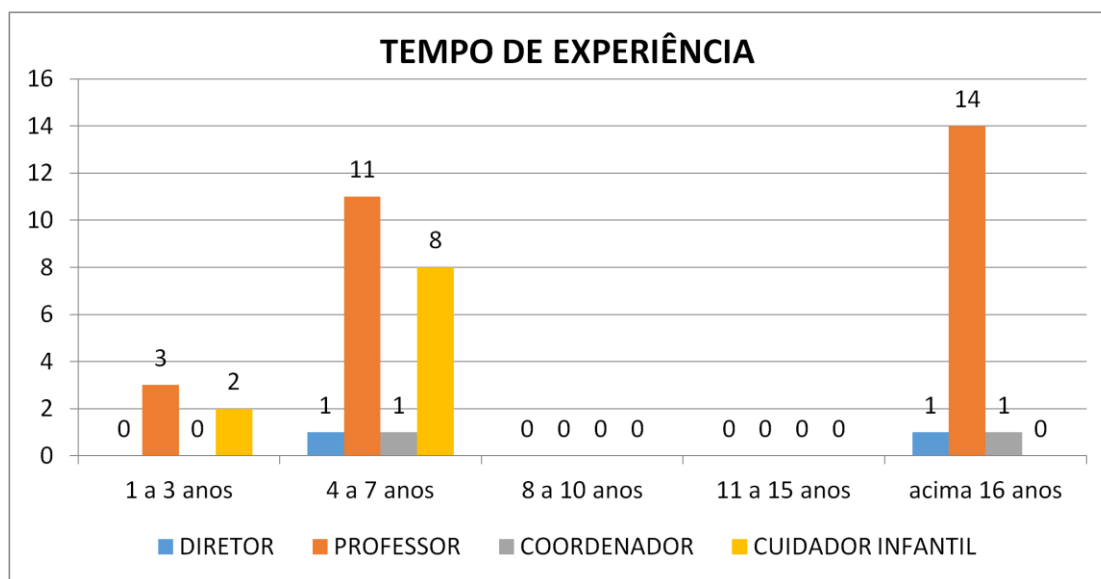
**Figura 7.** Visão da Faixa de Escolaridade dos entrevistados da pesquisa

Fonte: controle do autor

Conforme mostra a figura 7, 51,2% do entrevistados possuem o nível superior, sendo que 80% são formados em pedagogia, também retrata que 41,9% somente possuem o ensino médio em magistério com 2,3% com curso de pós-graduação e 4,7% apenas o ensino médio normal, este último dado mostra que está ligado ao profissional “cuidador infantil”.

É importante entender que a LDB nº 9394/96, no seu art. 62, coloca entre linhas uma regra em relação a formação dos docentes para atender a educação básica no país, afirmando que o nível superior é pretendido. No entanto, para alguns fatores anterior, coloca a possibilidade de admitir ainda dentro da formação mínima para atendimento as séries iniciais e a educação infantil o nível médio com a formação do magistério, apesar que ainda possuem muitos professores apenas com o ensino médio Normal. Por outro lado, foi introduzida algumas disposições transitórias referida através da Lei, título IX, art. 87, parágrafo 4º, que determina que até o ano de 2007, somente serão admitidos professores no quadro público com habilitação em nível superior ou possuir uma formação específica através de treinamentos em serviço desta natureza.

Para Sayão (2005) a história da Educação brasileira, ainda envolvem muitas dúvidas, e também indefinições e incetrezas sobre qual o perfil necessário para o profissional no atendimento a educação infantil. Sousa (2003) comenta que definir o perfil do professor ideal da Educação Infantil não é uma tarefa tão fácil. Deste modo, entende-se que o município em estudo está atendendo as prerrogativas da lei federal. Apesar de possuir quase 50% dos profissionais ainda com o ensino médio em pedagogia. Mostra que a formação continuada é a ferramenta que deve-se ser trabalhada buscando melhores resultados nesta educação.



**Figura 8.** Visão da Faixa do Tempo de Experiência dos entrevistados da pesquisa  
Fonte: controle do autor

Antes de analisar-mos a figura 8, é importante entender que quando fala-se em experiência, presume-se que é algo ligado com a nossa capacidade de promover de forma contínua o aprendizado e desta forma construindo a vida e o ensinamento através dos conhecimentos. Assim, temos a clareza de que as situações que vivemos ao longo da vida, são pontos que ganhamos com os conhecimentos adquiridos, assim, necessários para poder direcionar com mais segurança a nossas experiências futuras e ajudar outras pessoas com maior facilidade. Deste modo, avaliando as respostas dos entrevistados, percebe-se que os resultados mostram que: 12% estão na faixa de 1 a 3 anos e 50% caracterizam a faixa de 4 a 7 e 38% estão na faixa de acima de 16 anos.

Analisando o que Mogilka (2010) diz referente a educação como sendo soma de experiências, onde a experiência colocada pelo o autor seja o entendida das ações vividas na prática e também aos conhecimentos adquiridos através dos sentidos. Neste caso, mostra-se com esses resultados que a equipe de professores do município precisa ainda de madurecimento e maior planejamento quanto a formação continuada ao atendimento do ensino infantil.

### **5.3 Os desafios do município de São Luis Gonzaga do Maranhão para o cumprimento da formação continuada dos professores para a educação infantil.**

Essa parte dos resultados apresenta análise dos desafios postos ao município de São Luís Gonzaga do Maranhão para o cumprimento da formação continuada dos professores para o ensino-aprendizagem de qualidade para todas as crianças da Educação Infantil.

As respostas dos entrevistados (direção, coordenação, professores e profissionais cuidadores infantis) mostra como estão apresentados os procedimentos de formação contínua dos educadores para a educação infantil, suas principais divergências e carências entre o que está proposto nas políticas públicas educacionais e a prática docente realizada, também as carências do professor da Educação Infantil dentro das especificidades e exigências legais para o exercício da docência, principalmente no que se alude a formação continuada dos professores, apresentando a realidade do processo de formação continuada dos docentes e sua relevância na formação inicial e continuada para a condição de ensino dos professores que agem na educação infantil no município.

Fazendo um resumo sobre esse tema que envolvem os desafios, pode-se destacar questões que envolve a promulgação da Constituição Federal de 88, e depois repassando pelo contexto da publicação da Lei nº 9.394/96 da LDBN que insere pontos específicos sobre a Educação Infantil, sendo como a primeira das fases da educação básica e nela está inseridas as creches e a pré-escolas como sendo instituições que integram os sistemas de ensino público.

Deste modo, todas as questões que envolvem a formação dos docentes, tornaram-se muito alvo de inúmeras discussões e também debates no campo acadêmico e político, tudo movido com questões ligadas as especificidades deste nível de ensino. Com isso, toda a caracterização do professor deste ensino é alvo para debates, por motivos de práticas pedagógicas realizadas com o cuidado com as crianças, isto é, sua divisão e complemento das ações do cuidado e educação das crianças menores de seis anos de idade com a parceria das famílias, favorecendo de forma efetiva o desenvolvimento geral, o que traz em inúmeras implicações no campo profissional quanto a formação exigente para quem atua ou poderá atuar em Instituições de Ensino para a Educação Infantil.

Ainda pode-se avaliar diante de outros fatores que o debate acaba se intensificando e ganhando maior complexidade neste campo a partir de inúmeras alterações sofridas pela Constituição Federal e uma delas estar citada no seu artigo 208, que resulta de uma nova redação realizada pela Emenda Constitucional nº. 59/2009, onde acabou dando origem a uma lei retratada pelo nº 12,796/2013 tornando a obrigatoriedade do ensino infantil a partir dos

quatro anos de idade. Assim, pode-se destacar que entre os inúmeros desafios apontados nesta questão, estar a reformulação no plano legal para atendimento aos requisitos da lei, e um dos mais importantes fatos mencionados é a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam diante nesse nível de ensino.

Durante os estudos bibliográficos apresentados no capítulo quatro desta pesquisa, pode-se verificar que a Educação Infantil, como também, as demais etapas que evoluem a Educação Básica no Brasil, mostra-se que a realidade vivida pelos municípios brasileiros ainda está bastante aquém do desejado, atestado essa questão por vários estudos e pesquisas apresentada no meio acadêmico e até mesmo comunicados através dos documentos oficiais do Ministério da Educação. Com isso, os fatores responsáveis apontados por essa situação negativa na educação infantil, encontra-se ligados com a formação falha dos profissionais que estão envolvidos de forma direta e indireta na área, podendo mostra-se através da falta de habilitação prévia na carreira, ou essa habilitação realizada não tenha sido proposto um preparo suficiente para trabalhar com as especificidades da educação infantil exigida.

Deste modo, os resultados e dicursões apresentados pela planilhas resumidas foi uma tarefa bastante complicada e exigiu muito cuidado com a sua interpretação evitando analisar o material empírico com a visão de somente extrair os elementos necessários para a confirmação da hipótese levantada, foi evitado todas as interferências que julga-se subjetiva do pesquisador para análise final da investigação.

É importante salientar que as entrevistas foram editadas. Foram retiradas dos textos expostos em respostas, frases excessivamente coloquiais, as interjeições, as repetições, as falas incompletas, os vícios de linguagem, os cacoetes regionais e outros pontos que não condizem com a pergunta. Assim, as planilhas foram construídas com as correções adequadas e editadas conforme mostra a figura 4, 5 e 6.

### ***5.3.1 Concepção da formação continuada - visão dos diretores, coordenadores, professores e cuidadores infantis***

Conforme Fusari e Franco (2007, p. 134) a concepção de forma histórica sobre a formação contínua tem recebido e recebe durante anos, diferentes termos de sua compreensão, claramente essa situação está ligada com o seu posicionamento epistemológico que foram construídos de forma lenta e contínua, entendendo que a “educação é permanente, com treinamento, com capacitação, com reciclagem e outros pontos relevantes”.

Assim, pode-se entender que baseados nas concepções levantadas e nas próprias terminologias criadas, pode-se verificar a importância desta formação contínua para os professores, muito em decorrência as mudanças sociais que acontecem, as econômicas e as culturais que estão despontando de modo rápido e predominante em todo o mundo. Essa questão acaba demandando muitas ações para as escolas e conseqüentemente para a prática docente, assim, é necessário maior diversificação nos métodos pedagógicos para acompanhar essa evolução.

PERGUNTAS	CRECHE - PROFESSORA MARIA FERNANDES FREITAS	JARDIM DE INFÂNCIA VITOR SOUSA SILVA
<b>CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>		
1. O que você entende por formação continuada?	1 - É uma prática fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades e maior visão da realidade; 2 - É a necessidade de aprimoramento profissional diante dos novos desafios; 3 - É a fonte de acesso ao conhecimento; 4 - São cursos de aperfeiçoamento profissional;	1 - É um processo de aprendizado; 2 - É a continuação dos estudos para melhorar a prática pedagógica; 7 - São temáticas relacionadas ao ensino das crianças para melhorar o ensino;
2. Após sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Se sim, quais e quem ofereceu?	sim, ofertados pela secretaria municipal de educação, programa nacional de alfabetização na idade certa (PNAIC), programa escola digna, programa do transporte, da alimentação e do livro escolar, curso de cuidador infantil, braille, libras.	sim, durante minha vida de docente no município foram ofertados em programas específicos de formação continuada os programas nacionais de alfabetização (PNAIC), também outros como o da escola digna, curso de cuidador infantil, braille, libras e outros de formação em educação como o mestrado.

**Figura 9.** Concepção da formação continuada na visão dos diretores/coordenadores/professores e cuidadores infantis.

Fonte: controle do autor

Na figura 9 mostra a concepção dos entrevistados sobre o assunto da formação continuada para profissionais da educação infantil. De modo geral os diretores, coordenadores, professores e cuidadores infantil respondem que: é uma prática fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades e acaba dando uma maior visão para a realidade nas escolas; é a necessidade de aprimoramento profissional diante dos novos desafios; é a fonte de acesso ao conhecimento necessário para o ensino; são cursos de aperfeiçoamento profissional; é um processo de aprendizado permanente; é a continuação dos estudos para melhorar a prática pedagógicas em sala de aula e por final, são temáticas relacionadas ao ensino das crianças para melhorar o ensino.

Assim, quando perguntado aos entrevistados sobre a sua formação acadêmica (graduação) se o mesmo tem feito outras atividades de formação continuada. Todos responderam com um tom afirmativo. Onde para o professor P12 comenta que:

Para durante a minha vida de docente no município foram ofertados vários programas específicos para formação continuada, sendo os mais utilizados os programas voltados para alfabetização (PNAIC), também outros como o Programa Escola Digna, Curso de Cuidador Infantil, Braille, Libras e outros de formação em educação como o Mestrado na atualidade. (professor 12 – escola do Jardim de Infância Vitor Sousa Silva).

Atualmente é concebido pelo Governo Federal o Plano Nacional de Formação de Professores, conhecido como - PARFOR é considerado uma ação estratégica criada pelo MEC, sendo uma resultante de conjunto de ações que concretizam-se através do princípio da colaboração entre as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Esta iniciativa busca promover um padrão elevado da qualidade de formação continuada dos professores dentro das escolas públicas em todo o território nacional.

Para maior entendimento para essas respostas é importante salientar o que Nóvoa (1995) comenta sobre o assunto. Para o autor a formação continuada está centrada no ambiente das escolas e para o autor são situações que os professores tendem a enfrentar de forma obrigatória, pois apresentam pontos com características únicas deste ambiente, exigindo, também que se tenha respostas únicas e acertativas.

Fazendo uma análise referente o que o autor comenta e o contexto da Educação Infantil apresentada na fundamentação teórica do trabalho, implica afirmar que é necessário oportunizar aos profissionais da educação maior espaços com as avaliações e discussões entre as atividades desenvolvidas dentro da escola, para que o processo de formação continuada venha acontecer dentro de um processo contínuo na gestão escolar e seja integrado ao seu cotidiano, configurando não apenas uma necessidade dos profissionais envolvidos, mas o direito de oferta uma Educação Infantil de qualidade e renovadora.

É entendido que a formação continuada é uma questão necessária para a educação infantil, não é apenas uma aprimoração da ação profissional ou de sua prática pedagógica, entende-se que a formação continuada é um direito de todos os profissionais da educação, principalmente dos professores. Tonando-se uma conquista necessária, bem como o direito da população de obter de fato uma escola pública que promova o ensino de qualidade as crianças.

Com isso, o trabalho educativo com as crianças menores, conforme Brasil (1998) cita que o Referencial Curricular para a Educação Infantil, apresenta em seu contexto, considerações a respeito das necessidades de promoção de práticas educativas e de cuidados especiais que possibilitem criar uma maior integração dentro dos aspectos físicos, efetivos, emocionais, cognitivos, sociais e linguísticos da criança. Sendo um processo de grande reflexão e também de auto-avaliação, que podem ser aprimorados em diferentes tempos e espaços, e com isso, precisa ser movido de forma contínua e está coerente com a ação educativa implementa pelo governo.

Diante do contexto apresentado pode-se afirmar que diante da especificidades do trabalho docente, a formação continuada acaba desempenhando um papel de grande

importância e com isso, fundamental para a construção de um repertório de conhecimento e saberes que ajuda de forma qualitativa a atuação do professor na Educação Infantil. E deste modo, possibilita ao profissional construir sua base de saberes e formas de atuação possibilitando a produção dos conhecimentos necessários a partir da sua profissão, entendendo que os saberes acaba sendo componentes essenciais para sua identidade profissional.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís Gonzaga do Maranhão vem organizando ao longo dos últimos anos, com a equipe de professores da Educação Infantil atividades durante o ano para a formação continuada, oferecendo aos profissionais, oficinas e seminários com diferentes temas sobre o assunto. É importante salientar que os entrevistados apontaram de forma clara e objetiva suas concepções a respeito da formação continuada do município. Apesar que alguns professores de forma liberada expressar insatisfação referente necessidades que devem ser trabalhadas, pois são específicas para os docentes da educação infantil, como: haver mais encontros presenciais (seminários, feiras etc..) pois estas atividades possibilitam momentos de trocas de informação de experiências com as práticas aplicadas durante as aulas e apresentações de atividades com projetos desenvolvidos em sala de aula.

### ***5.3.2 Impactos da formação continuada na prática dos docentes - visão dos diretores, coordenadores, professores e cuidadores infantis***

Após leitura das bibliografias do trabalho, pode-se entender que na atualidade, a escola pública e privada da Educação Infantil estão sendo desafiadas com intuito de preocupar-se de forma transparente para a sociedade com relação a formação e o desenvolvimento das crianças em seu aspecto geral, onde não apenas deva assegurar sua proteção. Para isso, a escola deve trazer aos professores tarefas inovadoras, tecnológicas ligadas aos modelos de qualidade que estão sendo replicados a outros países, é preciso que os docentes tenha oportunidades de ter contato com os mais variados conhecimentos disponíveis sobre o ser humano. Diante desse contexto, que a formação continuada deve ser atuante e possuir um destaque especial para o campo da educação infantil, trata-se de um trabalho de contato direto com as crianças que possuem suas especificidades diferenciadas, como também de necessidades próprias conforme sua idade, e por tanto, significa avaliar as dimensões com um novo olhar ligado às necessidades educacionais que envolvem esse ensino na atualidade.

Deste modo, embora a formação continuada esteja assegurada e garantindo aos profissionais da Educação Infantil os direitos conforme a legislação e contemplados tal

direitos no Referencial Curricular e outros vários documentos que possibilitam nortear estes acessos, bem como sua condição que devem ser oportunizados aos profissionais de Educação Infantil. Esta questão, infelizmente ainda é uma realidade nos dias atuais, e por esta razão é considerada um desafio a ser superado.

Por esta razão, esta fase da pesquisa fará uma triangulação dos fatos e dados levantados durante as entrevistas e os estudos bibliográficos sobre os impactos da formação continuada no município de São Luís Gonzaga do Maranhão.

PERGUNTAS	CRECHE - PROFESSORA MARIA FERNANDES FREITAS	JARDIM DE INFÂNCIA VITOR SOUSA SILVA
<b>IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOS DOCENTES</b>		
3. Quais contribuições que os cursos de formação continuada que já participou, ofereceram para sua trajetória profissional? Caso tenha participado?	1 - os cursos ofereceram novos conhecimentos e ajudou na qualidade do ensino; 2 - permitiu mais informações sobre as necessidades educacionais; 3 - melhorou minha prática como cuidadora infantil;	1 - permitiu mais informações e conhecimento sobre as necessidades educacionais do ensino infantil; 2 - melhorou a prática com cuidado necessário ao
4. A formação continuada é uma política pública do seu município?	Resposta geral foi afirmativa, com visão de gestão com responsabilidade.	Resposta geral foi afirmativa, e mostra-se presente com a política adotada pelo atual gestor.
5. Como você avalia a metodologia dos cursos de formação continuada pelos quais já passou (dinâmica das atividades)?	1 - As dinâmicas são boas e facilitou a compreensão dos conhecimentos; 2 - Às vezes são muitos conceitos e teoria sobre a educação infantil e muitos dos temas abordados não foram discutidos na minha formação acadêmica, muitos conceitos novos; 3 - a metodologia é boa, mas, às vezes o tempo é pouco e necessita de mais tempo para alguns temas específicos;	1 - De modo geral as metodologias são boas e foram bem entendidas, mas faltou mais aulas práticas; 2 - Os cursos são muito movido a conceitos e teorias sobre a educação infantil, mas eos temas mais importantes vividos na prática não foram abordados e também não tive na minha formação profissional
6. Se você já fez formação continuada, há uma relação entre os conteúdos tratados nessa formação com os problemas vivenciados em sua Instituição?	A resposta geral foi positiva - sim. Está relacionado com a idade e necessidade das crianças.	A resposta geral foi positiva - mas poderiam ser mas trabalhadas as questões

**Figura 10.** Impactos da formação continuada na prática dos docentes na visão dos diretores/coordenadores/professores e cuidadores infantis.

Fonte: controle do autor

Para análise dessa questão central que busca respostas sobre os impactos da formação continuada na prática dos docentes de ensino infantil do município de São Luís Gonzaga do Maranhão, foi levantados dados de quatro questão que estão associadas para fomentar as resposta e realidades da região. Assim, na primeira questão buscou-se conhecer quais contribuições que os cursos de formação continuada de quem já participou na escola, ofereceu na sua trajetória profissional. Para essa questão foram elencados cinco resposta que foram destacadas pelos entrevistados (diretores, coordenadores, professores e cuidadores infantil). Para eles as contribuições ofertadas estavam relacionadas com: novos conhecimentos adquiridos; maior informações a respeito das necessidades educacionais no campo da educação infantil; na função prática em cuidados com crianças; no descobrimentos de elementos pedagógicos com criança do ensino infantil.

Quanto as respostas sobre afirmação de que a formação continuada é uma política pública obrigatória do município, todos os entrevistados registraram com um tom positivo, pois conforme resposta do coordenador C1.

A secretaria de educação do município de São Luís Gonzaga do Maranhão é ciente de suas responsabilidades e busca de forma planejada dentro de suas limitações promover de forma efetiva a formação continuada conforme as diretrizes e leis governamentais. (Coordenador Pedagógico C1).

Para Azevedo (2003) às políticas públicas está ligado a tudo que um governo tem que fazer ou deixa de não cumprir, e essa questão leva a obter impactos de sua ação ou de sua omissão. Com isso, entende-se que se um governo não praticar uma ação em relação a uma questão relevante, o fato configura-se como política pública, e com tudo, envolveu uma decisão interna de governo. Isso afirma caso, um governo não decidir em mover melhoria para a Educação local, ele diretamente está promovendo uma política pública educacional de sua responsabilidade, pois ações desta natureza estarão impactando diretamente no desenvolvimento da sociedade. E neste caso, com as afirmações dos entrevistados mostra-se que o governo local está promovendo oportunidades de melhoria na qualidade do ensino na região de forma responsável. Mas por outro lado encontra-se falhas no planejamento e organização do programa de formação continuada.

Na terceira questão buscou-se avaliar as metodologias adotadas pelos cursos de formação continuada avaliando sua capacidade de proporcionar uma dinâmica efetiva para o conhecimento necessário dos profissionais que participaram dos cursos ofertados pelo município. Assim, foram resumidas três respostas que registraram a realidade do município com relação as metodologias de ensino, sendo informados que: as dinâmicas de modo geral são boas e facilitaram a compreensão dos conhecimentos dos presente; quanto aos conceitos e teoria sobre a educação infantil muitos são de abordagem inovadoras e questão sobre o tempo dos cursos que são rápidos e precisam de maior espaço temas específicos do dia a dia. Pois para o professor P3 comenta que:

Os cursos promovidos pelo município de formação continuada possuem disciplinas com conceitos e teorias sobre a educação infantil, mas os temas mais importantes que são vividos na prática em sala de aula não são abordados e também não tive na minha formação profissional situações que são apresentadas na maioria das vezes. (professor P3 - Creche - Professora Maria Fernandes Freitas).

Diante da resposta da professora P3 mostra-se que ainda é necessário que se faça um planejamento adequado com envolvimento dos profissionais da educação para estabelecer as carga horária, abordagem do curso, metas para alcançar, horários de aulas, todas as questões que envolvem o plano de formação continuada para o município.

Desta forma, entende-se que o planejamento é considerado uma das etapas de grande importância para a eficácia do programa de formação e com isso, o mais importante momento para o ato pedagógico, pois acaba contribuindo diretamente no pensar e na materialização do (PPP) da escola, promovendo de forma efetiva a formação continuada e a problematização dos pontos frágeis da práxis no contexto geral.

Para Libâneo (2001) o tempo destinado para a construção do planejamento é um fator fundamental para promover articulação de todos os envolvidos em programas de formação continuada, contribuindo para problematizar as práticas e colocá-las a disposição de melhorias através da formação dos professores. Assim, o papel de compreender a escola como o verdadeiro local do aprendizado para a profissão de docente, significa entender de modo prático que a escola tem a função de desenvolver os saberes e as competências necessárias do ensinar, dentro de um processo que envolve a educação individual e ao mesmo tempo a coletiva.

Na quarta questão foi tratado a relação entre os conteúdos ministrados de cursos realizados de formação continuada com os problemas vivenciados nas escolas. Onde de modo geral os entrevistados foram positivos em suas respostas, relatando que a maioria dos cursos liberados para a formação continuada tiveram pontos que vivenciam a rotina nas escolas. Apesar que também foram observadas questões levantadas sobre melhor temas e a dinâmica do ensino ser mais trabalhada. Foi para a professora P9, considera que:

Todos os cursos ofertados tiveram um percentual de menos para maior em relação os problemas encontrados no dia a dia do professor em sala de aula, mas se o programa buscasse informação dos docentes para seu planejamento anual, com certeza o percentual de maior seria no atendimento a situações de vivências na sala de aula. (Professor P9 - Creche - Professora Maria Fernandes Freitas).

Para Prada (2007) mesmo considerado um direito proposto pela Lei, ainda é considerado como algo incomum para grande parte dos professores espalhados nos municípios pequenos. Muitos possuem programas e são legislados dentro da lei, garantindo de forma mesma precária o direito da formação continuada dos professores, mas, o que se tem observado em sua práticas que as ofertas e a qualidade produzida não satisfazem as diversas partes relacionadas com o contexto da realidade no município.

Em Brasil (2002) comenta que os referenciais que tratam da formação dos professores coloca pontos que diz que a organização e também a promoção são processos da formação continuada de responsabilidade das secretarias de Educação, pois são elas, que devem realizar o acompanhamento de forma planejada e organizada de todo o desenvolvimento das diretrizes, dos eventos e programas destinados para formação continuada. Portanto, sua efetivação de verdade para a formação continuada, torna-se um processo de grande complexidade para os envolvidos, onde demanda certo tempo para sua consolidação de verdade.

Para Gatti e Barreto (2009) existe muitas situações que envolve imposição do setor da educação do município de cursos obrigatórios aos professores, sem haver um consenso de interesses e consulta prévia sobre as reais necessidades que devem ser alcançadas para a escola e o professor, sendo que e muitas vezes, tal acontecimento provoca imposição provoca rejeição dos profissionais.

Assim, pode-se afirmar que investir na qualificação dos professores, pode não ser o ideal das soluções para a lista de problemas encontrados na educação brasileira, mas como falar em educação de qualidade sem haver profissionais qualificados e bem preparados para a docência. Por esta razão é importante a participação de todos os envolvidos no plano de formação continuada eliminando os problemas como temas ministrados fora da realidade de vivência dos professores em sala de aulas.

### ***5.3.3 Especificidades formativas para docência na educação infantil - visão dos diretores, coordenadores, professores e cuidadores infantis***

Esta parte da pesquisa está centrada sobre o estudo da especificidade formativa para a docência na educação infantil. A ideia principal é verificar se essa especificidade está realmente reconhecida pela política do município e como está sendo tratada diante do âmbito documental que abordam questões sobre a formação continuada de professores que atendem a educação básica conforme a LDB 9394/96. É importante salientar que na fase de fundamentação teórica foram caracterizado todo o reconhecimento e o tratamento oferecido ao docente logo na primeira etapa referente a educação infantil, onde foram investigados os documentos oficiais, conceitos e denominação, função que são atribuídas pela formação inicial aos profissionais da área de educação infantil.

O estudo nesse momento, trata questões que envolve o professor que exerce sua docência dentro das instituições infantis conhecidas como creches ou pré-escolas, que

atendem crianças com idades entre 0 a 3 anos e também de 4 a 5 anos. Por esse motivo, entende-se que a especificidade dessa docência tem sua definição em um campo bem diferenciado, resultado de uma origem histórica própria, pois está associada de um lado pela assistência social integrada pelo modelo da substituição materna e outro lado ligados aos princípios que envolvem o ensino com o jardim de infância e a preparação futura ao ensino obrigatório do fundamental.

Portanto, a especificidade envolve características intrínsecas, sendo uma questão que está condensada na própria atuação profissional, onde também pode ser considerada uma ontologia, uma determinação instituída pela formação e atuação. Para melhor entendimento considera-se que o termo “especificidade” é constituído inicialmente a partir dos estudos da filosofia e possui o significado “aquilo que define” ou também definido como “que constitui”; no caso deste estudo, será tratado pelas características essenciais e necessárias para a docência no campo da educação infantil. Também pode-se explicar dentro da língua portuguesa, que a “especificidade” é uma espécie de descrição das características como também das formas de aquisição da mesma. Deste modo, essa parte da pesquisa vai explicitar pontos da docência que se constitui no âmbito das escolas públicas da educação infantil no município de São Luís Gonzaga do Maranhão, onde foram estabelecidos através dos dados suas funções, determinando suas influências dentro do estabelecimento da formação continuada, avaliando os conhecimentos e as habilidades necessários para exercê-las junto às crianças da educação infantil.

Assim, foram estabelecidas sete questões na figura 6 que consolida a visão global sobre as especificidade formativas encontradas na docência do ensino infantil no município em estudo.

PERGUNTAS	CRECHE - PROFESSORA MARIA FERNANDES FREITAS	JARDIM DE INFÂNCIA VITOR SOUSA SILVA
<b>ESPECIFICIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		
7. Quais as principais dificuldades que você enfrenta na sua prática pedagógica na Educação Infantil?	1 - Uma das maiores que eu considero é a falta de conhecimentos específicos na área da educação infantil, principalmente os temas relacionados com o desenvolvimento das crianças; 2 - Eu diria que é equilibrar teoria e prática; 3 - Saber lidar com as crianças e ter conhecimento pedagógico específico; 4 - Acredito que é o fato de não compreender e saber lidar com certos comportamentos e o número de crianças por turma, acredito que menos crianças na sala facilitaria o trabalho;	1 - falta de conhecimentos específicos na área da educação infantil; 2 - Maior equilíbrio na educação entre a teoria e a prática; 3 - saber cuidar da crianças e ensinar, conhecer os métodos pedagógicos adequados; 4 - lidar através com os comportamentos das crianças
8. O que você considera como fundamental em uma formação para educadores da Educação Infantil? Que temas ela deve tratar? Que inovações deve trazer?	1 - Temas relacionados ao desenvolvimento das crianças; 2 - Criação de recursos pedagógicos – oficinas; 3 – Temas relacionados com desenvolvimento físico, emocional e cognitivo;	1 - Temas relacionados ao desenvolvimento cognitivos das crianças; 2 Temas mas práticos como as oficinas pedagógicas; 3 – Temas relacionados com desenvolvimento
9. Quais conhecimentos precisa ter o professor de Educação Infantil?	1- Conhecer quais os conhecimentos mais relevantes da infância; 2 - Saber usar meios tecnológicos; 3 - Saber aplicar os conhecimentos de forma lúdica; 4 - Saber lidar com as crianças;	1- Conhecer quais os conhecimentos mais relevantes da infância; 2 - Saber lidar com as crianças; 3 - Conhecimento sobre os novos métodos de aula para crianças
10. Conhece algum dispositivo legal acerca das políticas de formação continuada?	O conhecimento de muitos dispositivos legais, tomei conhecimento nas formações continuadas ofertadas pela secretaria municipal de educação, quando participei - não foi citada nenhuma resposta quanto ao nome do dispositivo	sim resposta geral - mas não houve exemplos destes dispositivos legais para a formação continuada
11. O que você entende por concepção de Infância/criança?	1 - A criança tem particularidades e necessidades especiais diferente da vida adulta; 2 - É a fase inicial do desenvolvimento do ser humano; 3 - É a fase primordial da criança em seu desenvolvimento;	As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte
12. Qual a relevância da educação infantil para você?	1 - É o momento oportuno para o desenvolvimento da aprendizagem; 2 - É o alicerce primordial para a aprendizagem; 3 - A educação infantil é a base para a vida adulta ser promissora; 4 - É o momento oportuno para contribuir na formação das crianças; 5 - Essa etapa é fundamental no desenvolvimento físico, intelectual e outros aspectos da vida da criança;	A Educação Infantil é uma das mais importantes etapas da formação da criança, pois é onde ela começa a experimentar o mundo fora do núcleo familiar, faz novos amigos, aprende a conviver com as diferenças e faz várias descobertas em todas as áreas do conhecimento.
13. Que aspectos são importantes na docência na educação infantil?	1 - O planejamento adequado; 2 - Saber ouvir e ficar atento às ações das crianças; 3 - O espaço físico é muito importante para a docência com crianças; 4 - A docência será boa se houver uma formação inicial boa e depois sempre buscar novos conhecimentos;	A observação e a escuta às crianças, em suas diferentes faixas-etárias, contribui para a formação da docência na educação infantil como ato pedagógico de se fazer realizar de forma quantitativa

**Figura 11.** Especificidades formativas para a docência na educação infantil na visão dos diretores/coordenadores/professores e cuidadores infantis.

Fonte: controle do autor

Na primeira questão foi avaliado os entendimentos iniciais sobre as principais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica da educação infantil, onde os participantes listaram quatro questões consideradas importantes para melhoria do programa de formação continuada e que são também desafios a serem resolvidos para alcançar os objetivos pretendidos pelo projeto de formação do município. Assim foram alecandos as questões: sobre a falta de conhecimentos específicos na área da educação infantil, principalmente os temas relacionados com o desenvolvimento das crianças; maior equilíbrio entre a teoria e a

prática nos cursos; o saber de lidar com as crianças e ter conhecimento pedagógico específico; a falta de maior compreensão de como lidar com crianças pequenas e entender certos comportamentos e diminuir o número de crianças por turma para facilitar o trabalho buscando maior qualidade nesse atendimento.

Diante do contexto apresentado, pode-se afirmar que o Trabalho do Professor da Educação Infantil, sem dúvidas apresentam muitas dificuldades, principalmente aquelas que estabelecem as relações direta entre a teoria e a prática para sua atuação em sala de aula, que muitas vezes apresentam práticas que não condizem com as necessidades de aprendizagem necessária da criança.

Conforme o site Educação Infantil (<https://educacaoinfantil.aix.com.br/escola-de-educacao-infantil/>, recuperado em 23 de fevereiro de 2021) comenta que a escola de educação infantil estabelece um espaço diferenciado, pois a criança recebe estímulos apropriados que buscam o desenvolvimento de suas habilidades e assim, oportuniza em aumentar o seu convívio social. Por esta razão, é imprescindível que o ensino possibilite a qualidade desejada, e os professores sejam capacitados dentro de sua rotina, onde saibam lidar de forma eficiente com os desafios exigidos no dia a dia das salas de aula.

Outro fato que deve-se considerar e não foi posto nas respostas dos entrevistados é sobre a importância da direção escola sobre atualização do mundo infantil com as novas tecnologias para esse ensino, que cada vez mais, busca o estímulo do aprendizado. Pois entende-se que a escola de educação infantil é um espaço acessível para as crianças desenvolver habilidades motoras, de interação e comunicação.

Na segunda questão tratou sobre a questão fundamental para obter uma formação essencial para educação infantil. Conforme relatos dos entrevistados três pontos foram levantados sendo: estudo com temas relacionados ao desenvolvimento cognitivos das crianças; estudos com temas práticos como as oficinas pedagógicas e estudos com temas relacionados com desenvolvimento físico e o emocional da criança.

Conforme o Ministério da Educação – MEC, para atuar como docente na Educação Infantil é necessário possuir o curso de nível superior em Licenciatura, isto é, graduação plena promovida nas universidades e instituições de ensino superior privadas na área de educação, com formação mínima para exercer o magistério dentro da educação infantil, também é possível obter com a formação em nível médio. É importante salientar que além da graduação exigida, é necessário estar na rotina constante de atualização na área e está capacitado ao máximo, para que possa desempenhar suas atividades dentro dos padrões necessários para atendimento às crianças. Deste modo, é necessário que as creches e pré-escolas estabeleçam

estímulos para o desenvolvimento das crianças, principalmente nos aspectos que promovam o cognitivo, adquirindo os conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento, como também nos aspectos relacionados com: a autoestima, e afetivo, o psicológico, o disciplina etc.

Na questão terceira da pesquisa foram analisados os conhecimentos necessários que o professor deve possuir para a educação infantil. Assim, também foi listadas questões consideradas importantes pelos entrevistados, onde relatam que: Conhecer quais os conhecimentos mais relevantes da infância é fundamental para o professor; usar meios tecnológicos para o ensino inovador; saber aplicar os conhecimentos pedagógicos de forma lúdica; saber lidar com as crianças em seu dia a dia e saber elaborar planos de aula que estejam de acordo com a necessidade das crianças.

Segundo Perrenoud (2000, p. 20) a organização do trabalho pedagógico do professor do ensino infantil deve considerar alguns cuidados necessários, possibilitando que a criança tome posse de conhecimentos de forma lúdica, considerando o seu desenvolvimento emocional, físico, social e cognitivo de acordo com sua idade. O autor conclui que o trabalho do professor do ensino infantil é complexo, exigindo conhecimentos necessários para o seu aprimoramento, que deve ser atualizado e participativo.

Na quarta questão buscou-se conhecer o grau de conhecimento dos entrevistados sobre os dispositivos legais acerca das políticas de formação continuada do governo. Em resposta unânime foi marcada em tom “positivo” de todos mas não houve exemplos de qual dispositivos estavam falando. Para o professor P2:

O conhecimento de muitos dos dispositivos positivos legais que estão dentro da formação continuada, tomei conhecimento durante o projeto de formações continuadas ofertadas pela secretaria municipal de educação, quando participei, mas não lembro o que fala sobre esses documentos. (Professor P2 - Jardim de Infância Vitor Sousa Silva).

Vários dispositivos legais foram contemplados na legislação brasileira que acabou impulsionando a expansão dos programas voltados para da educação continuada. Com isso, pode-se perceber que através da LDB/9394/96 e a Lei Federal 9.424/96 que buscou a regulamentação do FUNDEF e depois a Resolução 03/97 ligada ao Conselho Nacional de Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada - (RNFC) e por fim a Lei nº 14.113/2020 que Regulamenta o Fundeb, são dispositivos legais que foram e estão ainda sendo utilizados.

Como dispositivo em destaque a LDB nº. 9.394/96 trata de modo diferente a questão do grau de importância sobre a formação continuada que destaca-se em vários pontos dos seus artigos, assim, pode-se citar o que está mencionado no inciso III, do art. 63, que comenta que as instituições formativas devem manter programas para atender a formação continuada a todos os profissionais da educação.

Essa questão levantada teve o foco na verificação do grau de conhecimento dos entrevistados sobre o assunto, mostrando que existem ainda deficiência quanto ao conhecimentos das leis imposta pelo governo para atendimento a formação continuada. Apesar de haver tantos dispositivos legais conhecidos e debatidos por várias classes, seu objetivo está na implementação de programas que visam o desenvolvimento profissional docente com a formação continuada.

Na quinta pergunta foi avaliado o entendimento dos entrevistados quanto a visão de concepção de Infância e criança. Para os entrevistados três questões foram destaque nas respostas sendo que: a primeira está ligado as particularidades e necessidades da criança que são bem diferente da vida adulta; em segundo, a infância está ligada a fase inicial do desenvolvimento do ser humano, como também explicitado que na infância é considerada a fase primordial da criança em seu desenvolvimento. Para o Professor P5:

as concepções que envolvem a criança e a infância são consideradas formas de construções sociais, culturais e históricas que cabam consolidando-se nas diferentes esferas do contexto, onde são produzidas por múltiplas variáveis bem conhecidas e como exemplo temos: a etnia, a classe social, o gênero e por fim as condições socioeconômicas que estão envolvidas as crianças. (Professor P5 - Creche - Professora Maria Fernandes Freitas).

As definições que são entendidas sobre a infância acabam tomando diferentes formas conceituais, isto é, de acordo com as referências que interligamos para entende-las. Assim, pode-se afirmar que a palavra infância está ligada ao período da vida humana. Já o vocábulo criança a definir, indica uma certa realidade causada pela psicobiologia ligada ao indivíduo. O Dicionário Aurélio (2017) cita que a “criança” é ser humano que traz pouca idade no seu ser. O dicionário também expressa a palavra “infância” como um período estabelecido com o crescimento de ser humano, onde começa no nascimento e vai até a puberdade.

Em Brasil (1990) na ECA, define “que a criança é uma pessoa que chega até os 12 anos de idade incompletos”. Assim, pode-se comentar de modo geral, que o significado genericamente da palavra “infância” provém da ligação que envolvem às transformações:

culturais, sociais e econômicas da sociedade dentro de certo tempo e lugar, onde contém os seus próprios sistemas de classes, da idade e status sociais.

Neste caso, ainda temos um longo caminho a percorrer, principalmente quando se fala em pesquisas que envolvem crianças e sua cultura, pois pela fala do professor P5, ainda persiste maiores entendimento para o corpo educador do município sobre as concepções que envolvem a palavra infância/criança. Pois novas indagações são levantadas para contexto apresentado pelos entrevistados: como ser professor do ensino infantil se a docência não sabe distinguir o conceito e o contexto da infância e criança? Apenas mostra a realidade local que são necessários maiores debates as respeito do planejamento coletivo com os programas de formação continuada.

Na sexta questão buscou-se também avaliar a posição dos entrevistados para entender o posicionamento dos mesmos, quanto ao aspecto da relevância para a educação infantil. Assim, conforme respostas editadas foram separados cinco pontos que destacaram-se nos dados levantados, pois para eles a relevancia está: no momento oportuno para o desenvolvimento da aprendizagem; como alicerce primordial para a aprendizagem; na visão que a educação infantil é a base para a vida adulta promissora; no momento oportuno para contribuir na formação das crianças; na etapa do desenvolvimento físico, intelectual e outros aspectos da vida da criança.

A importância entendida para a educação infantil é refletida logo nos primeiros anos de vida, produzindo a base necessária para a construção dos alicerces que são envolvidos pela personalidade e o conhecimento. Assim, pode-se afirmar que a educação infantil produz a socialização, o desenvolvimento de habilidades, melhora de forma concreta o desempenho escolar, promovendo a cidadania plena.

Na questão sétima e última sobre a especificidade dos docentes, buscou-se conhecer os aspectos considerados mais importantes para a docência na educação infantil na visão dos entrevistados. Nas considerações levantadas pode-se verificar quatro fatos destacados, sendo: o planejamento adequado; o saber ouvir e ficar atento às ações das crianças; o espaço físico é muito importante para a docência com crianças e consideração sobre a formação inicial, pois para os entrevistados se for boa, poderá ser melhorada adquirindo novos conhecimentos.

Apesar de não exemplificado pelos entrevistados, mas sua importância dentro desse contexto é fundamental, pois isso, afirma-se que é de extrema necessidade que se tenha a parceria de verdade a todos os envolvidos dentro do processo do bem-estar da criança.

Para Kishimoto (1998) trabalhar como docente para a educação infantil, acaba envolvendo uma série de questões que são fundamentais e importante para o processo de

ensino e aprendizagem que estão relacionados com: o estudo, a dedicação, a cooperação, a cumplicidade e principalmente a questão que envolve o amor da prática docente e todos os envolvidos dentro do processo. E por isso, é necessário uma evolução constante de toda a equipe envolvida com a educação infantil.

Por essas razões levantadas no contexto geral da questão da especificidade da docência para o ensino infantil, é de suma importância para todos os envolvidos nesse processo, conhecer de forma transparente a essência da educação infantil e seu desdobramento diante as práticas educacionais. Deste modo, houve a necessidade de caracterizar de forma ampla os conceitos, as especificidades e as peculiaridades do ensinar e cuidar, diante as práticas pedagógicas, baseando-se todas essas informações através dos autores que fundamentam esta pesquisa diante a legislação atual.

De modo geral, pode-se destacar como resultado das dicursões apresentadas que a união da equipe da educação do município (secretário municipal, diretor, coordenadores, professores, assistentes de sala, pais e outros) são fundamentais para garantir que as crianças das escolas aprendam e desenvolvam de uma forma integrada, organizada e planejada. E para isso, é necessário que essa união seja iniciada desde o planejamento educacional até a execução de todos os planos de ação.

## CAPÍTULO 6.

### CONCLUSÃO E LINHA FUTURA DE INVESTIGAÇÃO

---

Este tópico apresenta a interpretação conclusiva dos resultados das questões da formação continuada, fazendo a proposta para nova linha de investigação futura que podem ser desenvolvidas, através de novos estudos ligados à questão educacional e que tragam contribuições para generalidades que podem passar despercebidas nas rotinas cumpridas pelas instituições de ensino.

#### 6.1 Conclusão

O trabalho dissertativo teve como objetivo central, analisar os desafios posto ao Município de São Luís Gonzaga do Maranhão para o cumprimento da formação continuada dos professores para o ensino-aprendizagem de qualidade para todas as crianças da Educação Infantil.

Deste modo, o trabalho foi estruturado buscando gerar respostas para as indagações da problemática, assim, durante os estudos bibliográficos apresentados na parte primeira desta pesquisa, pode-se verificar que a Educação Infantil, como também, as demais etapas que envolvem a Educação Básica no Brasil, que a realidade vivida pelos municípios brasileiros ainda está bastante aquém do desejado, atestado essa questão, por vários estudos e pesquisas apresentadas no meio acadêmico e até mesmo, em comunicado público através dos documentos oficiais do Ministério da Educação. Com isso, os fatores responsáveis apontados por essa situação negativa na educação infantil, encontra-se em alguns trabalhos acadêmicos. Assim, respostas aos desafios em pontos citados nos textos dos autores, confirmam que existem falhas com a formação dos profissionais que estão envolvidos de forma direta e indireta na área infantil, podendo mostra-se pela falta de habilitação prévia na carreira, ou essa habilitação realizada não tenha sido proposto um preparo suficiente para trabalhar com as especificidades da educação infantil exigida.

Deste modo, todas as questões que envolvem a formação dos docentes, tornaram-se alvo de inúmeras discussões e também debates no campo acadêmico e político no Brasil, tudo movido com questões ligadas as especificidades deste nível de ensino. Com isso, toda a caracterização do professor desde o ensino médio é alvo para debates expressivos, por

motivos de práticas pedagógicas realizadas que levam um cuidado especial com crianças menores. Isto é, sua divisão e complemento das ações do cuidado da educação de crianças menores de seis anos de idade com a parceria das famílias, favorecendo de forma efetiva o desenvolvimento geral, o que traz emúmeras implicações no campo profissional quanto a formação exigente para quem atua diretamente ou poderá atuar futuramente em Instituições de Ensino para a Educação Infantil.

É importante salientar que inicialmente pode-se entender que a rotina diferenciada que envolve a educação infantil é uma questão necessária para a qualidade pretendida ao ensino infantil, deste modo, têm a finalidade de oferecer maior segurança e conhecimento para as crianças, sendo também uma referência no formato pedagógico para os adultos possibilitando maior interação no meio e tempo disponível.

Diante desse contexto, são decorridas novas propostas que buscam organizar melhor o tempo da criança no espaço escolar, buscando o aproveitamento máximo das diversificadas experiências construídas de forma individual, grupal e coletiva, em consonância com os objetivos de promover o desenvolvimento integral, consolidada com os cuidados maternos que também são necessários dentro da educação infantil. Por esta razão, a criança, também é composta por direitos na escola, como exemplo, o direito de ser cuidada dentro das padrões da articulação da segurança e o ensino lúdico na educação, com realização das ações de forma integrada. É lembrado conforme conceitos pesquisados, que o sujeito de direitos, não pode ser visto como alguém que seja divisível, tão pouco pessoa quem se possa oferecer qualquer outras “coisa”, sem haver uma intencionalidade educativa de direito.

Assim, pode-se avaliar através dos dados revelados pela pesquisa e estudos bibliográficos mapeados pela fundamentação teórica, alguns pontos considerados relevantes para o estudo, que permitiram nesse momento, apontar alguns aspectos fundamentais para o entendimento aos desafios posto pela política educacional do município de São Luís Gonzaga do Maranhão quanto à formação continuada do professores da educação infantil de sua rede pública.

Para salientar melhor essa questão é importante frisar que através dos estudos bibliográficos e análises das respostas dos entrevistados pode-se constatar de forma geral, que a maioria dos projetos de formação continuada para os professores da educação infantil apresentam, ainda algumas fragilidades no seu planejamento e execução de ações, contribuindo para aumentar as tensões e necessidades que são enfrentadas no dia a dia deste profissional. Pois, estão diretamente expostos com a educação de crianças de creches e pré-escolas espalhadas pelo Brasil.

Desta forma, destacam-se algumas respostas sobre o tema pesquisado, onde na concepção dos entrevistados sobre o assunto de formação continuada para o profissional da Educação Infantil, retrataram questões relevantes, que na visão dos diretores, coordenadores, professores e cuidador infantil: é uma prática fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades e acaba dando uma maior visão para a realidade nas escolas; é a necessidade de aprimoramento profissional diante dos novos desafios; é a fonte de acesso ao conhecimento necessário para o ensino; são cursos de aperfeiçoamento profissional; é um processo de aprendizado permanente; é a continuação dos estudos para melhorar a prática pedagógicas em sala de aula e por final, são temáticas relacionadas ao ensino das crianças para melhorar a educação.

Outra questão levantada na pesquisa tem haver com as metodologias adotadas pelos cursos de formação continuada avaliando sua capacidade de proporcionar uma dinâmica efetiva para o conhecimento necessário dos profissionais que participaram destes, ofertados pelo município. Assim, foram resumidas três respostas que registraram a realidade do município com relação as metodologias de ensino, sendo informados que: as dinâmicas de modo geral são boas e facilitaram a compreensão dos conhecimentos dos presente; quanto aos conceitos e teoria sobre a educação infantil muitos são de abordagem inovadoras e questão sobre o tempo dos cursos que são rápidos e precisam de maior espaço para temas específicos do dia a dia.

Para completar análise conclusiva sobre o objetivo principal a pesquisa voltou-se para levantar dados sobre o entendimento dos entrevistados sobre questões ligadas as especificidades formativa para a docência na educação infantil. A idéia principal é verificar se essa especificidade está realmente reconhecida pela política do município e como está sendo tratada diante do âmbito documental que abordam questões sobre a formação continuada de professores que atendem a educação básica conforme a LDB 9394/96.

Assim, foram levantados os entendimentos iniciais sobre as principais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica da educação infantil no município, onde os participantes listaram quatro questões consideradas importantes para melhoria do programa de formação continuada e que são também, desafios a serem resolvidos para alcançar os objetivos pretendidos pelo projeto de formação do município. Onde destacam-se: a falta de conhecimentos específicos na área da educação infantil, principalmente os temas relacionados com o desenvolvimento das crianças; maior equilíbrio entre a teoria e a prática nos cursos; o saber de lidar com as crianças e ter conhecimento pedagógico específico; a falta de maior compreensão de como lidar com crianças pequenas e entender certos comportamentos e

diminuir o número de crianças por turma para facilitar o trabalho buscando maior qualidade nesse atendimento. Para questões que trataram de obter informações sobre quais elementos são importantes e fundamental para o professor atuar em salas de aulas do ensino infantil, foram listados três questões a seguir: estudo com temas relacionados ao desenvolvimento cognitivos das crianças; estudos com temas práticos como as oficinas pedagógicas e estudos com temas relacionados com desenvolvimento físico e o emocional da criança. Na questão sétima e última sobre a especificidade dos docentes, buscou-se conhecer os aspectos considerados mais importantes para a docência na educação infantil na visão dos entrevistados. Assim, diante as considerações levantadas, pode-se verificar quatro fatores destacados, sendo eles: o planejamento adequado; o saber ouvir e ficar atento às ações das crianças; o espaço físico é muito importante para a docência com crianças e consideração sobre a formação inicial, pois para os entrevistados se for boa, poderá ser melhorada adquirindo novos conhecimentos.

Diante desses fatores levantados pela pesquisa, pode-se afirmar que os “desafios” a serem enfrentados no processos de formação continuada dos professores da rede de ensino infantil da cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão, estão elencados conforme os seguintes pontos:

1. Inclusão de Temas de cursos que correspondem o dia a dia dos professores como: o disciplinamento infantil; a organização do plano ligado a rotina da criança nas escolas; a organização de espaço e tempo ideal; maior reflexão sobre assuntos que estão ligados a organização do trabalho pedagógico diante as educação infantil; planejamento de aulas; novas tecnologias para educação infantil, etc.;
2. Planejamento Participativo da Formação Continuada – construção, execução e controle dos programas;
3. Infraestrutura adequada das escolas para atendimento e realização de práticas pedagógicas nos cursos com maior tempo nas dinâmicas;
4. Atuação dos Professores que ministram os cursos de formação continuada - não conhecem a realidade regional e as especificidades de cada escola, pois as propostas inovadoras não contemplam resolução dos problemas reais e específicos, não causando impactos positivos na prática cotidiana dos professores e deste modo, afetando a aprendizagem das crianças.

Assim, pode-se afirmar que entre os desafios mais importantes identificados na pesquisa, configuram dois aspectos centrais do programa do município “planejamento e o tempo”, apontados de forma geral por todos os entrevistados como sendo “insuficientes” e neste caso a realização dos treinamentos e capacitação ofertadas ficam de certa forma insatisfatória. Essa condição, revela pontos de fragilidades nas questões de compreensão e intencionalidade dos programas, levando em conta os participantes e a equipe Gestora do município, responsável pela implementação dos cursos.

Diante desses fatos, pode-se destacar que as dificuldades encontradas são decorrentes aos aspectos levantados, onde têm impedido, nos dias de atuais, que propostas de formação continuada possam consolidar com atividades integradas com o cotidiano das escolas de ensino Infantil, condição essa, que acaba levantando outros questionamentos quanto a eficiência e a eficácia dos programas de formação continuada apresentadas pelo município.

Assim, pode-se afirmar que a pesquisa confirma a hipótese levantada de Freitas (2016) interpreta que, quando se realiza uma reflexão a respeito de uma formação inicial e continuada, mencionada no PNE (2014-2024), constata-se que há um longo percurso a ser vencido pelo poder público, visto que, as secretarias não se atentam para essa formação e acabam deixando essa responsabilidade ao docente, que, por ausência de uma consciência política, não identifica a importância do fazer docente e de se dissenir como professor da educação infantil.

O grande desafio hoje em dia com os trabalhos acadêmicos tem sido a busca de introduzir o debate dos resultados das pesquisas aos gestores escolares, com intenção de levar a uma apropriação e reconstrução de seus programas de formação continuada para atendimento não só as diretrizes do governo, mas na busca de melhorias ao ensino infantil.

## **6.2 Ponto de investigação futura**

As análises dos dados e estudos bibliográficos, mostram na pesquisa que ainda é necessário fazer uma ampla investigação sobre a educação infantil e a formação continuada dos professores. O que foi percebido dentro do contexto pesquisado que não existe um consenso definido entre os especialistas da educação e os educadores com relação a muitas questões indefinidas sobre o ensino infantil, observados tanto no trabalho da docência, quanto em pesquisa desenvolvidas na área. Principalmente em estudos que buscaram tematizar as questões que envolvem à organização curricular do ensino infantil, os conteúdos e metodologicos aplicados, a visão da aprendizagem e o ensino com as relações do cotidiano

escolar. É importante como entendimento geral frisar que a educação infantil está expostas sobre várias especificidades na sua composição, que devem ser avaliadas por todas as direções, como também respeitadas, por estarem diretamente ligadas as crianças menores de 06 anos.

Diante do contexto é importante voltar-mos na retomada da questão central da pesquisa: Como acontece a formação continuada dos professores da educação infantil em São Luis Gonzaga no Maranhão diante as políticas públicas? Esta questão após a pesquisa realizada nos impulsionou a levantar uma nova indagação: Qual ação formativa deve ser necessária para levar os professores(as) na busca de uma reflexão consciente sobre da sua ação docente no ensino infantil? Também é importante salientar que a pesquisa apontou alguns indicativos direcionados às práticas necessárias para obter a formação adequada para o educador infantil, onde foi apontado uma necessidade que deve ser urgente trabalhada por parte de alunos acadêmicos no futuro: estudos que levam o conhecimento com as especificidades da educação infantil e a formação do professor para o atendimento de qualidade.

Deste modo, entende-se que a formação continuada em serviço da educação infantil, deve ser um espaço que abra as portas para as variadas possibilidades de repensar em novas alternativas, responderndo a todos os questionamentos que possam existir, proporcionando um diálogo aberto e verdadeiro a todos os envolvidos que buscam a educação de qualidade as crianças.

## Referências Bibliográficas

- Aquino, Lídia. (2001). *As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil*. In: Roman, Eurilda Dias; Steyer, Vivian Edite (Orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: Ulbra.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (2019). *Histórico do GT 8 - Formação de Professores*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/content/historico-do-gt-8-formacao-de-professores>>.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). (1990). *Educação Infantil*. Brasília-DF: Senado Federal.
- Azevedo, Heloísa Helena Oliveira de. (2003). *Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: Unesp.
- Barbato, Silvine. (Orgs.). (2010). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: UnB.
- Bernardo, M.V.C. (Org.). (1989). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: Educ.
- Bowlby, John. (2010). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Congresso Nacional. *Lei Federal n. 14.113 de 15 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado.
- Brasil. Congresso Nacional. *Lei Federal n. 9424 de 14 de dezembro 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília.
- Brasil. *Constituição Federal (1988)*. Diário Oficial da União, Brasília-DF: Senado Federal.
- Brasil. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>.
- Brasil. *Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>.
- Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.

- Brasil. MEC. SEB. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (2002). *Referenciais para a Formação de professores*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (1994). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). *Rede Nacional Primeira Infância. Organização Mundial para Educação Pré-escolar. Deixa eu falar*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2004). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*. Brasília: MEC.
- Brasil. *Parecer CNE/CEB n. 3/2003, de 11 de março de 2003*. Responde consulta sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.
- Brasil. *Parecer CNE/CEB. n. 17, de 21 de novembro de 2012*. Brasília, DF: 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11250pceb017-12&category\\_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250pceb017-12&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192).
- Brasil. *Parecer NCE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. *Resolução CFN nº 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brzezinski, Íria. (1987). *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG/SE.
- Brzezinski, Iria. (1999). *A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/90: Possibilidades e perplexidades*. (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Campos, M. M. (2002). *A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Campos, M. M.; Bhering, E. B.; Bhering, Y.; Gimenes, N.; Abuchaim, B.; Vall, R.; Unbehaun, S. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37(1), 15-33.
- Campos, Maria Malta. (1999). A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. 106(21), 117-127.
- Cavalcante, Margarida J. (1994). *CEFAM: Uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez.
- Cerisara, A. B. (2002). A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. *Revista Caderno Cedes*. Campinas, 35(4), p.65-78.
- Correa, B. C. (2011). Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. *Jornal de políticas educacionais*. 9(3), 20-29.
- Corsetti, Berenice; Ramos, Eloisa Capovilla da Luz. (2002). Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. *Revista Ciências e Letras*, Porto alegre: 31(5), 339-350.
- Costa, A. C. M.; Oliveira, M. C. (2011). As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. *Revista Edição Popular*, Uberlândia, 10(7), 89-97.
- Cunha, Luiz Antônio. (2003). O Ensino Superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 24(82), 37-61.
- Cury, Carlos R. Jamil. (2000). *A educação como desafio na ordem jurídica*. (2ª Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cury, Carlos R. Jamil. (2002). A Educação Básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, 80(23), 169-20.
- Cury, Carlos R. Jamil. (2006). *Legislação Educacional Brasileira: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Demo, Pedro. (1997). *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados.
- Dias, C. (2000). *Pesquisa qualitativa: características gerais e referências*. Disponível em: <<http://www.geocities.com/caludiaad/qualitativa.pdf>>.
- Eraut, M. (1987). *Inservice Teacher Education*, in Dunkin, M.J. (ed) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Esteve, J. M. (1991). *Mudanças sociais e função docente*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto.
- Ferreira, J.C.F. (2019). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-serprofessor.pdf>.
- Florentini, D.; Lorenzato, S. (2009). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. (2a ed.). Campinas: Autores Associados.

- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1979). *Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Ana Lúcia Sousa de. (2007). *Pedagogia da conscientização: um legado da Paulo Freire à formação de professores*. (3a ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Freitas, R. A. M. M. (2016). *Formação de conceitos na aprendizagem escolar e a atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino Educativa*. São Paulo: Atlas.
- Fusari, J. C. & Franco, A. de P. (2007). *Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária*. Manaus: Editora Valer.
- Gandini, Leila. (2016). *Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Gatti, B.A.; Barreto, E.S.S. (2009). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO.
- Gauthier, C. (1987). *Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: INIJUI.
- Gentili, P. (2002). *Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias*. (10a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ghiraldelli JR. Paulo. (2001). *História da educação brasileira*. (1a ed.). São Paulo: Cortez.
- Gibbs, G.(2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Godoy, Miriam A. B. (2017). *Políticas Públicas na Educação Brasileira*. Ponta Grossa (PR): Atena.
- Instituto de Informação e Comunicação Científica e Tecnológica em Saúde*. (2009). Relatório de atividades. Rio de Janeiro:FIOCRUZ.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2010). Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>.
- Kishimoto, T.M. (1998). Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: 68(4), 61-79.
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (2006). *A infância e sua singularidade*. Brasília: Artmed.

- Kramer, S. et al. (2001). *Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Kuhlmann JR., M. (2000). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lenin, V.I. (1965). *La instrucción pública*. Moscou: Progreso.
- Libâneo, José Carlos. (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar. Curitiba: UFPR.
- Lucas, M. A. O. F.; Machado, M. C. G. (2012). Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 7(1),107-128.
- Ludke, M; André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mainardes, J.; Ferreira, M. S.; Tello, C. (2011). *Análise de Políticas: Fundamentos e Principais Debates Teóricos-Metodológicos*. São Paulo: Cortez.
- Manzini, E. J. (2013). *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: Marquezini, M. C.; Almeida, M. A.; Omote, S. (org). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*, (2a ed.). São Paulo: Edições Sílabo.
- Martins, J. P. (1991). *Administração Escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. São Paulo: Atlas.
- Medeiros, A. F.; Nogueira, E. M. L.; Barroso, F. C. S. (2012). Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. *Revista Espaço do currículo*, São Paulo, 5(1), 287-293.
- Minayo M. C. S. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moacyr, Primitivo. (1938). *A instrução e o Império*. São Paulo: Cia Nacional.
- Mogilka, Maurício. (2010). O Que É Uma Experiência Educativa? *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Aracaju, 5(1), 125-137.
- Monarcha, C. (2001). *Educação na infância brasileira: 1875-1883*. Campinas: Autores Associados.
- Nascimento, Jhonnys Ferreira; Nascimento, Débora Maria. (2012). *Descendo à Toca do Coelho: fatores sociais, profissão docente e o mal-estar dos professores*. São Paulo: SETEPE.
- Nascimento, M. G. (2008). *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática*. Petrópolis: Vozes.

- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*, São Paulo, 1(3), 1-2.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. (2ª ed.). Portugal: Porto.
- Nunes, Célia Maria Fernandes. (2002). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, 22(74), 27-42.
- Oliveira, D. A. (2019). Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 32(115), 323-337.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 25(89), 1127-1144.
- Oliveira, M. A. Monteiro. (1993). *O ensino de Filosofia na escola brasileira: um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80*. 1993. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Oliveira, M. A. Monteiro. (2003). *Políticas Públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas: Papirus.
- Oliveira, Z. Ramos. (2012). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta.
- Paschoal, J. D.; Machado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 33(2), 78-95.
- Paviani, Jayme. (2005). *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. Porto Alegre: Pyr.
- Peres HHC, Leite MMJ, Gonçalves VLM. (2010). *Educação continuada: recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento e avaliação de desempenho profissional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. Garrido. (2007). *Professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus.
- Prada, Luis E. Alvarado. (2007). Dever e direito: formação continuada de professores. *RPD – Revista Profissão Docente*, Uberaba, 7(16), 110-123.
- Rego, T. Cristina, Vygotsky. (2013). *Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. (15ª Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Robertson, S. L.; Dale, R. (2011). *O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica*. Porto alegre: Artmed.
- Rocha, S. Albuquerque da. (2001). *Os professores leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, São Paulo, Brasil.

- Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva: as boas e as más notícias*, in: David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*, Porto: Porto.
- Rodrigues, V. B. (2013). Políticas públicas na educação brasileira: caminhos percorridos desde o império até o governo lula. *Revista Sociais e humanas*, Santa Maria, 26(1), 09-24.
- Romanelli, O. de Oliveira. (2006). *História da educação no Brasil (1930-1973)*. (6a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rosemberg, F. (2000). *Alguns indicadores de Educação Infantil no período de 1995 – 1999*. São Paulo: Mimeo.
- Rosemberg, F. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: 16(1), 2-6.
- Rosemberg, Fúlvia. (2004). *A Educação Infantil no Brasil*. Belo Horizonte: BTX.
- Sacristán, J. G. (2011). *Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação*. In: Sacristán, J. G. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. Carlos do. (2007). *Tópicos sobre metodologia da pesquisa*. Salvador: Quarteto.
- Saviani, Demerval. (1983). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores associados.
- Saviani, Dermeval. (2008). *Escola e Democracia*. (42a Ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Sayão, D. Thomé. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creche*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Santa Catarina, Brasil.
- Secchi, L. (2012). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. (1a ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Silva, A. Santana da. (1999). Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. *Revista Pró-Posições*, São Paulo, 10(1), 2-6.
- Silva, I. de Oliveira. (2001). *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez.
- Smith, Celso Henrique da Silva. (2007). *Formação continuada na Marinha do Brasil: dificuldades e acertos de um curso a distância e presencial*. (Dissertação Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*.(1a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, C. (2016). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Revistas Sociologia*, Porto Alegre, 8(16), 20-45.

- Spodek, B. (1982). *Handbook of researt in early childhood educacion*. New York: The Free Press.
- Tanuri, L. Maria. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. 14(2), 61-68.
- Tebet, G. G. de C.; Abramowicz, A. (2010). Creches, educação infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos – Brasil. *Revista Políticas Educativas*, Porto Alegre, 3(2), 25-39.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S. C. (2004). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.
- Vicentini, P. Perin; Lugli, R. Genta. (2009). *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez.
- Vieira, L. M. F.; Duarte, A. M. C.; Pinto, M. de F. N. (2012). O trabalho docente na Educação Infantil pública Belo Horizonte, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 17(51), 12-19.
- Vieira, L. M. Fraga. (2003). Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira no século XX: abordagem histórica no estado de Minas Gerais. *Anais da 30ª Reunião Anual da Anped*. Disponível em:<  
<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3692--Int.pdf>>.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yarger, S.J. (1982). *Innovation in education*. New York: McMillan Publishin Co.
- Zeichner, K. M. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 9(2), 76-87.

## APÊNDICE I

### Roteiro de Entrevista (Direção /Professor/Coordenação/Assistente de sala de aula)

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
<b>DIREÇÃO ESCOLAR / PROFESSOR / COORDENAÇÃO / ASSISTENTE</b>

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.

CARACTERÍSTICAS DOS ENTREVISTADOS			
Dados pessoais e profissionais			
ESCOLA:			
NOME:			
Faixa etária:			
Até 20 anos (    ); Entre 21 e 25 anos (    ); Entre 26 e 30 (    ); Entre 31 e 40 anos (    ); Entre 41 e 50 (    ) e Acima de 50 anos (    )			
Curso de graduação na área de: _____			
Curso de Pós-Graduação na área de: _____			
Qual função desempenha na escola? _____			
Há quanto tempo exerce essa função? _____			
Sua experiencia como professor, tempo em anos:			
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
<b>DIREÇÃO ESCOLAR / PROFESSOR / COORDENAÇÃO / ASSISTENTE</b>
Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.

<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</b>
<b>OBJETIVO DA PESQUISA</b>
Analisar os desafios postos ao município de São Luís Gonzaga do Maranhão para o cumprimento da formação continuada dos professores para o ensino-aprendizagem de qualidade para todas as crianças da Educação Infantil.

<b>ROTEIRO DE PERGUNTAS ESPECÍFICAS</b>
<b>Eixo 1: Concepção de Formação Continuada:</b>
1. O que você entende por formação continuada?

2. Após sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Se sim, quais e quem ofereceu?
<b>Eixo 2: Impactos da Formação Continuada na Prática das Docentes:</b>
3. Quais contribuições que os cursos de formação continuada que já participou, ofereceram para sua trajetória profissional? Caso tenha participado?
4. A formação continuada é uma política pública do seu município?
5. Como você avalia a metodologia dos cursos de formação continuada pelos quais já passou (dinâmica das atividades)?
6. Se você já fez formação continuada, há uma relação entre os conteúdos tratados nessa formação com os problemas vivenciados em sua Instituição?
<b>Eixo 3: Especificidades Formativas Para a Docência na Educação Infantil:</b>
7. Quais as principais dificuldades que você enfrenta na sua prática pedagógica na Educação Infantil?
8. O que você considera como fundamental em uma formação para educadores da Educação Infantil? Que temas ela deve tratar? Que inovações deve trazer?
9. Quais conhecimentos precisa ter o professor de Educação Infantil?
10. Conhece algum dispositivo legal acerca das políticas de formação continuada?
11. O que você entende por concepção de Infância/criança?
12. Qual a relevância da educação infantil para você?
13. Que aspectos são importantes na docência na educação infantil?

## APÊNDICE II

### Termo de Consentimento da Escola



#### TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

A presente pesquisa contempla o projeto de pesquisa do Instituto de Educação Superior - ILUSES, no Mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica de convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal e se propõe a observar, fotografar e entrevistar os envolvidos no tema da pesquisa.

Na escola \_\_\_\_\_

de Ensino Fundamental. A pesquisa intitula-se: **EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios para a Formação do Docente no Município de São Luís Gonzaga do Maranhão - Maranhão – Brasil.**

Para este fim, os intervenientes (gestores, coordenadores, professores e assistentes de sala) serão convidados a participar da referida pesquisa como voluntários com entrevistas e observações sobre o uso das estratégias desenvolvidas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo.

Entretanto, como estudo exploratório que se impõe, pede-se permissão para menção aos nomes ou imagens dos participantes quando estas se fizerem necessárias à comprovação dos dados e informações, sendo preservada a identificação e imagem dos sujeitos participantes, em quaisquer apresentações orais ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) participante pode a qualquer momento interromper a sua participação, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. O pesquisador responsáveis por esta pesquisa é o **Professor Doutor Jorge Castro - Portugal** e sua equipe de investigação no Brasil, que se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante e/ou seu responsável legal venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones 98 99132-1349 co-orientador, professor Mestre **Marcos Borges** ou por e-mail: marcos.borges@iluses.com.br, ou pelo telefone (+55) 99 98144-1953 ou e-mail: [elizanetegomes@hotmail.com](mailto:elizanetegomes@hotmail.com) do *mestrando pesquisador – Elizanete Nascimento Gomes da Silva*, Após ter sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa ACADÊMICA e ter tido oportunidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, eu (DIRETOR) autorizo a utilização dos dados, informações e imagens da escola, enquanto Participante da pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_ autorizo a recolha, registo, tratamento e análise das respostas em questionários, depoimentos em entrevistas e conversas informais, bem como de imagens e documentos escolares relacionados exclusivamente ao fim desta pesquisa.

São Luís Gonzaga do Maranhão - MA, Brasil, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2020

\_\_\_\_\_  
 DIREÇÃO ESCOLAR

**APÊNDICE III****Termo de Consentimento da Escola****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **EDUCAÇÃO INFANTIL: Desafios para a Formação do Docente no Município de São Luís Gonzaga do Maranhão - Maranhão - Brasil**. Desenvolvido pelo ***mestrando pesquisador – Elizanete Nascimento Gomes da Silva*** Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / co-orientada] pelo Professor Mestre – **Marcos Borges**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (98) 99132-1349 ou e-mail – [marcos.borges@ilusofono.com.br](mailto:marcos.borges@ilusofono.com.br). Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís Gonzaga do Maranhão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_