

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUSI COUTO KOCHÉ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES DOCENTES**

LAGES

2020

SUSI COUTO KOCHÉ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

LAGES

2020

Ficha Catalográfica

K76f Koche, Susi Couto.
A formação continuada de professoras da educação infantil:
desafios para a construção coletiva dos saberes docentes/Susi Couto
Koche – Lages, SC, 2020.
148 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Planalto Catarinense.
Orientadora: Maria Selma Grosch

1. Formação Continuada de Professores. 2. Catarse. 3.
Prática Pedagógica. 4. Saberes Docentes I. Grosch,
Maria Selma. II Título.

CDD 371.12

SUSI COUTO KOCHÉ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 17 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC

Prof. Dra. Leda Scheibe
Examinadora Externa - PPGE/UFSC
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Examinador Interno – PPGE/UNIPLAC

*Dedico esse trabalho à memória de meus pais,
Antonio e Aracélia, pilares da minha
formação como ser humano, meus
orientadores na vida.*

AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer a todas as pessoas que compartilharam comigo dessa trajetória e que foram fundamentais nesse processo. Sou muito grata a cada uma delas. Sou abençoada com pessoas tão iluminadas.

Agradeço a Deus, pois tudo acontece no momento certo, são os propósitos dele para nossa caminhada. Tudo tem seu tempo e sem Ele nada disso seria possível.

Agradeço aos meus filhos, Eduardo, Antonio e Eduarda por me fazerem uma pessoa melhor. Orgulho e gratidão pelo apoio incondicional que recebo deles.

Agradeço aos meus pais, Antonio e Aracelia (in memoriam), que de maneira simples, mas valorosa, nos ensinaram valores e respeito pelo conhecimento.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Selma Grosch, pelo apoio, incentivo e parceria, por acreditar no meu trabalho e por oportunizar, com grande generosidade, conhecimentos e desafios. Foram valorosas contribuições!

Agradeço, do fundo do meu coração, a todos os meus colegas de turma, por todos os conhecimentos que compartilhamos. Nem sempre foi fácil enfrentar os desafios, passamos por momentos atípicos ao enfrentarmos uma pandemia que ficará em nossa história.

Agradeço de forma muito especial às professoras que se dispuseram a responder os questionários e entrevistas, com importantes contribuições para interpretação dos dados e ampliação da visão sobre esse processo.

Agradeço à equipe diretiva dos CEIMs que me acolheram, possibilitando a realização da pesquisa, sempre prontas a ajudar.

Agradeço às colegas de profissão Ermelinda, Débora e Maria Teresa, que me incentivaram – cada uma do seu jeito – com minha vinda ao mestrado. Valoroso apoio!

Agradeço ao professor Doutor Jaime Farias Dresch por seus apontamentos e importantes contribuições durante a arguição na minha qualificação e banca de defesa.

Agradeço à professora Doutora Leda Scheibe por aceitar fazer a arguição da minha qualificação e, posteriormente, participar da minha defesa de banca, me inspirando a aprimorar minha pesquisa.

Agradeço aos professores do programa que compartilharam seus saberes: Professora Doutora Maria Selma Grosch, Professora Doutora Vanice dos Santos, Professor Doutor Geraldo Augusto Locks, Professora Doutora Mareli Eliane Graupe, Professora Doutora Lucia Ceccato de Lima, Professora Doutora Madalena Pereira da Silva, Professor Doutor Jaime

Farias Dresch, que despertaram em mim a boniteza das relações humanas, dos grupos sociais e abriram meus olhos para compreender o quão árduas são essas lutas.

Agradeço aos colegas de profissão da rede municipal de ensino de Lages que lutaram e conquistaram o direito de recebimento de bolsa e a licença remunerada, propiciando a realização dos estudos. Uma conquista que contribui para a melhoria da educação municipal e, ainda, para a valorização profissional.

Agradeço aos meus irmãos, por compreenderem que esse distanciamento, ainda que temporário, se fez necessário nesse momento de estudos e reflexões.

Agradeço ao meu marido, companheiro e amigo, Carlos, que respeitou e apoiou minhas decisões, entendeu as ausências e me ensinou a enfrentar melhor as situações da vida acadêmica.

Agradeço à minha amiga Grazi, que em muitos momentos de angústia e dúvidas nessa caminhada me fortaleceu, esteve sempre disposta a me ouvir e contribuir com o seu conhecimento. Gratidão!

Agradeço aos amigos(as) que fiz nesse percurso, contribuições valorosas que pretendo levar para minha vida e profissão: Caren, Lucia, Thaty, Raquel, Nilva, Cristiane, Patrícia, Janice e Dione. Obrigado pelo companheirismo, pois foram um grande presente!

Agradeço a minha nora Bruna, uma filha que a vida me deu. No início desse ano, deu à luz à minha neta Lívia, que encheu de alegria nossas vidas, me motivando ainda mais a buscar uma educação de qualidade para todas as nossas crianças.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a uma menina com o coração gigante, Tais. Sou grata por todo incentivo durante a minha jornada, me auxiliando com suas habilidades tecnológicas, sempre com muito carinho. Gratidão!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 17 de dezembro de 2020

Susi Couto Koche

*Sem a curiosidade que me move, que me
inquieta, que me insere na busca, não aprendo
nem ensino.*

Paulo Freire, 2001.

RESUMO

O estudo apresenta uma investigação sobre a contribuição da formação continuada de professores para a construção coletiva dos saberes docentes. Essa questão emerge da necessidade de conhecer como são constituídos esses saberes durante os momentos de formação, verificando a percepção das professoras de educação infantil em relação à formação continuada, em especial nos processos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages. Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa **Políticas e Processos Formativos em Educação** do Programa de Pós-graduação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. O trabalho discute a formação continuada como processo relevante para a problematização do cotidiano escolar, e a importância da catarse, como um processo individual e coletivo. Assim, o indivíduo que atingiu a catarse, jamais consegue se colocar na mesma posição em que estava anteriormente. A pesquisa teve como base teórica, principalmente, os estudos de Gramsci (1966, 1975, 1987, 2004), Saviani (2007, 2009, 2011, 2012, 2013), Grosch (2011), Nóvoa (1992, 2006, 2007, 2012, 2016, 2017, 2019), Gatti (2003, 2013, 2016, 2019), Heller (1994, 2000, 2014), Freire (1996, 2001), Mazzeu (1998) e Flick (2013). Os sujeitos da pesquisa foram dez professoras atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Lages. O estudo ocorreu em duas etapas: com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas-piloto e posteriormente, entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos metodológicos de Uwe Flick (2013). As entrevistas realizadas confirmaram que o diálogo e a troca de saberes entre os pares contribui com os momentos de formação continuada. As participantes do estudo também demonstraram que a construção do conhecimento não deve levar em consideração apenas as experiências advindas de fora para dentro, de exigências externas, mas deve considerar seus interesses, necessidades, valores, intuições e crenças, vinculando-se à sua própria existência. Verificamos, ainda, nos relatos da pesquisa que a formação continuada que mais contribuiu para a prática pedagógica foi aquela pautada no compartilhamento de ideias, vivências e experiências. Os resultados da pesquisa evidenciaram também que a formação continuada contribui para uma autoavaliação da prática docente. No entanto, há consenso entre as professoras de que a formação continuada poderia ter um planejamento mais concretamente voltado para o contexto da educação infantil e suas particularidades.

Palavras-chave: Formação continuada de professoras. Saberes docentes. Prática pedagógica. Catarse.

ABSTRACT

The study aims to investigate the contribution of continuing teacher education to the collective construction of teaching knowledge. This issue emerges from the need to know how this knowledge is constituted during training moments, verifying the perception of early childhood education teachers in relation to continuing education, especially in the training processes carried out by the Municipal Secretary of Education of Lages. This dissertation is linked to the line of research Policies and Formative Processes in Education of the Graduate Program of the Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. The work discusses continuing education as a relevant process for problematizing school daily life, and the importance of catharsis, as an individual and collective process. Thus, the individual who has achieved catharsis, can never put himself in the same position in which he was previously. The research had as theoretical basis, mainly, the studies of Gramsci (1966, 1975, 1987, 2004), Saviani (2007, 2009, 2011, 2012, 2013), Grosch (2011), Nóvoa (1992, 2006, 2007, 2012, 2016, 2017, 2019), Gatti (2003, 2013, 2016, 2019), Flick (2013), Heller (1994, 2000, 2014), Freire (1996, 2001) and Mazzeu (1998). The research subjects were ten teachers working in Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Lages. The study took place in two stages: with the application of questionnaires and conducting pilot interviews and later, semi-structured interviews. Data analysis was performed based on the methodological assumptions of Uwe Flick (2013). The interviews carried out confirmed that the dialogue and the exchange of knowledge between peers contributes to the moments of continuing education. The study participants also demonstrated that the construction of knowledge must not take into account only the experiences coming from outside to inside, from external demands, but must consider their interests, needs, values, intuitions and beliefs, linked to their own existence. We also found in the research reports that the continuing education that most contributed to the pedagogical practice was that based on the sharing of ideas, experiences and experiences. The results of the research also showed that continuing education contributes to a self-assessment of teaching practice. However, there is a consensus among teachers that continuing education could have a more concrete planning focused on the context of early childhood education and its particularities.

Keywords: Continuing education of teachers. Teaching knowledge. Pedagogical practice. Catharsis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018)	38
Figura 2 – Participantes da pesquisa divididas de acordo com o instrumento utilizado, as siglas que as identificam e as etapas de estudo	52
Figura 3 – Modelo de procedimento de análise qualitativa dos dados conforme Flick (2013)	57
Figura 4 – Procedimento de resumo da análise de conteúdo.....	58
Figura 5 – Faixa etária das entrevistadas	64
Figura 6 – Nível de instrução das entrevistadas	65
Figura 7 – Tempo de formação das entrevistadas	67
Figura 8 – Tempo (em anos) de atuação das entrevistadas na Educação Infantil	68
Figura 9 – Tempo (em anos) de atuação das entrevistadas no CEIM em que trabalham atualmente.....	69
Figura 10 – Motivações das entrevistadas para progredir na carreira	73
Figura 11 – Aumentar a autoestima.....	75
Figura 12 – Novas exigências associadas ao trabalho	76
Figura 13 – Aumentar ou melhorar oportunidades profissionais	76
Figura 14 – Desempenhar funções específicas na escola	77
Figura 15 – Discutir as políticas e medidas da educação no município	78
Figura 16 – Discutir as políticas e medidas da gestão escolar	78
Figura 17 – Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas	79
Figura 18 – Conceito de formação continuada para as entrevistadas.....	89
Figura 19 – Contribuição da formação continuada realizada pela SMEL para a prática docente	94
Figura 20 – Percepção das professoras em relação à formação continuada realizada pela SMEL	96
Figura 21 – Frequência com que deveriam ocorrer os processos de formação continuada da SMEL	98
Figura 22 – Esquema síntese com os temas indicados pelas professoras para os momentos de formação continuada classificados de acordo com os saberes docentes propostos por Saviani (1996)	104
Figura 23 – Dificuldades encontradas pelas entrevistadas durante a prática docente.....	109

Figura 24 – Alternativas para superar as dificuldades encontradas pelas entrevistadas durante a prática docente	112
Figura 25 – Como a professora aprende na formação continuada	114
Figura 26 – Como a formação continuada tem contribuído na prática docente das professoras	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do banco de dados da Scielo com os descritores “formação continuada de professores” e “saberes docentes” (2014 a 2019).....	59
Quadro 2 – Síntese do banco de dados da Scielo com o descritor “formação continuada de professores” (2014 a 2019).....	60
Quadro 3 – Síntese do banco de dados da Universidade Federal de Santa Catarina com o descritor “formação continuada de professores” (2014 a 2019).....	61
Quadro 4 – Síntese do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o descritor “formação continuada de professores” (2014 a 2019).....	62
Quadro 5 – Síntese do banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação com o descritor “formação continuada de professores” (2008 a 2019)	62
Quadro 6 - Perfil das entrevistadas de acordo com o gênero, faixa etária, nível de instrução, situação profissional e o tempo de atuação na Educação Infantil do Município e no Centro de Educação Infantil Municipal onde trabalham atualmente	64
Quadro 7 – Número de participações em encontros de formação continuada de professores de curta e longa duração e as instituições que organizaram os encontros.....	70
Quadro 8 – Motivações para a participação em encontros de formação continuada e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, considerando uma escala gradativa onde 0 representa menos importante e 10 mais importante.....	71
Quadro 9 – Síntese dos itens que contêm a motivação para a participação em encontros de formação continuada e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, considerados muito importantes para todas as entrevistadas.....	73
Quadro 10 – Terminologias utilizadas para definir a formação continuada de acordo com Marin (1995) e Hypollito (2000).....	88
Quadro 11 – Categorização dos saberes docentes ou dos professores	102
Quadro 12 – Assuntos abordados nos momentos de formação continuada	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEIMs	Centros de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EMEBs	Escolas Municipais de Educação Básica
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Campo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 TEMA E JUSTIFICATIVA.....	18
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÃO DE PESQUISA.....	21
1.3 HIPÓTESES	21
1.4 OBJETIVOS	22
1.4.1 Objetivo geral	22
1.4.2 Objetivos específicos	22
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	22
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	24
2.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	24
2.2 A CATARSE E A ESCOLA UNITÁRIA NA PERSPECTIVA DE GRAMSCI E SAVIANI.....	26
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	31
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
2.5 SABER COLETIVO E DIALOGICIDADE	41
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	46
3.1 LOCAL DO ESTUDO.....	46
3.2 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO.....	46
3.2.1 Caminhos da pesquisa.....	48
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
3.4 QUESTÕES ÉTICAS	53
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E COLETA DE DADOS.....	54
3.6 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	56
3.6.1 Estado da questão.....	59
4 AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA	63
4.1 PERFIL DAS ENTREVISTADAS	63
4.2 PARTICIPAÇÃO EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	69
4.2.1 Motivações para a participação em encontros de formação continuada	71
4.2.2 Motivações da maioria das participantes em participar dos encontros de formação continuada.....	72

4.2.3 Divergências nas motivações das participantes em participar dos encontros de formação continuada.....	75
4.3 ENTREVISTAS-PILOTO	79
4.3.1 Saberes docentes	80
4.3.2 Dificuldades das professoras na sua prática docente.....	80
4.3.3 Formação continuada na perspectiva das entrevistadas	81
4.3.4 Considerações gerais sobre as entrevistas-piloto.....	83
4.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	84
4.4.1 Conceitos, políticas e processos da formação continuada	86
4.4.2 A formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Lages na percepção das entrevistadas	91
4.4.3 Formação continuada e saberes docentes	99
4.5 DESAFIOS COTIDIANOS DA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS.....	108
4.5.1 Dificuldades das professoras na prática docente.....	109
4.5.2 Alternativas para superar as dificuldades encontradas	112
4.6 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES DOCENTES	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	133
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	135
APÊNDICE D – RESUMO DAS ENTREVISTAS EM CONTRASTE COM OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA DISSERTAÇÃO	136
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	143
ANEXO B – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	144
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	149

1 INTRODUÇÃO

1.1 TEMA E JUSTIFICATIVA

Durante alguns anos à frente do trabalho de gestão de um Centro de Educação Infantil, percebemos a necessidade de uma prática docente mais fundamentada no que diz respeito à construção de um saber coletivo, por meio de um processo de formação continuada pautado nas trocas de conhecimentos entre os sujeitos de formação.

Vivenciamos, no dia a dia, as incertezas e angústias de muitos professores recém-chegados que se deparam com a realidade da sala de aula, com novas rotinas e a complexidade de vida de cada aluno. Mesmo para aqueles com uma carreira já consolidada, ao surgir uma nova problemática ou situação inesperada, apresentam as mesmas inseguranças e inquietações. Nesses momentos, esses professores nos procuram em busca de informações para entender como trabalhar com essas situações.

Nos momentos específicos de formação na escola, sempre ficou evidente, para nós, que a troca de saberes profissionais e saberes científicos entre os pares era a melhor alternativa para a construção de uma nova metodologia que pudesse contribuir para a prática docente. Os saberes docentes, compostos por culturas e peculiaridades próprias, quando compartilhados no coletivo atingem novos patamares. Desse modo, entende-se que os processos formativos quando bem delineados contribuem para um campo de busca constante pelo conhecimento, possibilitando uma formação ativa dos professores. É por este motivo que se justifica a escolha do tema em questão e pretendemos, assim, por meio da pesquisa, compreender mais sobre a construção de um saber coletivo dentro dos processos de formação continuada de professores.

Ademais, a formação continuada de professores é um tema bastante emergente e atual. No entanto, muitos estudos ainda focam em como conseguir qualificar o profissional, trazendo de fora conhecimentos para suprir algumas carências que ficaram na formação inicial. Tais estudos nem sempre levam em consideração os saberes individuais e a cultura de cada sujeito, ou a cultura e o contexto social em que o espaço escolar está inserido. Diante disso, a experiência trazida mostra que, além de se promover qualificação científica por meio de estudos de textos e teorias atuais, é necessário respeitar o que cada um já traz consigo, ou seja, suas experiências, história de vida e contexto cultural. Isso posto, é necessário propor um espaço que seja profícuo à construção de um saber coletivo. Assim, em que medida a troca de experiências entre os pares contribui para um processo de autorreflexão e crescimento

individual de cada professor? Como é possível ressignificar os momentos de formação continuada para que estejam ancorados num processo coletivo de construção de saberes?

Entende-se, ainda, que a formação continuada pode ser construída por meio da combinação complexa entre saberes científicos, pedagógicos e técnicos, ancorada nos próprios saberes dos professores. Defende-se, portanto, que a formação docente deve acontecer por meio de um referencial sócio-histórico, entendendo os professores como seres pensantes e reflexivos sobre seu papel enquanto educadores. Conforme evidencia Paulo Freire (2001), “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2001, p. 51).

Como se vê, é na complexidade da atuação do professor que cabe fundamentar o processo de formação docente, entendendo-a por meio de um “exercício de criticidade que implica a promoção da curiosidade” (FREIRE, 2001, p 51). O autor encerra este pensamento dizendo que “não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético”.

Para mim, enquanto gestora, sempre ficou evidente o anseio dos professores de poder se conectar de maneira mais efetiva com os seus alunos, ultrapassando as barreiras que iam surgindo ao longo do processo, quer fosse por meio de leituras, por meio de indagações aos colegas, por conversas informais nas pausas, ou nos momentos da formação continuada de professores. A figura do professor pesquisador e do professor aberto ao diálogo sempre esteve presente, com mais ou menos intensidade em alguns professores, mas ainda assim, sendo uma constante no grupo docente. Essa situação é bem traduzida pela frase de Paulo Freire (2001, p. 259) quando diz que “[...] não existe ensinar sem aprender”.

Do mesmo modo, também ficou evidente que a individualidade e a cultura que cada professor trazia consigo era essencial para a construção de um pensamento coletivo mais crítico, enriquecido de ideias e novas propostas para o fazer pedagógico diário. Assim, mesmo quando novos professores eram contratados, esses acabavam se integrando ao grupo de maneira mais fluida e mais coesa, ao trazer sua singularidade e suas contribuições, auxiliando, dessa maneira, no aprimoramento desse processo.

Além disso, ainda durante o período de gestão do Centro de Educação Infantil, pode-se dizer que o processo foi árduo e permeado de incertezas, porque assim como os demais professores, também eu carregava dúvidas e angústias que necessitavam ser melhor entendidas. Desse modo, os momentos de formação continuada serviram como um local

proveitoso de troca de experiências com os demais gestores que compartilhavam as mesmas questões, trazendo novas vivências e contribuindo muito com o trabalho do cotidiano.

Quanto mais o grupo de professores se consolidava em suas ideias, mais rico era o trabalho desenvolvido. Assim, o professor recém-chegado ao grupo, ao realizar pequenas mudanças em sua prática docente para alinhar-se aos novos colegas, conseguia desencadear um processo de transformação em si mesmo, desenvolvendo sua individualidade e contribuindo para a transformação também da coletividade.

As inquietações sobre as fragilidades, as deficiências e, da mesma forma, a riqueza de debates e a construção coletiva do saber docente presentes no processo que vivenciei me instigaram a pesquisar mais sobre o tema, justificando minha vontade de realizar o mestrado em educação. O tema para propor uma pesquisa, contudo, pareceu-me, inicialmente, um desafio difícil de realizar, já que a falta de conhecimento teórico sobre o assunto dificultava o processo de problematização e delineamento do trabalho e até mesmo a formulação da minha pergunta de pesquisa. Assim, à medida que adentrava nos conceitos e teorias propostos sobre educação, sobretudo por Antonio Gramsci e Dermeval Saviani, mais clara ia ficando a construção e o desenvolvimento do tema.

Da mesma maneira, a transformação de pequenas atitudes que alguns professores apresentavam, quase imperceptíveis numa escala mais macro, produziam como resposta, um início de senso de coletividade no grupo. Como veremos nesta pesquisa, esse fenômeno, produzido pela atividade educativa cotidiana, pode ser estudado como o início de uma transformação catártica. Para Saviani, a catarse é o ápice do processo educativo já que ocorre de maneira natural e não mecanicista, uma vez que os conceitos se incorporam organicamente à estrutura psíquica do indivíduo.

Assim, questiona-se se a construção coletiva dos saberes docentes pode contribuir para um processo catártico que seja capaz de transformar, tanto professores quanto os processos educativos. Para isso, busca-se entender a formação continuada como um meio capaz de promover esse processo. A escolha pela Educação Infantil se justifica na necessidade de se aprofundar a formação continuada dos professores da primeira infância, entendendo que, na contramão do que ainda se observa na sociedade, a Educação Infantil não deve ser vista como assistencialista.

Posto isso, mesmo entendendo a necessidade de se aprofundar a pesquisa sobre a formação continuada de todos os professores atuantes na Educação Básica, para o presente estudo trataremos somente da educação infantil. O universo da Educação Básica é muito extenso e a complexidade de um estudo que envolvesse todos os docentes da Rede Municipal

de Educação não permitiria debater e analisar todas as inferências relativas a esse processo, o que poderia resultar em um estudo superficial.

Assim sendo, a revisão bibliográfica do presente trabalho fundamenta-se em autores como Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Bernadete Gatti, Maria Selma Grosch, Francisco Mazzeu e Antonio Nóvoa. Tais autores, vão ao encontro do que a linha de pesquisa escolhida sugere e que pretendemos trazer para nos fundamentar na questão investigada, ampliando o conhecimento em torno do tema abordado.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÃO DE PESQUISA

O professor, ao iniciar sua carreira, muitas vezes, depara-se com situações com as quais ainda não está acostumado e ainda é despreparado para enfrentar. Assim, a prática docente passa a refletir um processo de apropriação do espaço escolar e das práticas educativas vivenciadas nesse lugar. Trata-se de um processo dialógico de construção e reconstrução de conceitos que podem culminar na elaboração de um novo fazer docente.

Desse modo, o processo de “formar-se” surge como uma necessidade constante, criar-se e recriar-se num processo dialético que busca o desenvolvimento pessoal e profissional. O grande desafio da formação profissional na atualidade está em investir na construção de saberes docentes que dialoguem com o espaço de convivência coletiva.

Diante do exposto, surge a questão: como a formação continuada pode contribuir para a construção coletiva dos saberes docentes?

Para responder ao questionamento, nesta pesquisa pretendemos lançar mão do que sugere o campo temático da linha de pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação, buscando o subsídio teórico necessário para o estudo das políticas de formação continuada dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil.

1.3 HIPÓTESES

As hipóteses que baseiam este trabalho são as de que:

- o saber de cada professor pode contribuir para a construção de um saber coletivo que auxilie nos momentos de formação continuada de professores.
- a construção coletiva de saberes docentes deve respeitar a individualidade de cada sujeito, embasada num processo de autorreflexão.

- o processo formativo contribui para o entendimento e transformação da educação como um todo.

- o conhecimento adquirido a partir da construção coletiva dos saberes docentes é melhor incorporado pelos professores e contribui para uma catarse.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Compreender mais profundamente sobre a construção de um saber coletivo dentro dos processos de formação continuada de professores.

1.4.2 Objetivos específicos

- Verificar a percepção dos professores em relação à formação continuada, em especial nos processos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages.
- Identificar como se dá a apropriação dos saberes docentes pelas professoras durante os processos de formação continuada.
- Elencar as principais dificuldades encontradas pelas professoras em sua prática docente cotidiana e em que medida os encontros de formação continuada contribuíram para sanar essas dificuldades.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira aborda a introdução, por meio do tema e sua justificativa, além de apresentar a questão de pesquisa, as hipóteses e os objetivos que nortearam a construção do trabalho.

Por sua vez, a segunda seção é dedicada aos pressupostos teóricos, apresentando a revisão de literatura e a teoria base que dão suporte às discussões desta pesquisa. Essa seção está subdividida em cinco itens, sendo eles: Pedagogia histórico-crítica; A catarse e a escola unitária na perspectiva de Gramsci e Saviani; Formação continuada de professores; Educação infantil e a formação de professores; e Saber coletivo e dialogicidade.

Já a terceira seção dedica-se a explicar os pressupostos metodológicos adotados, apresentando o local, a caracterização e as condições gerais do estudo, os participantes, as

questões e os procedimentos éticos adotados, bem como a metodologia utilizada para a análise dos dados coletados.

Sequencialmente a isso, na quarta e última seção são apresentados os resultados e a discussão sobre a análise das entrevistas e dos questionários realizados. Essa seção foi organizada de modo a apresentar os resultados de acordo com as temáticas mais debatidas durante a pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais desta dissertação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente seção versa sobre os principais pressupostos teóricos que embasam este trabalho. Os pressupostos aqui apresentados servem de base teórica para as discussões sobre os resultados encontrados nesta pesquisa.

2.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

“[...] educação é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.
Dermeval Saviani

O homem, ao contrário das demais espécies, não recebe em sua herança genética toda a cultura, conhecimento e saberes das gerações anteriores. Desse modo, a educação surge como um processo de fundamental importância. Afinal, a educação tem a responsabilidade de prover os indivíduos de saberes e conhecimentos, e além disso, também precisa situar o indivíduo para que descubra novos objetivos e construa novos saberes (MAZZEU, 1998). Grosch (2011, p. 162) complementa essa ideia dizendo que “a essência humana é produzida pelos próprios homens, nas contradições de seu movimento real. [...] Os homens aprendem a produzir a própria existência no próprio ato de produzi-la”.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Saviani, com fundamento nas ideias de Marx e Engels, tem como diferencial, o processo histórico dialético entre o ser genérico do homem (a estrutura do ser) e as relações sociais e culturais que o homem vai desenvolvendo ao longo de sua história. A reflexão dialética do homem sobre sua gênese e as representações sociais evocadas por ele constituem-se na base da pedagogia histórico-crítica (CARDOSO; MARTINS, 2014).

Além disso, a formação humana e o desenvolvimento da sociedade fazem parte de um processo formativo dialético. Assim, nas palavras de Saviani (2008, p. 136) o trabalho educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A pedagogia histórico-crítica reconhece a individualidade e o momento particular de cada indivíduo, mas interessa a ela a forma como o contexto histórico se relaciona e conversa com

essas posturas individuais. Ao criar e recriar a natureza, o homem e os grupos sociais interferem no meio, mas também sofrem intervenções das inúmeras determinações históricas sobre seus modos de pensar e agir. Para Saviani (1989, p. 27),

[...] o que caracteriza o homem é o fato dele necessitar continuamente estar produzindo a sua existência [...]. O homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la (SAVIANI, 1989, p. 27).

Agnes Heller contribui com esse pensamento ao focar, primariamente, no homem como indivíduo da vida cotidiana. Para ela, a vida cotidiana é “[...] o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (HELLER, 1994, p. 26). Como é possível perceber, Heller (1994, p. 21) entende a existência do homem como um fato social já que ele nasce em condições sociais concretas e se insere num mundo já completo que é independente.

Desse modo, a educação surge como o processo capaz de mediar o saber do indivíduo com a cultura. É por meio da educação que é possível garantir a universalização da prática social dos educandos. Saviani (2007, p. 155) também pondera que o trabalho educativo é um processo histórico-ontológico. Histórico porque se refere “a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” e ontológico “porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”.

Saviani pondera que, historicamente, o processo de apropriação do espaço pelo homem constitui-se primariamente num processo de sobrevivência. O homem apropriou-se da terra por meio de um fazer coletivo. No entanto, a partir do momento em que essa apropriação ocorre de maneira individualizada, surgem as classes dos proprietários e dos trabalhadores. Saviani continua situando a origem da escola justamente no ócio da classe dos proprietários que dispunham de tempo livre para se ocupar de outros afazeres (SAVIANI, 1989, p. 27-28). Assim, como resultado, a escola “letrada” (grifo nosso) é atribuída, num primeiro momento, somente às classes dominantes. Enquanto a “não escola”, aquela constituída por saberes do cotidiano, era o único conhecimento que detinham as classes dos trabalhadores (SAVIANI, 1989).

Desse modo, o saber destas distintas classes é contrastante, já que um mesmo grupo de pessoas se torna hegemônico à medida que partilha sempre dos mesmos saberes. Gramsci avalia essa perspectiva histórica, e considera que,

pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos [...]. Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multidão de homens-massa (GRAMSCI, 1987, p. 12).

Ainda para Gramsci (1987), “[...] a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 1987, p. 22).

Diante disso, é importante salientar que a pedagogia histórico-crítica tem como principal meta conhecer e transformar radicalmente a sociedade de classes. A transformação guiada pela pedagogia histórico-crítica é radical e global no modo de produção e reprodução da vida social. Assim, surge o conceito defendido por Gramsci e replicado por Saviani que é o conceito de catarse.

2.2 A CATARSE E A ESCOLA UNITÁRIA NA PERSPECTIVA DE GRAMSCI E SAVIANI

*Educação não transforma o mundo. Educação muda
pessoas. Pessoas transformam o mundo.
Paulo Freire*

Antes de adentrar especificamente no conceito de catarse para a educação, em especial para a pedagogia histórico-crítica de Saviani, é importante destacar que o termo denota outros sentidos ou sentidos complementares, dependendo da ótica a partir da qual se observa.

Durante a pesquisa, o termo apareceu, na maioria das vezes, associado à arte. Não por acaso, a catarse é apresentada inicialmente por Aristóteles sendo descrita como “uma espécie de prazer próprio da tragédia, resultado da purgação do terror e da piedade suscitados por aquele espetáculo teatral. A avaliação positiva de uma tragédia depende exatamente de sua capacidade de levar à catarse” (BOCAYUVA, 2008, p. 46). Dermeval Saviani, ao

descrever o que entendia como catarse, durante uma entrevista, inicialmente recorreu a essa definição tradicional, “o fato de você assistir a uma peça de teatro ou assistir a um show de música [...] e quando termina o espetáculo há aquela espécie de euforia, de sensação de alívio, de sensação de bem-estar que aquela representação provocou” (CARDOSO; MARTINS, 2014, p. 166).

Ao utilizar o termo, Saviani apela para o poder educador que o momento catártico atinge. Aristóteles também o fazia, asseverando que a catarse, descrita pela tragédia, está ligada à formação do cidadão, já que para ele, uma tragédia seria capaz de proporcionar uma “experiência de contemplação da vida”. As tragédias eram desenvolvidas como imitações do cotidiano do espectador, para que este conseguisse se projetar no protagonista, auxiliando na sensação de alívio ou purificação característico da catarse aristotélica (BOCAYUVA, 2008, p. 46-47). Ainda de acordo com Aristóteles citado por Bocayuva (2008),

o mais importante é a trama dos fatos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade [e infelicidade; mas felicidade] ou infelicidade reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. Os homens possuem tal ou tal qualidade, conforme o caráter, mas são bem ou mal aventurados pelas ações que praticam. Daí que na tragédia não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar certas ações (ARISTÓTELES apud BOCAYUVA, 2008, p. 47).

Por essa afirmação, denota-se que Aristóteles estava preocupado com a vida cotidiana e com as ações desenvolvidas pelo homem. A ele também interessa refletir como as relações e interações sociais se davam ou como poderiam se desenrolar os eventos. Em suma, para Aristóteles, a catarse refere-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional.

Por outro lado, durante a pesquisa, o termo catarse também foi descrito nas áreas da psicanálise e da religião. Na psicanálise, foi objeto de estudo de Freud e, de modo sintético, pode ser entendida como a sensação de libertação de um indivíduo de uma situação opressora por meio de uma ação psicológica ou por meio de uma atividade específica. Para a religião, de modo simplista, representa a purificação da alma, que pode ocorrer por meio de uma confissão, de um rito específico ou de uma oração.

Essa breve contextualização é importante já que Dermeval Saviani, conhecedor do termo nestas outras esferas, vai aprofundar seus estudos utilizando a teoria gramsciana para melhor situar a catarse no campo da educação. Desse modo, afirma-se que a catarse não se limita a um fenômeno da esfera artística ou pedagógica, ela atinge um sentido mais amplo,

que engloba o entendimento dos aspectos psicológicos, éticos, estéticos, políticos e educativos.

Gramsci (1991) desenvolveu o conceito de catarse ao afirmar que:

pode-se empregar o termo ‘catarse’ para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também a passagem do ‘objetivo’ ao ‘subjetivo’ e da ‘necessidade’ à ‘liberdade’. A estrutura da força exterior que esmaga o homem, o assimila a si, o torna passivo, se transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, a meu ver, o ponto de partida para toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que são resultado do desenvolvimento dialético (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: - que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução não existam já, ou estejam em vias de desenvolvimento, as condições necessárias e suficientes – e que nenhuma sociedade perece antes de haver expressado todo seu conteúdo potencial) (GRAMSCI, 1991, p. 314-315).

Ao estudar a teoria Gramsciana, Duarte (2019), apoiando-se também nas ideias de György Lukács (1885 – 1971), afirma que,

o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano (DUARTE, 2019, p. 3).

Saviani traduz o conceito de catarse utilizando-o como uma categoria pedagógica já que expressa o ápice do processo educativo, “momento pelo qual há incorporação efetiva dos processos culturais, onde o aluno assume na essência do seu ser ‘uma espécie de segunda natureza’” (SAVIANI, 2013, p. 73).

Assim, Saviani (2013) complementa a ideia de Gramsci, ao dizer que,

pela catarse o processo educativo atinge seu ápice, propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. Pela catarse dá-se a passagem do nível puramente econômico ao momento ético-político. Igualmente, pela catarse dá-se a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas, permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação (SAVIANI, 2013, p. 74).

Desse modo, a catarse, como descrita por Saviani é o ápice do processo educativo já que ocorre de maneira natural e não mecanicista, onde os conceitos se incorporam

organicamente na estrutura psíquica do indivíduo “que se transformam em ferramentas de reflexão e ação na prática social global” (CARDOSO, 2013, p. 123).

Já na afirmação de Duarte (2019),

o conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (DUARTE, 2019, p. 15).

Na mesma linha, para György Lukács citado por Agnes Heller, por exemplo, o termo designa “uma penetração na essência da vida que agita a personalidade do indivíduo e projeta uma luz nova sobre toda a experiência vital do passado, do presente e do futuro” (HELLER, 1987, p.180-181). Grosch (2011, p. 33) também traz o pensamento de Agnes Heller acerca de catarse, cujo conceito define como “uma suspensão da particularidade, quando uma hierarquia de valores se ordena a partir de uma nova base moral descoberta” (HELLER, 1994, p. 158).

Nesse sentido, Mazzeu (1998) complementa dizendo que,

[...] essa internalização do pensamento, do conhecimento e do discurso dos outros não constitui, neste caso, uma socialização na qual o indivíduo tenha que sacrificar seus impulsos e valores para se ajustar à sociedade, mas uma criação, no indivíduo, de impulsos cada vez mais humanos que possibilitam a formação de uma verdadeira autonomia (MAZZEU, 1998, p. 3).

Por meio dessa afirmação, Mazzeu (1998) ratifica a necessidade de reafirmação da individualidade de cada um na construção de indivíduos que busquem a autonomia e a criação de uma classe hegemônica de pensadores. Paulo Freire (2001) reafirma esse conceito ao dizer que,

o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la, mas impô-la aos grupos populares (FREIRE, 2001, p. 91).

O que Paulo Freire defende é que, para a educação, interessa dialogar constantemente com os saberes já existentes e a compreensão de mundo que os educadores já possuem. A esse processo, Freire denomina como “leitura de mundo”.

Sob outro viés, Cardoso e Martins (2014, p. 154) ponderam que a catarse é o processo que, por meio da “incorporação efetiva do patrimônio cultural produzido historicamente, faz o indivíduo mudar qualitativamente a própria visão de mundo, ou seja, a visão de conceber, posicionar-se e agir na realidade”.

Diante das afirmações dos autores, destaca-se ainda, que a catarse é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. É individual porque contribui para a emancipação humana a partir da mudança de sua visão de mundo. Contudo, é no campo da coletividade que ela deve se pautar, no sentido de contribuir para a superação da cotidianidade e na transformação política e ética do mundo por meio da luta de classes. Assim, o indivíduo que atingiu a catarse, jamais consegue se colocar na mesma posição em que estava inicialmente, ou seja, não retorna aos *status quo*. Para além disso, ele almeja novos padrões e novas sistemáticas de apreensão de mundo; desenvolve novos objetivos (DUARTE, 2019).

A compreensão de que o processo catártico iniciado pelos professores é capaz de romper o mecanicismo da educação, é fundamental para compreender também que ele é capaz de atuar na transformação da sociedade, já que a escola é espaço de formação massiva de novos conceitos. Sobre o tema, é oportuno destacar a teoria de Gramsci sobre a escola unitária.

No entanto, inicialmente é preciso entender o contexto político vivenciado pelo teórico italiano. Nascido em 1891, vivenciou os grandes acontecimentos do início do século XX como a Primeira Guerra Mundial, a crise econômica de 1929 e a ascensão do fascismo. Nas palavras de Gramsci (1975, p. 542), “A questão escolar interessa-me muitíssimo”. Gramsci estava interessado na educação, pois entendia que somente por meio dela é que poderiam ser modificadas as relações de poder que vivenciava.

Em seus escritos, o autor apontava para o caráter “interessado” da escola. O próprio teórico utilizava o termo entre aspas porque necessitava fazer uma distinção entre o termo ser empregado de maneira a denotar o interesse pela educação da classe trabalhadora somente para fins trabalhistas. Assim, apelava para o caráter “desinteressado” da escola, ou seja, que a educação pudesse romper a obrigação de manutenção de mão de obra e, sobretudo, de dominação de uma classe sobre outra. Dessa maneira, é por meio da perspectiva marxista que podemos entender e definir a escola unitária (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

Nas palavras de Gramsci (1975),

de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho

intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1975, p. 1531).

Sendo assim, a concepção de uma escola unitária, de caráter “desinteressado” pode contribuir para a promoção da catarse, à medida que incita nos indivíduos outras necessidades que ampliam as relações sociais para o desenvolvimento individual e coletivo.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*Todos os homens do mundo na medida em que se unem
entre si em sociedade, trabalham, lutam e melhoram a
si mesmos.*

Antonio Gramsci

O termo “formar”, do latim *formare*, etimologicamente se associa ao substantivo “forma”. Por sua vez, palavra “forma” é a tradução latina para a palavra *eidós*, do grego, que significa ideia. Assim, pode-se entender que o vocábulo “formação” provém de um conceito filosófico que denota uma concepção ideológica, e, portanto, deve estar situada num contexto histórico, cultural e social.

Ademais, a palavra “formar”, em sua essência, possui como sinônimos “aperfeiçoar”, “desenvolver”, “educar” e “cultivar”. Quando se relaciona à participação dos professores, pode-se inferir que o processo de formação é um ato de aperfeiçoamento, desenvolvimento e educação. No entanto, nas palavras de Nóvoa (1992, p. 12) “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

Diante do exposto, a formação docente deve acontecer por meio de um referencial sócio histórico reflexivo, entendendo os professores como seres pensantes e reflexivos sobre seu papel enquanto educadores. Nóvoa (1992, p. 13) reafirma essa ideia, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”.

A respeito da formação continuada, Sartor, Grosch e Dresch (2020) ressaltam que,

[...] a formação continuada contribui para a ressignificação de conceitos, das concepções e para se reconhecer a prática a partir da teorização. O processo aproxima a teoria e a prática, o pensamento da ação, o professor do pesquisador, visando a sua emancipação e a sua autonomia (SARTOR; GROSCH; DRESCH, 2020, p. 35316).

A perspectiva histórica acerca da formação inicial dos professores mostra que a questão passa a ser discutida no Brasil a partir da proclamação da independência. Sobre o tema, Saviani (2009), destaca alguns períodos históricos:

- Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), que estipula pela primeira vez “a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”.
- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), momento em que houve “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino”.
- Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), que objetivou consolidar uma dialética entre o conhecimento pedagógico e didático com os saberes curriculares instituídos nos modelos anteriores.
- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), que consolidou a ideia do “modelo três-um”. Ou seja, três anos destinados à formação específica e um ano destinado à formação didática.
- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996), que institui a habilitação do magistério, organizando-a em duas modalidades: a primeira com duração de três anos que habilitaria para lecionar até a 4ª série e a segunda com duração de quatro anos que habilitaria para atuar até a sexta série do então 1º grau. Para as demais séries, institui a obrigatoriedade da formação de professores em licenciatura curta, com duração de três anos e licenciatura plena, com duração de quatro anos.
- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 137-145).

A partir da década de 1980, pós-regime militar, e sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), as discussões sobre a formação inicial se pautam numa melhoria nas políticas públicas de educação, com o fomento de maiores investimentos na área. No entanto, o que se viu, nas palavras de Saviani (2009, p. 148), foi o advento dos institutos superiores de educação que “emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

Saviani (2009) conclui essa perspectiva histórica colocando que,

ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas

formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Sobre esse percurso histórico e a problemática acerca da formação inicial dos professores, Tardif (2005) complementa a ideia discorrendo que,

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação [...] (TARDIF, 2005, p.61).

Por esta afirmação, infere-se que a prática docente se coloca num lócus complexo, já que o espaço escolar é constituído de diversos sujeitos, cada um desses com sua singularidade. Complementarmente a isso, Nóvoa (2017, p. 1121) diz que “nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos”.

Na visão do autor, para aprender a ser professor, é necessário intensificar o conhecimento entre três dimensões centrais: desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria; ética, por meio de um “compromisso concreto com a educação de todas as crianças”; e, por fim, “a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”. Ao incluir a terceira dimensão, Nóvoa (2017) reafirma a necessidade de uma formação docente reflexiva, já que impõe aos professores a necessidade de adaptar-se ao espaço escolar em que se inserem.

Já Tardif (2005) ressalta um desafio para a formação inicial docente que, muitas vezes, não consegue desconstruir e quebrar velhos paradigmas já arraigados, tendo em vista que, para esse autor, o desenvolvimento do saber docente se constrói entre o tempo e o lugar de aquisição de seus conhecimentos:

[...] boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos [...] tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2005, p. 68-69).

Desse modo, o processo de formar-se surge como uma necessidade constante, criar-se e recriar-se num processo dialético que busca o desenvolvimento pessoal e profissional. A construção da formação de um professor deve ser contínua, já que a prática docente acontece como consequência dos saberes adquiridos na sua formação inicial com os saberes adquiridos pela sua vivência diária. Nas palavras de Tardif (2005),

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. De fato, em toda a ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF, 2005, p. 57).

Desse modo, a prática docente passa a refletir um processo de apropriação do espaço escolar e das práticas educativas vivenciadas neste espaço. É um processo dialógico de construção e reconstrução de conceitos que culminam na elaboração de um novo fazer docente.

Nessa perspectiva, os cursos de formação continuada emergem como um espaço profícuo de troca de experiências e conhecimentos, os quais podem contribuir para o desenvolvimento de novas práticas. Matos, Grosch e Dresch (2020, p. 5) complementam essa ideia ao afirmar que “criar espaços de formação continuada para que se ofereçam momentos de reflexão é fundamental para rever conceitos e práticas, de modo a interferir na própria constituição profissional dos professores”.

No entanto, historicamente, a formação continuada de professores sempre esteve mais ligada à ideia de repasse de conteúdos e conceitos não abarcados na formação inicial, ou seja, uma ideia de complementação do saber científico. No período pós-Segunda Guerra, por questões políticas e ideológicas, a formação continuada surge para alinhar o pensamento dos professores ao pensamento vigente. Entre os anos 1960 e 1980, intensificaram-se as ações de capacitação e treinamento que fundamentalmente busca melhorar a qualidade da educação com ênfase na alfabetização e a garantia de mão de obra qualificada (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Diante disso, as teorias contemporâneas da educação, dentre as quais se destaca a pedagogia histórico-social, passaram a apontar para a necessidade de uma prática educativa voltada à formação integral e ao desenvolvimento das diferentes dimensões – social, emocional, espiritual e racional – do ser humano. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que,

é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e *conceptual*. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1992, p. 16).

Evidencia-se, portanto, a importância da formação continuada na construção do conhecimento e a desconstrução de ideias preconceituosas arraigadas na prática social como fundamental para a autoanálise. Sobre o momento da formação continuada, Rosa, Grosch e Lorenzini contribuem com essa afirmação:

quando os professores têm a oportunidade de participar efetivamente, em um espaço de tempo e lugar específico da formação continuada, trazendo suas particularidades, suas potencialidades, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar. Entretanto, o que mantém o grupo unido depois que passa o momento fugaz das ações é o poder do conhecimento coletivo. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que reflete a influência de relações mais amplas em outras instâncias da prática social (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1054).

Por meio destes encontros, o professor pode dialogar com seus pares, mas antes, faz o exercício de enxergar a si mesmo, numa prática de autoformação. Nessa perspectiva, traz-se o pensamento de Paulo Freire (1996) que evidencia para a inconclusão do ser, pois

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes, e que nos incerta no movimento permanente de procura, que se alicerça a esperança (FREIRE, 1996, p. 64-65).

Como é possível perceber, os professores necessitam estar cientes de sua inconclusão e incompletude para conseguirem colocar-se num movimento dialético reflexivo sobre a sua prática docente. O saber pedagógico e científico passa pela experimentação e pela investigação de novos modos de trabalho. Ao final disso, é necessário repensar e ressignificar os saberes apreendidos e constituídos.

Dessa forma, a construção do conhecimento não deve levar em consideração apenas as experiências advindas de fora para dentro, de exigências externas individuais ou coletivas, mas também de dentro para fora, da essência do próprio educador, a partir de seus interesses,

necessidades, valores, intuições, crenças, vinculando-se à sua própria existência. Mazzeu (1998) ratifica esse pensamento, ao afirmar que:

vale frisar que esses aspectos (conhecimentos, habilidades e valores) não estão desvinculados. Por exemplo, as habilidades podem ser formadas através da própria assimilação de informações dependendo da maneira como essa assimilação é feita. Nesse mesmo processo, pelas relações que o professor estabelece com os conteúdos escolares e com as teorias educacionais, mediado pela sua relação com os colegas, com a direção e o sistema escolar, bem como com a sociedade como um todo, é que se mudam e se consolidam valores e sentimentos que vão ajudar a orientar suas ações no cotidiano da sala de aula e, até mesmo, em outras situações da prática escolar e da prática social mais ampla (MAZZEU, 1998, p. 8).

Há uma nova concepção de mundo e de escola e, para tal, deve existir um novo professor que consiga responder às contradições do atual contexto histórico e que articule conhecimentos científicos, culturais, sociais e emocionais. Sobre isso, Grosch (2011) pondera:

nesse sentido, o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores, à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula. Estas concepções, por sua vez, têm que ser discutidas, refletidas e compreendidas a ponto de incorporar o conhecimento, como uma segunda natureza, num processo de catarse [...] (GROSCH, 2011, p. 32-33).

Para Nóvoa (2017) não é interessante que a formação seja feita de fora, ou seja, é imprescindível que o professor seja o sujeito pesquisador de novas metodologias de ensino:

o que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. Este ponto é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a conhecer como professores [...] (NÓVOA, 2017, p. 1128).

É importante frisar que a formação dos professores deve articular-se com um processo integral de transformação da educação como um todo. Não basta que o professor esteja bem formado, há de se ter um ambiente propício à prática escolar com políticas públicas que se pautem em melhores condições de trabalho. Sobre o tema, Sartor et. al (2020) ressaltam que,

Podemos afirmar que a exclusão dos professores no processo de planejamento, implementação e materialização dos projetos de formação continuada é o que contribui, em muitos aspectos, para o fracasso de políticas de formação. Toda ação voltada à comunidade escolar necessita que ela seja consultada, ouvida. Do mesmo modo, no momento da criação de planos de trabalho é preciso ter claro que sociedade se deseja constituir a partir dos programas que são implementados (SARTOR et. al., 2020, p. 35318).

Importa, pois, também compreender a qualidade educacional das instituições nas suas mais diversas dimensões – pedagógicas, epistemológicas, culturais, sociais e políticas. No entanto, nos processos educativos, a formação dos professores é ainda o debate central. Acerca disso, Nóvoa (1992, p. 17) conclui que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia,
tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar.*

Jean-Jacques Rousseau

O currículo base da Educação Infantil do Território Catarinense traz como frase de abertura, em seu texto introdutório, a premissa de se pensar a educação infantil a partir do viés cultural e artístico, entendendo a criança como ser pertencente a uma sociedade histórico crítica. A esse respeito, tem-se que

o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências dos saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2019, p. 81).

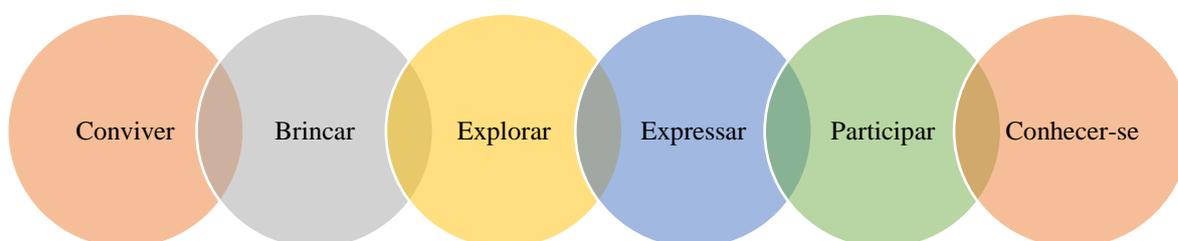
A Base Nacional Comum Curricular (2018) complementa essa visão ao traduzir a criança como um ser que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 36). Assim, torna-se fundamental reconhecer essa criança, ainda que na primeira infância, como uma cidadã que pensa, deslocando-se da ideia do que ela possa vir a ser e preocupando-se em como ela se apresenta no presente.

Por meio desse enfoque, o professor consegue mediar o desenvolvimento das habilidades de linguagem verbal e corporal da criança, de socialização e da habilidade de se relacionar com seus pares, a partir do reconhecimento do protagonismo dessa criança.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ademais, a BNCC para a educação infantil reafirma que o cotidiano da infância se caracteriza, sobretudo, no ato de brincar. Observar a criança ao brincar e imaginar, revela como a criança interage com outras crianças ou adultos e como essa criança demonstra emoções, media conflitos, raivas ou frustrações. A BNCC ainda define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, explicitados na figura 1.

Figura 1 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base na Base Nacional Comum Curricular (2018).

O direito de conviver objetiva ampliar o conhecimento de si e do outro, respeitando a cultura e a diversidade entre as pessoas. O direito de brincar incentiva a novas produções culturais, desenvolvimento da imaginação, da criatividade, das expressões verbais, corporais, sociais e relacionais. Já a dimensão de participar pretende estimular o protagonismo da criança ao desenvolver o poder de decisão e o posicionamento sobre determinadas escolhas quando o professor convida o aluno a participar do planejamento de atividades, por exemplo.

Por sua vez, o direito de explorar se associa ao direito de brincar quando incentiva a criança a conhecer diferentes formas, texturas, objetos, emoções, ampliando seus saberes sobre a cultura. Do mesmo modo, o direito de expressar incentiva a criança a demonstrar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e

questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Por fim, o direito de conhecer-se pretende que a criança possa construir a sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (BRASIL, 2018).

Fica claro a partir destes objetivos descritos acima que a escola deve entender a criança em sua totalidade, incentivando-a a explorar e desenvolver a capacidade de reconhecer-se, de produzir uma imagem de si mesma e de poder associar-se a grupos de seu interesse, o que contribui para a emancipação dessa criança.

Historicamente, o processo de escolarização das crianças de educação infantil ficou relegado ao assistencialismo, na compreensão de que o espaço de berçários e creches era designado somente para o cuidado das crianças. Em outras palavras, a educação infantil foi, por muitos anos, vista como complementar ao papel da educação familiar. Tal informação pode ser visualizada, por exemplo, em documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998, que traziam orientações para os professores de como auxiliar os pais na educação familiar (BRASIL, 1998).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 determinava, em seu título V, cap. II, seção II, Art. 29, a seguinte redação: “A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Embora a LDB tenha trazido a definição de que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica no texto inicial de 1996, não houve a instituição da obrigatoriedade da existência de vagas ao poder público. Tal alteração só passa a ser incluída pela alteração no Art. 4º da LDB, promovida pela Lei 12.796 de 2013, trazendo em seu inciso I que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 2013).

Dessa forma, passou a ser possível a aplicação de sanções aos pais e responsáveis de crianças maiores de 4 anos que estivessem fora do ambiente escolar. Essa alteração modificou sobremaneira o modo como a educação infantil era entendida até então, uma vez que o texto alterado pela Lei 12.796 de 2013, compreende a educação infantil como parte do sistema de ensino brasileiro, sendo reconhecida como um direito da criança.

Ferreira e Guerra (2018) complementam essa informação ao discorrer que:

entender os estudos realizados sobre criança e infância é importante para compreender a proposta de educação para crianças pequenas. As diversas concepções de infância durante a história influenciaram diretamente na forma de educação da a elas. [...] Os avanços nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas incentivaram a mudança em algumas esferas sobre o assunto (FERREIRA; GUERRA, 2018, p. 91).

A LDB, no Art. 62, definiu a exigência da formação superior para os professores da Educação Infantil. Contudo, continuou admitindo a formação em nível médio, como preparação mínima para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Saviani (2011), pondera as implicações desta flexibilização:

atualmente, à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p. 148).

A preocupação de Saviani fundamenta-se nos modelos contrapostos de formação de professores encontrados no Brasil nos quais, de um lado, há o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos que se alicerça “na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 147); e de outro lado, o modelo pedagógico-didático que “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ainda para Saviani (2011), o trabalho docente do professor de Educação Infantil deve ser capaz de articular as ações pedagógicas que se pautam em conteúdos específicos (necessários para o crescimento intelectual da criança), mas necessita ainda que haja um trabalho dialético com os conhecimentos cotidianos, reconhecendo o viés histórico-cultural da criança. Trindade e Lima (2019), relacionam esse objetivo às premissas da pedagogia histórico crítica:

a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural, em contrapartida, defendem o ensino e a escolarização desde a Educação Infantil, por acreditarem que o processo de humanização depende essencialmente do acesso aos bens culturais e científicos da humanidade. Advogam, sobretudo, que é papel da escola e do ato

educativo do professor, promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores infantis (TRINDADE; LIMA, 2019, p. 77).

Por sua vez, Ferreira e Guerra (2018) evidenciam a importância da pedagogia histórico crítica na educação infantil da classe trabalhadora, uma vez que “para uma classe sem muitas escolhas e oportunidades, uma educação de qualidade que lhes garantam o direito ao conhecimento é a possibilidade de uma crítica a sua situação social para ser efetivamente sujeito histórico da mudança social” (FERREIRA; GUERRA, 2018, p. 93).

Desse modo, o processo de formação continuada de professores na educação infantil deve se pautar na construção de diálogos que intermedeiem os conhecimentos culturais-cognitivos com os conhecimentos pedagógicos-didáticos.

2.5 SABER COLETIVO E DIALOGICIDADE

*Será possível amar a coletividade sem nunca ter amado
profundamente criaturas humanas individuais?*

Antonio Gramsci

O desafio da formação profissional na atualidade está em investir na construção de um saber que dialogue com o espaço de convivência coletiva. Nos processos formativos, ao longo da história, evidencia-se a troca de experiências e vivências para diminuir a dicotomia entre teoria e prática. A esse respeito, Gramsci (2004) afirma que,

é preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder a vários estímulos do exterior. [...] A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida (GRAMSCI, 2004, p. 57-58).

Por meio dessa afirmação, Gramsci expõe que o saber científico deve dialogar com a cultura do homem. É nesse viés que o processo formativo pode começar a ser desenhado, a partir de uma nova visão que se pauta no saber individual e na troca de conhecimentos para a construção de um saber coletivo.

Mas para isso é preciso, inicialmente, romper as amarras do mecanicismo, no senso de pertencimento de uma massa não pensante. O homem ativo, dentro da massa, é aquele consciente de seu papel e que consegue, por meio do diálogo, estabelecer novas relações.

Ainda sobre o tema, Gramsci (2004) pondera que,

a forma racional, logicamente coerente, a perfeição do raciocínio, que não esquece nenhum argumento positivo ou negativo de certo peso, tem a sua importância, mas está bem longe de ser decisiva apenas secundariamente, quando determinada pessoa já se encontra em crise intelectual, oscila entre o velho e o novo, perdeu a confiança no velho e ainda não se decidiu pelo novo etc. (GRAMSCI, 2004, p. 107).

A crise intelectual a que Gramsci se refere torna-se de vital importância, já que contribui para o rompimento de velhos paradigmas e a apropriação de novos conceitos. Para tanto, a formação de um grupo hegemônico, constitui-se num processo-chave. Não interessa a criação de pequenos grupos mais ou menos articulados entre si, que detém as mesmas crenças e concepções. Tampouco interessa a criação de um grupo dividido entre aqueles sujeitos que já detém um autoconhecimento e uma capacidade de autoformação, e aqueles que ainda precisam entender qual seu papel na construção dentro desse movimento (GRAMSCI, 1987). Afinal, a prática docente reflete um processo de apropriação de conhecimentos e de troca de saberes entre os pares.

Freire (2001) chama a atenção para a troca de saberes ao afirmar que:

a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento de falar com, nem sequer é ensaiado (FREIRE, 2001, p. 130).

Por meio dessa afirmação, ratifica-se a premissa de que o diálogo é uma peça importante durante os processos formativos. Assim, o debate entre os professores é fundamental, uma vez que o confronto de visões opostas incita novas discussões e, por conseguinte, novas metodologias. Sobre isso, Nóvoa (2007) nos diz que,

através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2007, p. 9).

Nóvoa e Gramsci atribuem um importante enfoque ao saber coletivo. Gramsci (1987) ainda pondera:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de

ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1987, p. 13).

Ratifica-se o pensamento de que não interessa um único sujeito pensante, o “gênio filosófico”, mas, sim, de um grupo de intelectuais que consiga transformar e desenvolver novas metodologias de educação.

Em aproximação a isso, Agnes Heller afirma que todo o conhecimento do mundo e toda a pergunta acerca do mundo são motivados por questões individuais, na necessidade de autoconhecimento de cada um. No entanto, ainda que suas motivações sejam frequentemente particulares, a substância do ser humano se dá de modo genérico, ou seja, se dá nas relações sociais. Assim, para Heller (2000),

também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração [...] cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós. [...] todo homem sempre teve uma relação consciente com essa comunidade; nela se formou sua consciência de nós, além de configurar-se também sua própria consciência do Eu (HELLER, 2000, p. 21).

Diante disso, pode-se dizer que a formação continuada de professores pautada na construção de um saber coletivo surge como uma alternativa à “indústria de processos formativos” (grifo nosso) ora vigentes. Para essa afirmação Nóvoa (2009) afirma que:

muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

A construção de um saber coletivo deve respeitar a individualidade de cada sujeito e deve estar embasada num processo de reflexão individual e coletivo. Assim, emerge como questão, a capacidade de dialogicidade que os participantes devem ter para que consigam aprender e ensinar com o outro. A construção de um espaço de diálogo entre os pares é capaz de instituir uma nova cultura que culmine em novas práticas profissionais (NÓVOA, 2009). É na escola, e por meio do diálogo, que se aprende a profissão docente.

Nóvoa (2012, p. 16-17) corrobora com essa visão ao apontar que “vivemos um tempo de dúvidas e, muitas vezes, não sabemos o que fazer nem como agir. Mas temos uma

solução ao nosso alcance: partilhar as nossas dúvidas, entrar em diálogo com os outros, procurar em conjunto uma saída para os nossos dilemas”. O mesmo autor pondera, ainda, que a relação docente

exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2016, p. 7).

Como é possível notar, Nóvoa chama a atenção para a desromantização do ser professor como algo missionário, ponderando a complexidade do ser professor. Já Grosch (2011) salienta que o processo formativo deve contribuir com o professor para a observação da escola:

se tiver o entendimento da escola como um lugar de mediação do desenvolvimento humano, faz-se necessário uma formação continuada dos profissionais da educação em outra perspectiva: um novo professor para uma nova escola, considerando que o contexto social em que a escola está inserida mudou e as perspectivas da educação demandam outra concepção de mundo, de sociedade, de homem e de aprendizagens (GROSCH, 2011, p. 32).

Assim, Nóvoa (2016, p. 7) diz que “a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”. O objetivo da formação continuada deve focar-se em dois aspectos: o primeiro é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, concebendo a escola como o local onde devem ocorrer os processos formativos; e o segundo, conceber um espaço de construção de ética profissional (NÓVOA, 2016).

Nesse ponto, é preciso salientar que o processo de formação não deve ser uma iniciativa administrativa ou feita por via superior. É necessário que cada professor esteja conectado e ciente de que precisa participar ativamente do processo. É inegável, por outro lado, que nada será feito se as políticas públicas educacionais também não forem pautadas na ideia de uma formação docente ancorada em um espaço de discussão saudável.

Assim, as políticas públicas devem ser construídas para respaldar um processo dialógico dentro dos cursos de formação continuada. Em aproximação a isso, Nóvoa (2016) pondera que:

[...] é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições

universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos (NÓVOA, 2016, p. 9).

Gramsci (2004) insiste na importância da formação desinteressada e no caráter desinteressado da escola. Para ele, desinteressado é algo que não é útil somente a um indivíduo ou a uma classe em específico, mas, para além do pragmatismo que ronda os nossos dias, algo que pode ser um bem para toda a coletividade.

Por sua vez, de acordo com Flack e Schlesener (2018, p. 783) “a emancipação em uma perspectiva revolucionária necessita ser coletiva de forma a superar a atual forma de sociabilidade e instaurar outro modo de produção baseada no trabalho associado”. Como se vê, os autores reforçam a ideia da escola desinteressada como forma de emancipação humana que é construída por meio da coletividade.

Ainda para esses autores,

[...] a formação humanística e as orientações para o trabalho fazem parte de um todo orgânico, colaborando para alterações estruturais na sociedade. Apreende-se, portanto, que a educação desinteressada proposta é engajada com o planejamento coletivo, tendo objetivos sociais, políticos e econômicos vinculados à outra forma de sociabilidade, considerando a formação integral do indivíduo e não apenas o preparo para funções práticas voltadas à produção (FLACK; SCHLESENER, 2018, p. 788).

Desse modo, é possível afirmar que a transformação da escola que queremos e da maneira como ensinamos, fundamenta-se na emancipação de cada sujeito e na busca constante de novos saberes.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Essa seção apresenta os pressupostos metodológicos e os caminhos percorridos nesta pesquisa.

3.1 LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi realizado na rede municipal de ensino da cidade de Lages, Santa Catarina, em dois Centros de Educação Infantil (CEIMs). Os CEIMs foram escolhidos em conformidade com o interesse e a disponibilidade do gestor de cada CEIM de fornecer os dados dos professores do corpo docente para a sua possível participação na pesquisa.

O município de Lages localiza-se na região do Planalto Catarinense, sendo o maior município em extensão territorial de todo o estado com 2.637,660 km². De acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possuía uma população, em 2018, estimada em 157.727 habitantes.

O município de Lages possui atualmente 79 CEIMs, sendo que quatro deles estão localizados em área rural. Diante disso, atende a um total de 7.497 crianças.

3.2 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa social com abordagem qualitativa. Sobre a pesquisa social, Flick (2013) pondera que

[...] tem sido cada vez mais conduzida em contextos práticos, como hospitais ou escolas. Aqui as questões da pesquisa se concentram nas práticas – aquelas de professores, enfermeiros ou médicos – nas instituições, ou nas condições de trabalho específicas nestas instituições – rotinas no hospital ou relações professor-aluno, por exemplo (FLICK, 2013, p. 19).

Justifica-se esta escolha uma vez que nos interessa saber como se dão as relações professor-professor e professor-mediador dentro dos espaços de formação continuada dos professores. Diante disso, o autor indica como vantagens da pesquisa social os seguintes itens:

- explorar questões, campos e fenômenos e proporcionar descrições iniciais;
- descobrir novas relações coletando e analisando dados;
- oferecer dados empíricos e análises como uma base para o desenvolvimento de teorias;
- testar empiricamente as teorias e os estoques de conhecimento existentes;
- documentar os efeitos das intervenções, tratamentos, programas, etc., em uma base empírica;
- proporcionar conhecimento (isto é, dados, análises e resultados) como uma base empiricamente fundamentada para tomadas de decisão políticas, administrativas e práticas (FLICK, 2013, p. 21).

Sobre isso, é possível afirmar que o presente estudo pode contribuir para obter dados empíricos capazes de fomentar discussões que objetivem melhorar as decisões políticas e as políticas públicas orientadoras dos processos formativos de professores.

Sendo assim, optou-se por realizar o estudo com base em entrevistas e questionários, numa abordagem metodológica qualitativa, que se coaduna com a pesquisa social. Dessa forma, as participantes estão mais livres para apontar os seus pontos de vista, pelo seu caráter dialógico e bilateral. Isso se deve ao fato de que não nos interessa somente quantificar as experiências que as participantes tiveram acerca da formação continuada, mas, principalmente, qualificar como foram esses momentos e de que forma essas professoras entendem a construção coletiva dos saberes docentes.

Inicialmente, a pesquisa foi desenhada para que fossem realizadas entrevistas e aplicação de questionários aos participantes de maneira presencial, por meio de diálogo e troca de informações. No entanto, dada a situação que estamos vivendo no país, na qual uma pandemia determina sérias e radicais mudanças, fui obrigada a repropor a forma de realizar as entrevistas e aplicar os questionários.

Ao final de dezembro de 2019, o governo chinês alertou a Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o surgimento de um novo coronavírus, o SARS-CoV2, que recebeu o nome técnico de Covid-19. Pouco tempo depois, no fim de janeiro de 2020, a OMS decretou emergência de saúde pública de interesse internacional, tendo em vista a rapidez com que o vírus se espalhou pelo mundo todo.

No Brasil, em 06 de fevereiro de 2020, o Governo Federal aprovou a Lei 13.979 que dispôs sobre as medidas para o “enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”. Em

março, a OMS definiu o surto da doença como pandemia. Em 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso da doença em território nacional. Em Santa Catarina, o governo publicou o Decreto nº 506 de 12 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Dentre as medidas adotadas, sugeriu-se o isolamento social, suspendendo os serviços e as atividades não essenciais por sete dias. Em 23 de março de 2020, foi publicado um novo decreto, Decreto nº 525, que estendeu os prazos de suspensão até 30 de abril do corrente ano.

No entanto, devido ao avanço da doença, em 17 de abril de 2020, foi publicado o Decreto nº 562, revogando os anteriores e declarando estado de calamidade pública em todo o território catarinense, para fins de enfrentamento à Covid-19. Em 18 de março de 2020, o prefeito municipal de Lages já havia publicado o Decreto nº 17.904, suspendendo as aulas no município, nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs), nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Campo (EMEFs) e na EMEB Itinerante Maria Alice Wolff Souza.

Considerando o exposto e seguindo as recomendações da OMS, uma vez que as aulas ainda permaneceram suspensas no município de Lages, a pesquisa foi feita de maneira on-line. Desse modo, as entrevistas e os questionários foram realizados de maneira on-line, respeitando as regras estabelecidas e seguindo todos os preceitos éticos.

3.2.1 Caminhos da pesquisa

Devido à pandemia mundial do novo Coronavírus, foi necessário realizar alguns ajustes na metodologia inicialmente esboçada, considerando a necessidade de isolamento social para melhor preservar a saúde da população, de modo geral.

Nicholson (2009, p. 1346) define isolamento social como “um estado objetivo que envolve contato mínimo e interação com os outros e um nível geralmente baixo de envolvimento na vida comunitária”. Vale lembrar que a prática de distanciamento social surgiu com a crise espanhola de 1918 e, naquele momento, tendo sido considerada eficaz, passou a ser adotada no atual cenário, já que a gravidade da situação se compara àquela vivenciada. Marques (2020, p. 32) salienta que, “desde a gripe espanhola de 1918, nenhuma outra pandemia influenciou em medidas de isolamento social dessa maneira”.

Para tanto, respeitando as medidas de isolamento social, a metodologia utilizada nesta pesquisa se baseia fundamentalmente em Flick, que prevê a utilização de pesquisa on-

line como meio de coleta de dados. Flick (2013, p. 164) denomina pesquisa on-line como “a pesquisa que usa a internet para a realização de pesquisa social”. Segundo o autor, os métodos tradicionais da pesquisa social são transferidos e/ou adaptados à pesquisa on-line. Desse modo, os caminhos da presente pesquisa necessitaram ser adaptados e reavaliados, sobretudo no que diz respeito à realização das entrevistas com os participantes.

Flick (2013) conceitua as entrevistas on-line como uma forma de extração de dados, opiniões, histórias e outros dados verbais que foram transferidos da modalidade de entrevista convencional para uma entrevista por meio de uso de internet. Além disso, divide a entrevista on-line em dois importantes grupos: entrevistas síncronas e assíncronas. A entrevista síncrona ocorre quando o pesquisador e o participante estão on-line, ao mesmo tempo, por exemplo, uma sala de bate papo. Ainda segundo o autor, essa modalidade é a que mais se aproxima do intercâmbio verbal com a entrevista presencial. Já na modalidade assíncrona, o pesquisador envia as perguntas aos participantes via e-mail e esses respondem posteriormente.

Flick (2013) ainda aponta vantagens e desvantagens na utilização da pesquisa on-line e das entrevistas on-line. As vantagens se relacionam à economia de tempo e custos para alcançar as pessoas que estão a grandes distâncias. O mesmo autor ainda salienta para uma vantagem adicional, que é um maior anonimato por parte do entrevistado quando se tratar de entrevista assíncrona.

No que tange às desvantagens, Flick (2013) assinala que a qualidade da entrevista pode ser prejudicada quando é realizada de forma assíncrona, já que o tempo transcorrido entre a pergunta e a resposta pode influenciar na obtenção dos dados e prejudicar o fio condutor da entrevista. Aliado a esse processo, o participante pode responder de maneira superficial a determinado tema. Quando o entrevistador necessitar aprofundar a questão, reenviando novos questionamentos para sanar suas dúvidas, pode acontecer das respostas demorarem a chegar ou até não chegarem, como um possível sinal de interesse declinante por parte do participante e um sinal para um encerramento da entrevista.

Já quando a entrevista ocorre de maneira síncrona, há possibilidade de avaliação das declarações dos participantes em contextos linguísticos e por meio de análise da expressão corporal. Por sua vez, na modalidade assíncrona, tal possibilidade é anulada e a esse fato somam-se, ainda, a impossibilidade de averiguar a identidade real do respondente, que pode solicitar a outrem que responda às questões.

Nesse momento, pedimos licença para problematizar mais uma questão que tem sido verificada recentemente com o advento da pandemia e a necessidade de realização de aulas e eventos on-line por meio de videoconferências. Marques (2020, p. 34) chama a atenção para

“as mudanças emergentes que ocorreram no processo de ensino frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo Coronavírus, (que) levaram a (sic) adoção de metodologias, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino”. Essa problematização é também importante, já que, repentinamente, os professores e alunos necessitaram adaptar-se à modalidade de aulas on-line, utilizando e aprendendo novos recursos midiáticos até então não explorados. Verificam-se, ainda, nos ambientes virtuais de que participamos, a existência de muitas dúvidas em relação aos recursos tecnológicos e à maneira correta de utilizá-los.

Outra questão bastante preponderante é um fenômeno recente que se verifica nas videoconferências; muitas pessoas recusam-se a acionar a câmera, dificultando a interação entre os participantes. Somado a isso, já existem estudos que apontam para um excesso de videoconferências, efeito denominado “Zoom Fatigue”. O nome provém do aplicativo de videoconferências Zoom – pioneiro no mundo neste tipo de interação. A fadiga pode ser causada por um excesso de chamadas, mas também pelo excesso de atenção que os participantes demandam para apreender o ambiente virtual como um todo – câmeras, áudios e janelas abertas – demandam maior concentração visual do participante.

Foi necessário incluir essas problematizações, nesse momento, já que, entendendo os riscos e desvantagens evidenciados por Flick (2013) sobre a realização das entrevistas assíncronas, a priori, poderia se entender que a melhor metodologia a ser adotada seria a realização de entrevistas síncronas. Julgamos de fundamental importância a interação entre participantes e pesquisadora, no entanto, há de se considerar que o participante possa se recusar participar da pesquisa justamente pelos motivos acima evidenciados – fadiga, vergonha de se expor perante a câmera, cansaço, dificuldades de utilização dos recursos tecnológicos para realizar a videoconferência, entre outros.

Assim, após entender todas as vantagens e desvantagens de ambas as modalidades de entrevistas, optamos por flexibilizar às possíveis participantes a maneira como desejariam fazer suas entrevistas, de maneira síncrona (por meio de videoconferência) ou de maneira assíncrona (por meio de envio de respostas às questões via e-mail). Ambas as situações já foram explicitadas na metodologia.

Em relação aos questionários, optamos por realizar sua aplicação de maneira assíncrona, pela agilidade de obtenção das respostas e pela facilidade com que o participante poderia participar da pesquisa, uma vez que se tratavam de respostas curtas e/ou de múltipla escolha. Além disso, julgamos de fundamental importância realizar duas entrevistas-piloto para alinhar melhor os dados obtidos.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa totalizaram dez professoras¹ atuantes na Educação Infantil do Município de Lages. Sabemos que o universo da Educação Básica é muito extenso e mereceria também especial atenção. No entanto, entendemos também que a complexidade de um estudo que envolvesse todos os docentes da Rede Municipal de Educação não permitiria debater e analisar todas as inferências relativas a esse processo e, portanto, poderia resultar em um estudo superficial e com insuficiente aprofundamento de discussões.

Além disso, para melhor compreensão e aproximação com a realidade, foram escolhidos, de maneira aleatória, dez professoras atuantes na Rede de Educação Infantil municipal. Para estabelecer uma amostragem aleatória que coincidissem com a realidade apresentada, foram escolhidos tanto professores efetivos quanto professores admitidos em caráter temporário. Foram utilizados dois critérios para a inclusão dos participantes no estudo: docentes que atuam em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação por pelo menos um ano; e todos esses docentes que concordaram em participar do estudo por livre e espontânea vontade, assinando o Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE.

Considerou-se que todos os professores que aceitaram participar do estudo e que tivessem no mínimo um ano de atuação na educação infantil, estariam aptos a participar do estudo. Desse modo, foram escolhidos tanto professores com mais anos de docência quanto os professores ingressantes na Rede Municipal.

Para a apresentação dos resultados da pesquisa e em respeito à Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 - que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos - utilizaremos siglas para designar as participantes do estudo. Para tal, utilizaremos a letra P para identificar cada um dos sujeitos de pesquisa e a sequência dos 10 primeiros números naturais. A letra P é abreviatura de professor, e o números naturais utilizados respeitaram a ordem de realização das entrevistas. Assim, as 10 participantes dessa pesquisa serão representadas pelas siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

O estudo divide-se em duas etapas: aplicação de questionários e realização de entrevistas-piloto; e realização das entrevistas semiestruturadas. Para a primeira etapa deste estudo, aplicamos os questionários à 11 professoras dos dois CEIMs. Dessas 11, realizamos

¹ O universo da educação infantil é constituído majoritariamente por professoras mulheres. Assim sendo, para essa pesquisa, e considerando que as participantes do estudo são 10 mulheres, sempre adotaremos o termo no feminino.

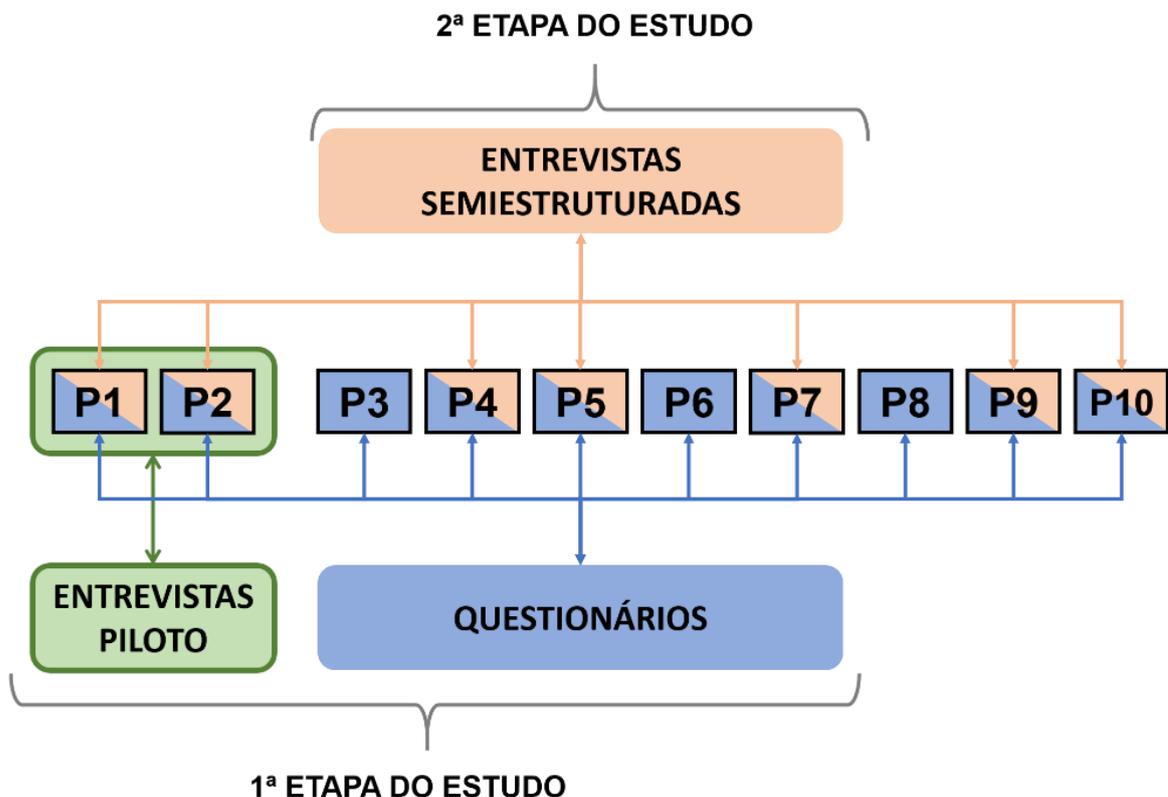
entrevista-piloto de maneira on-line com as duas primeiras respondentes. Uma das respondentes do questionário não possuía o mínimo de um ano de atuação na Educação Infantil e, por esse motivo, seus dados foram excluídos e não serão apresentados.

As duas entrevistas-piloto serviram como embasamento para melhorar o instrumento de pesquisa, uma vez que, a partir das contribuições da banca de qualificação, percebeu-se a necessidade de instigar as participantes do estudo a compartilharem mais as suas experiências.

Após essa etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. O objetivo era realizar as entrevistas às dez participantes que responderam aos questionários. No entanto, somente sete professoras responderam ao instrumento de pesquisa referente à entrevista. Cabe salientar que algumas questões foram reenviadas às entrevistadas P1 e P2, que também participaram desta segunda etapa do estudo.

Para melhor explicar quem foram as participantes do estudo, apresenta-se a figura 2 que sintetiza quais professoras participaram de quais etapas do estudo de acordo com o instrumento de pesquisa.

Figura 2 – Participantes da pesquisa divididas de acordo com o instrumento utilizado, as siglas que as identificam e as etapas de estudo



Após a etapa de qualificação, as entrevistadas P1 e P2 foram convidadas a compartilhar mais sobre as suas experiências em relação à formação continuada, bem como verificar o que pensavam a respeito da catarse. Assim, conforme se observa na figura 2, as entrevistadas P1 e P2 responderam aos três instrumentos de pesquisa (entrevistas-piloto, questionários e entrevistas semiestruturadas). As entrevistadas P4, P5, P7, P9, P10 responderam aos questionários e também responderam às entrevistas semiestruturadas. Já as entrevistadas P3, P6 e P8 responderam somente aos questionários.

3.4 QUESTÕES ÉTICAS

Foram respeitados todos os aspectos éticos durante o desenvolvimento da pesquisa, coleta de dados e aplicação dos questionários com os envolvidos, sendo respeitados inclusive os limites da privacidade e a legalidade.

O projeto desta pesquisa foi encaminhado para avaliação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC –, e teve sua aprovação em 20 de julho de 2020, sob o nº 4.163.229. As pesquisadoras garantem que o protocolo de pesquisa e os dados obtidos foram tratados respeitando a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

A adesão das participantes da pesquisa e a coleta de dados para este estudo foram realizadas mediante o pleno conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). As participantes do estudo foram informadas quanto à sua participação em relação aos possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

De acordo com o que expusemos anteriormente, em relação à pandemia mundial do novo Coronavírus, os questionários e entrevistas foram feitos de maneira on-line, conforme embasamento em Flick (2013), que prevê a utilização de pesquisa on-line como meio de coleta de dados.

Antes de enviar os questionários e entrevistas às participantes, a pesquisadora entrou em contato via telefone explicando a finalidade, a justificativa, os riscos e benefícios, bem como a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade, também foi explicado às participantes das entrevistas que a entrevista poderia ser realizada de maneira síncrona por videoconferência. As participantes das entrevistas optaram por responder às questões via e-mail. Seguindo os preceitos éticos, sua decisão foi respeitada e assim foi feito.

Diante disso, de posse de seus endereços eletrônicos, para todas as participantes que acenaram que gostariam de receber a pesquisa, foram enviados, via e-mail, os questionários e as entrevistas. Os questionários foram realizados somente on-line, devido à rapidez e à agilidade no recebimento das respostas. Ambos os instrumentos de pesquisa foram formulados com o auxílio do Google Forms, uma plataforma on-line que permite a criação de formulários em que é possível inserir perguntas com respostas longas, curtas e questões de múltipla escolha.

Desse modo, ao acessar os instrumentos de coleta de dados, a participante foi direcionada a uma tela de apresentação na qual deveria, inicialmente, ler o TCLE e, ainda, caso tivesse alguma dúvida, antes de prosseguir, poderia entrar em contato via telefone ou e-mail com a pesquisadora. Após a leitura do TCLE, a participante poderia não aceitar participar do estudo. Assim, caso fosse essa a opção escolhida, a participante seria direcionada à seção de envio do formulário, sem que fosse coletado qualquer dado pessoal. Caso aceitasse participar do estudo, a participante era direcionada à seção seguinte, na qual poderia acessar as perguntas propostas. O mesmo procedimento foi realizado em ambos os instrumentos. Além disso, mesmo que tivesse aceitado participar do estudo e durante o momento de responder se sentisse constrangido ou qualquer outra situação, era possível encerrar a participação sem enviar o questionário e sem haver prejuízos, sofrimento ou qualquer tipo de sanções.

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E COLETA DE DADOS

Conforme já descrito, a pesquisa foi realizada em dois CEIMs, escolhidos por conveniência após contato prévio e autorização da Secretaria Municipal de Lages e contato com as gestoras dos espaços. Inicialmente, estava prevista a visita aos CEIMs para conversar com as professoras e as gestoras. No entanto, considerando as medidas de isolamento social, foi necessário solicitar às gestoras que fizessem a mediação com suas respectivas professoras para explicar sobre a pesquisa. Os gestores expuseram a necessidade da pesquisa, e as professoras que demonstraram interesse em participar autorizaram o envio de seus telefones à pesquisadora, para que pudesse entrar em contato com as participantes.

De posse dos telefones das professoras, a pesquisadora ligou para cada uma e explicou a sua pesquisa, bem como os riscos e os benefícios de sua participação. Às professoras que sinalizaram que gostariam de participar, foi enviado um e-mail com os instrumentos de pesquisa. Sequencialmente a isso, a pesquisa foi dividida em duas etapas

distintas. A primeira etapa consistiu em aplicar os questionários e realizar as entrevistas-piloto.

O questionário foi dividido em duas seções. A seção “A” continha nove perguntas com os dados gerais e profissionais dos entrevistados. Já a seção “B” continha três perguntas relativas aos processos de formação continuada. O questionário foi enviado via e-mail, utilizando-se, para tanto, da plataforma Google Forms. Das professoras convidadas, 11 aceitaram participar do estudo. Desse modo, foram enviados os questionários que foram prontamente respondidos pelas participantes.

Ainda na primeira etapa do estudo, foram realizadas com as duas primeiras participantes do estudo, a entrevista-piloto. Estas participantes foram escolhidas por conveniência, já que foram as primeiras a responder aos questionários. O roteiro da entrevista-piloto encontra-se no Apêndice C deste trabalho.

Inicialmente, a entrevistada foi informada via telefone sobre os objetivos da investigação, assim como o contexto da entrevista. Também foi informada da possibilidade de realização da entrevista on-line, de maneira síncrona, por videoconferência. Após optarem por realizar a entrevista de maneira assíncrona, foi enviado e respondido, via e-mail, o roteiro de perguntas.

Por sua vez, a segunda etapa do estudo consistiu em realizar as entrevistas semiestruturadas. Nessa etapa, também foi informado às participantes que poderiam fazer a entrevista por meio de videoconferência. No entanto, todas as professoras participantes preferiram responder às entrevistas via e-mail. Algumas participantes relataram que não possuíam conhecimento sobre a tecnologia a ser utilizada, enquanto outras relataram que preferiam fazer dessa forma por comodidade e rapidez.

Cabe aqui ressaltar que as entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista, com um planejamento aberto, do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2013, p.143). Mesmo entendendo que o ideal seria realizar a entrevista por meio de um momento de diálogo presencial, conforme já colocado, isto não foi possível dado o momento em que nos encontramos.

Todos as participantes da pesquisa antes de acessar o questionário e a entrevista, assinalaram que aceitaram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). O TCLE foi apresentado de forma clara e transparente, com o intuito de respeitar o

desejo de participar ou não da pesquisa. Além disso, o TCLE também foi disponibilizado por e-mail, com a assinatura da pesquisadora responsável.

Os resultados das entrevistas serão apresentados na seção quatro, somente por meio de trechos de falas. Foram utilizados codinomes para preservar os nomes dos participantes de forma a respeitar a privacidade de cada um, garantindo a confidencialidade das informações. Além disso, também foram omitidas todas as informações ou quaisquer outros dados que possam identificar, ainda que de maneira indireta, os participantes da pesquisa.

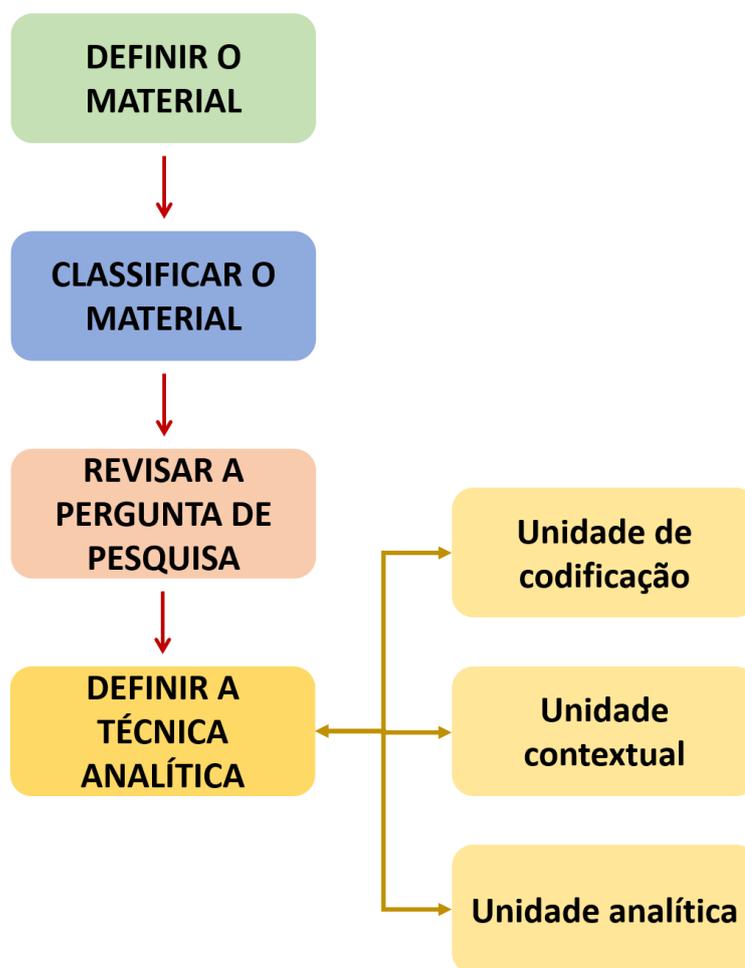
3.6 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, foram utilizadas as ferramentas propostas por Uwe Flick (2013). Optou-se por uma abordagem qualitativa uma vez que, segundo Flick (2013, p. 137), essa metodologia pode contrapor as “limitações encontradas nas abordagens de quantificação”. Já os procedimentos adotados para a análise dos dados seguem o modelo do processo analítico de conteúdo descrito por Flick (2013).

Para essa dissertação, a análise de dados consiste na análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Para Flick (2013, p. 134) “a análise de conteúdo é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevistas”. Ainda de acordo com Flick (2013, p. 134) “a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias”. Flick (2013, p. 276) afirma, ainda, que “a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja vista de forma diferenciada nas diversas abordagens”.

Assim, de acordo com a metodologia descrita por Flick, baseado em Mayring (1983), após a coleta dos dados, era necessário revisitar a pergunta de pesquisa para definir frente aos dados coletados qual seria o material utilizado, quais as entrevistas ou partes das entrevistas seriam mais relevantes para responder à questão. A figura 3 apresenta o modelo do processo analítico utilizado para esta pesquisa. Como já mencionado, esse processo foi descrito por Flick (2013) a partir do modelo proposto por Mayring (1983).

Figura 3 – Modelo de procedimento de análise qualitativa dos dados conforme Flick (2013)



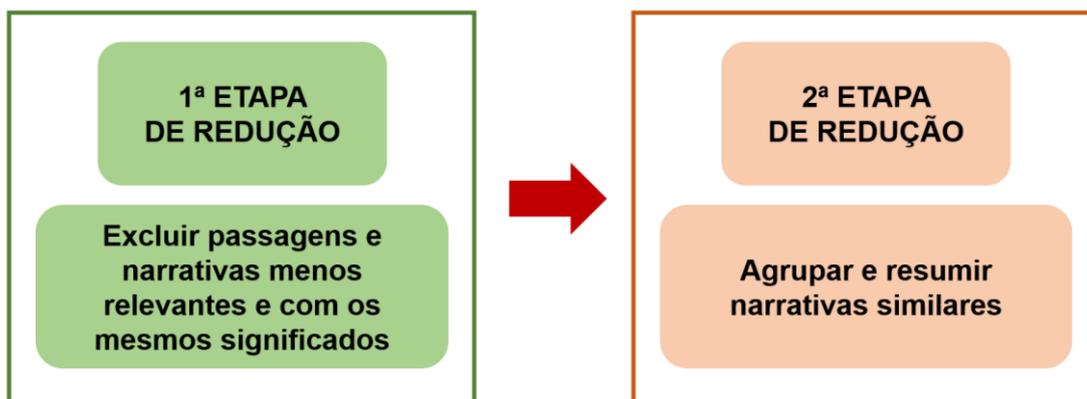
Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Flick (2013).

De acordo com Flick (2013),

A unidade de codificação define qual é o menor elemento do material que pode ser analisado, a mínima parte do texto que pode cair em uma categoria; a unidade contextual define qual é o maior elemento no texto que pode cair em uma categoria; e a unidade analítica define que passagens são analisadas umas após a outra (FLICK, 2013, p. 138).

Para a elaboração deste trabalho, foram analisadas as entrevistas de acordo com o procedimento descrito por Flick como “*resumo da análise de conteúdo*”, que consiste, basicamente, em analisar os dados obtidos por meio da entrevista de forma a poder excluir passagens e alegorias do texto menos relevantes para responder às perguntas da pesquisa. Dessa forma, para realizar a categorização, adotou-se a metodologia demonstrada pela figura 4.

Figura 4 – Procedimento de resumo da análise de conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Flick (2013).

Após a etapa de classificação dos dados coletados, revisitamos os objetivos geral e específicos, e, a partir deles, separamos as questões da entrevista semiestruturada para que estas questões tentassem responder à pergunta de pesquisa, bem como responder aos objetivos propostos. Para tanto, separamos os objetivos específicos e as perguntas por cores e, em contraste com as entrevistas, procuramos responder às questões. Posteriormente, separamos trechos das falas das entrevistadas e os interpretamos tentando ao máximo extrair uma frase ou uma palavra que sintetizasse o trecho da fala da entrevistada quanto aos objetivos propostos. Como resultado, obtivemos quadros síntese com o contraste entre as falas das entrevistadas, os temas e os objetivos da pesquisa.

Essa síntese pode ser melhor observada no Apêndice D deste trabalho. Os quadros com palavras em vermelho, buscam responder ao primeiro objetivo específico: verificar a percepção dos professores em relação à formação continuada, em especial nos processos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages. Já os quadros em verde, buscam responder ao objetivo específico: identificar como se dá a apropriação dos saberes docentes pelas professoras durante os processos de formação continuada. Por fim, os quadros em azul pretendem responder ao último objetivo específico: elencar as principais dificuldades encontradas pelas professoras em sua prática docente cotidiana e em que medida os encontros de formação continuada podem contribuir para sanar essas dificuldades.

Ainda de acordo com a metodologia de análise de dados de Flick, outro passo importante durante a pesquisa, é a necessidade de realizar pesquisas prévias para fundamentar teoricamente o estudo. De acordo com o autor “uma pré-condição é que a questão de pesquisa da análise deve ser claramente definida por antecipação, estar teoricamente vinculada às pesquisas anteriores sobre a questão e ser, em geral, diferenciada em subquestões” (FLICK,

2013, p. 138). Nesse sentido, recorreremos ao estado da arte, ou estado da questão, para fundamentar teoricamente o trabalho.

3.6.1 Estado da questão

O estado da arte ou estado da questão no trabalho científico é relevante para ajudar o pesquisador a conhecer artigos e pesquisas acadêmicas que já foram realizados em relação ao assunto do seu objeto de sua pesquisa. Para esta pesquisa, foram utilizados os descritores: formação continuada de professores e saberes docentes. Como critério de inclusão/exclusão, foram selecionados artigos publicados em língua portuguesa a partir de 2014.

A construção da pesquisa foi iniciada pela busca de trabalhos científicos relacionados ao tema. Para isso, foi realizado um levantamento dos artigos indexados na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foi realizada uma pesquisa avançada a partir da inserção dos termos “formação continuada de professores”, na primeira linha, AND “saberes docentes”. Foi selecionado o campo “todos os índices”, que resultou em nove artigos. No entanto, após leitura dos resumos, apenas um trabalho foi selecionado para posterior leitura, os outros trabalhos foram excluídos.

Quadro 1 – Síntese do banco de dados da Scielo com os descritores “formação continuada de professores” e “saberes docentes” (2014 a 2019)

Artigo	Autores	Revista
Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis Luciana Esmeralda Ostetto	Educação e Pesquisa, vol. 44. São Paulo, 2018. ISSN 1678-4634

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis e Luciana Esmeralda Ostetto realizaram pesquisa que objetivou discutir as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil. As entrevistas realizadas pelas pesquisadoras evidenciaram que a formação continuada é percebida como lugar de pensar e refletir, de compartilhar saberes e experiências; não pode ser apenas repasse de metodologias, mas espaço-tempo de estudo. Esse estudo, fundamentou-se, sobretudo, em autores como Antonio Nóvoa e Marie-Christine Josso.

Devido à quantidade de trabalhos encontrados, foi realizada uma segunda pesquisa, excluindo-se o descritor “saberes docentes”. Desse modo, foram encontrados cento e doze

artigos. Desse total, foram escolhidos quatro artigos para posterior leitura, uma vez que os demais artigos pouco se relacionavam ao escopo desta pesquisa.

Quadro 2 – Síntese do banco de dados da Scielo com o descritor “formação continuada de professores” (2014 a 2019)

Artigo	Autores	Revista
Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade	Anoel Fernandes	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 100. Nº 254. Brasília. 2018. ISSN 2176-6681
Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade	Ana Ivenicki	Ensaio: avaliação políticas públicas. Vol. 26. Nº 100. Rio de Janeiro. 2018. ISSN 1809-4465
Formação inicial e continuada de professores: das licenciaturas à constituição de pequenos grupos de pesquisas como associações livres	Nataly Carvalho Lopes Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Educação em Revista. Vol. 33. Belo Horizonte. 2017. ISSN 1982-6621
Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Maria das Graças C. de Arruda Nascimento	Educação e Pesquisa. Vol. 43. Nº 1. São Paulo. 2017. ISSN 1678-4634

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para começar a detalhar os artigos apresentados no quadro 2, o trabalho desenvolvido por Anoel Fernandes evidenciou a importância do processo de formação continuada com os professores para a sua prática cotidiana. Para tanto, trouxe importantes contribuições de Theodor Adorno e de Maurice Tardif.

Por sua vez, Ana Ivenicki apresentou um ensaio que versa sobre o multiculturalismo e seus impactos na formação docente. O trabalho discorre que a formação de professores, inicial e continuada, deve estar ancorada no respeito à diversidade cultural. Para isso, aborda as contribuições dos autores Elizabeth Macedo e Antonio Flavio Barbosa Moreira.

Sequencialmente a isso, o artigo de Nataly Carvalho Lopes e Washington Luiz Pacheco de Carvalho resultou do acompanhamento de um grupo de professores em escolas públicas da educação básica. O estudo apresentou que os processos de interação que se propõem como formativos e investigativos podem passar por momentos de problematização e ação comunicativa. Os autores que embasaram o estudo foram Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Lizete Maria Orquiza de Carvalho.

Já Maria das Graças C. de Arruda Nascimento buscou refletir sobre as possíveis relações entre formação inicial, formação continuada e contexto profissional, entendidos

como momentos importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Para tanto, trouxe importantes contribuições de Libâneo, Gatti, Tardif e Nóvoa.

Para dar prosseguimento ao estado da questão, foi realizada uma pesquisa na base de dados da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, no endereço eletrônico disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74645>. Essa busca apresentou dois resultados:

Quadro 3 – Síntese do banco de dados da Universidade Federal de Santa Catarina com o descritor “formação continuada de professores” (2014 a 2019)

Título do trabalho	Autor	Tipo de trabalho e ano
A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes	Karina de Araújo Dias	Tese. 2017
A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis	Edna Aparecida Soares dos Santos	Dissertação. 2014.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A tese defendida por Karina de Araújo Dias demonstrou que a formação continuada opera como uma das principais estratégias de governo da prática docente e objetiva construir subjetividades em consonância com o perfil que se espera de um profissional da educação. O trabalho utilizou como embasamento teórico, dentre outros autores, Maurice Tardif e Michel Foucault.

Por outro lado, o trabalho de Edna Aparecida Soares dos Santos teve por objetivo reconstituir a trajetória de formação continuada da rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Além disso, pretendeu-se também identificar se os processos de formação continuada realizados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação correspondem às expectativas das profissionais que atuam na educação infantil. Para tanto, a dissertação apresentou as contribuições de Tardif, Nóvoa e Gatti.

Ademais, utilizando o mesmo descritor “formação continuada de professores”, foi realizada nova busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações “BDTD”. Direcionamos a busca para publicações a partir de 2014, em português, cuja área de conhecimento fosse a educação. Desse modo, resultaram sessenta trabalhos. Após a análise sobre os temas, foram excluídos todos os trabalhos, já que os temas se distanciavam muito da

pesquisa, abordando questões como: formação de professores e políticas de avaliação, mídias sociais na formação continuada, ensino de biologia, matemática, ciências e formação de professores universitários. Assim, refizemos a busca, excluindo a área de conhecimento e incluindo o assunto “formação continuada de professores”, o que resultou em 19 trabalhos encontrados. Após leitura dos títulos, somente um título relacionava-se ao objeto da pesquisa aqui proposta:

Quadro 4 – Síntese do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o descritor “formação continuada de professores” (2014 a 2019)

Título do trabalho	Autor	Tipo de trabalho e ano
Formação continuada na escola: Reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente	Elis Regina Calegari	Tese. 2017.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O trabalho desenvolvido por Elis Regina Calegari objetivou caracterizar uma experiência de formação continuada de professores na escola, buscando compreender os movimentos de reflexão, ações mobilizadas e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas dos professores.

Em um outro momento, realizamos busca no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED no endereço eletrônico <http://www.anped.org.br/>. Ao acessar o item biblioteca, em itens da biblioteca, com o descritor “formação continuada de professores” encontramos 64 trabalhos. Após análise dos títulos, somente um estava alinhado ao nosso tema de pesquisa.

Quadro 5 – Síntese do banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação com o descritor “formação continuada de professores” (2008 a 2019)

Título do trabalho	Autor	Tipo de trabalho e ano
Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores	Andréa Maturano Longarezi	Artigo. 2008

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Andréa Maturano Longarezi defende a ideia de que o homem aprende na situação de atividade. No caso do professor, cuja atividade principal é o ensino, sua aprendizagem está relacionada à atividade docente. O trabalho trouxe as contribuições de Vygotsky e Heller.

4 AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

“O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Dermeval Saviani

Nessa seção apresentamos os resultados e a análise dos dados obtidos por meio do questionário, entrevista-piloto e entrevistas semiestruturadas aplicadas às entrevistadas. Essa seção está subdividida em seis subseções. A primeira e segunda subseções apresentam o perfil das entrevistadas e quais as motivações levam as professoras a participar dos encontros de formação continuada. Esses resultados foram obtidos por meio dos questionários realizados às professoras. A terceira subseção apresenta as entrevistas-piloto. Já a quarta, quinta e sexta subseções discorrem sobre os resultados obtidos com as entrevistas semiestruturadas. Essas subseções foram organizadas de acordo com as temáticas mais relevantes que apareceram durante a pesquisa e pretendem responder aos objetivos e pressupostos iniciais desta dissertação.

Todos os resultados foram discutidos tendo por base a fundamentação teórica apresentada na seção dois, que trata dos pressupostos teóricos desta pesquisa. Desse modo, evidenciam-se, nesta dissertação, os fundamentos e teorias postulados, sobretudo, por Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Bernadete Gatti, Maria Selma Grosch, Francisco Mazzeu e Antonio Nóvoa.

4.1 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Para melhor conhecer o universo da Educação, faz-se necessário conhecer o perfil das professoras que atuam nos CEIMs. Desse modo, o quadro 6 apresenta o perfil das participantes do estudo, demonstrando a sua faixa etária, o nível de instrução, a situação profissional e o tempo de atuação na Educação Infantil do Município de Lages e no CEIM onde trabalham atualmente.

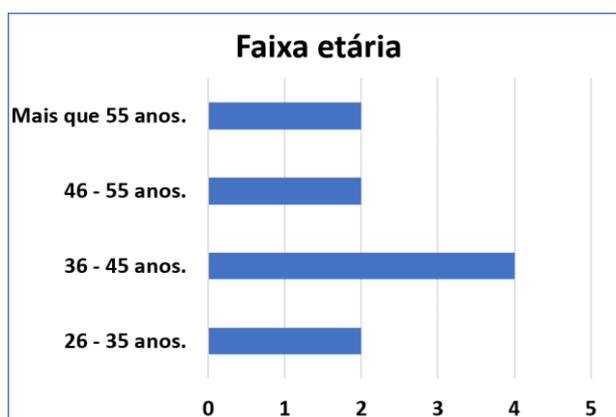
Quadro 6 - Perfil das entrevistadas de acordo com o gênero, faixa etária, nível de instrução, situação profissional e o tempo de atuação na Educação Infantil do Município e no Centro de Educação Infantil Municipal onde trabalham atualmente

Participante	Gênero	Faixa etária (anos)	Nível de instrução	Tempo de formação (anos)	Situação profissional	Anos de serviço na Educação Infantil	Anos de serviço no CEIM onde trabalha atualmente
P1	Feminino	36 – 45	Mestrado	6 – 10	Efetivo	16	5
P2	Feminino	Mais que 55	Mestrado	11 – 15	Efetivo	9	6
P3	Feminino	36 – 45	Especialização	11 – 15	Efetivo	23	2
P4	Feminino	46 – 55	Especialização	6 – 10	Efetivo	8	4
P5	Feminino	26 – 35	Especialização	6 – 10	Efetivo	8	3
P6	Feminino	Mais que 55	Especialização	11 – 15	Efetivo	19	16
P7	Feminino	36 – 45	Especialização	6 – 10	Efetivo	9	3
P8	Feminino	36 – 45	Especialização	11 – 15	Efetivo	23	2
P9	Feminino	26 – 35	Mestrado	16 – 20	Efetivo	16	7
P10	Feminino	46 – 55	Graduação	16 – 20	Efetivo	20	15

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

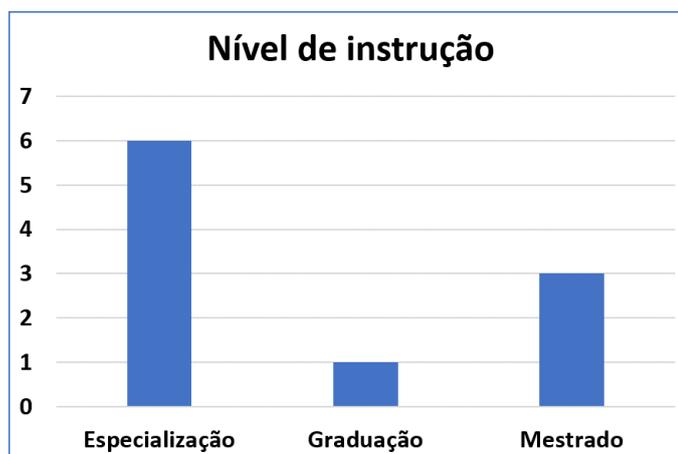
A análise sobre o perfil das entrevistadas aponta para um universo majoritariamente feminino da Educação Infantil. Em relação à faixa etária, a maioria (quatro entrevistadas) possui entre 46 a 55 anos (Quadro 6 e Figura 5). Seis professoras possuem especialização como nível máximo de instrução, três professoras possuem mestrado e uma possui somente graduação (Quadro 6 e Figura 6). Todas as entrevistadas são do quadro de efetivos da Educação Municipal de Lages. O tempo médio de atuação na Educação Infantil do grupo das entrevistadas é de 15 anos. Já em relação ao tempo médio de atuação no CEIM em que trabalham atualmente oscilou entre dois anos e 16 anos, demonstrando um universo bastante heterogêneo.

Figura 5 – Faixa etária das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 6 – Nível de instrução das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesse momento, é oportuno discutir sobre o universo feminino atuante na Educação Infantil. Para tanto, embasamos nossa discussão em dois autores que tratam da feminização do magistério infantil (BAHLS; LIRA, 2019; SOUZA; MELO, 2018).

Bahls e Lira (2019) fazem um relato minucioso sobre como o processo de educação foi implementado no Brasil e de que maneira a figura feminina ganhou corpo na linha de frente da educação. Relatam que, historicamente, o processo de educar era relegado à figura masculina do líder religioso, mas que a partir da segunda metade do século XIX, iniciou-se um processo de transformação que enfatizava o cuidado e a afetividade na educação. Assim, coube às mulheres assumir a função de educadoras, uma vez que, historicamente, “os papéis sociais atribuídos à mulher por um longo período estiveram ligados a atividades do âmbito familiar, tais como o casamento, ser boa mãe, boa esposa, e ter, acima de tudo, atributos como amor, sensibilidade e cuidado” (BAHLS; LIRA, 2019, p. 245).

Por sua vez, os autores Souza e Melo (2018) relatam ainda que o papel de líder religioso e espiritual foi transferido à mulher, que assumiu a docência não como profissão, mas como um ato de carinho e afeto, como se estivessem cuidando das outras crianças como se fossem seus próprios filhos. O cuidar, sob essa ótica, estava diretamente associado à dimensão física da criança, com o intuito de suprir as necessidades básicas como a higiene e a alimentação.

A figura de professoras cuidadoras dentro da educação infantil reverbera até os nossos dias, quando, ainda como gestora, ouvia relatos de pais que insistiam num caráter meramente assistencialista da educação infantil, reproduzindo uma cultura há tempos arraigada em nossa sociedade.

Saviani (2011) recorre à Psicologia Histórico-Cultural para dar suporte ao conhecimento que se espera das crianças da educação infantil:

para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar o aporte da Psicologia Histórico-Cultural que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos. Partindo da vida intrauterina com a transição pós-natal nós temos, no primeiro ano de vida, a atividade emocional direta com o adulto como atividade-guia. Nesse momento o conteúdo da educação envolve a compreensão das características próprias da vida uterina e pós-natal em que a estabilidade da formação do bebê é diretamente dependente da comunicação emocional direta com o adulto (mãe-pai, cuidador...). Evidencia-se, assim, a natureza tipicamente social do bebê e a determinação de seu desenvolvimento pelas condições educacionais em que o referido desenvolvimento ocorre (SAVIANI, 2011, p. 75-76).

O pensamento de Saviani reafirma que o ato de brincar da criança é um ato de mediação e construção de conhecimento e entendimento do mundo a sua volta. Assim, denota claramente a ideia de que o papel das professoras na educação infantil é mediar a construção desse conhecimento e o processo de reconhecer-se da criança.

Por meio do que foi apresentado, a profissionalização do docente na Educação Infantil torna-se vital para o aprimoramento da educação das crianças. Sobre esse assunto, os resultados da pesquisa demonstraram que a maioria das participantes possui nível de instrução com no mínimo especialização. Sobre a formação inicial do professor, trazemos a contribuição de Saviani (2008), quando afirma que:

a tarefa do educador é a formação humana. Mas a formação humana é algo muito complexo. Portanto, a formação do educador, isto é, daquele que será encarregado de formar os seres humanos, não pode ser de curta duração. Deverá, pois, necessariamente, ser organizada como um curso de longa duração. Para formar um médico levam-se seis anos aos quais se acrescenta o tempo de residência e de especialização. Consequentemente, para formar um educador cuja tarefa, a de cuidar de gente, é bem mais séria do que cuidar da saúde, é necessário um tempo bem maior do que aquele que tem sido destinado aos cursos de formação dos profissionais da educação. Mas aí nós esbarramos na desvalorização social da profissão, na orientação da política educacional que busca reduzir o tempo de formação e nas limitações orçamentárias decorrentes da visão produtivista, sempre empenhada na redução de custos e de investimentos na educação (SAVIANI, 2008, p. 653).

No entendimento de Saviani, a problemática a respeito da formação inicial dos professores de Educação Básica está fundamentalmente relacionada à maneira como se dá a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil. Os cursos de Pedagogia vêm, a cada dia, recebendo menos investimentos e menos valorização dentro do campo da educação. A

problemática está pautada na evidência de que o curso de Pedagogia está subordinado à lógica de mercado.

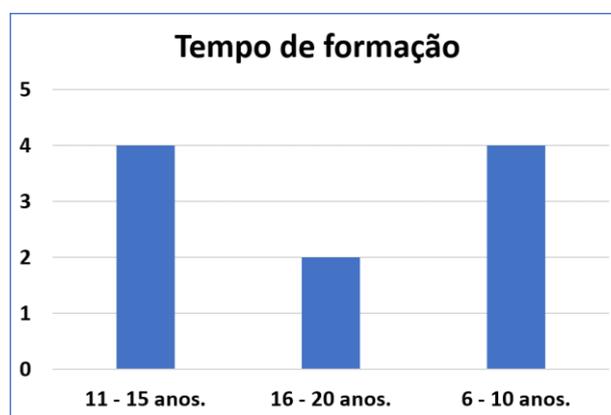
Nas palavras de Saviani (2007),

[...] a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico (SAVIANI, 2007, p. 121).

A afirmação de Saviani ainda questiona o caráter tecnicista de como os cursos são ministrados no país, descolando-se sobremaneira do campo filosófico, ontológico e epistemológico próprio da educação. Por esse discurso, verifica-se o caráter “interessado” de alguns cursos de Pedagogia que estão embasados na cultura da teoria e da lógica do capital.

Já em relação há quanto tempo as professoras concluíram suas formações iniciais, os resultados variaram de seis a 20 anos de formação (Quadro 6 e Figura 7).

Figura 7 – Tempo de formação das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre esse dado, trazemos a contribuição de Francisco Mazzeu (1998) que apela para o conceito de instrumentalização do trabalho docente. “A instrumentalização consiste nesse processo de apropriação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade, que fazem parte da herança cultural, e, ao mesmo tempo, de criação de novos instrumentos e signos” (MAZZEU, 1998, p.3).

Assim, com o passar do tempo de formação, as professoras vão apropriando novos instrumentos e criando novos signos e significados no sentido de melhoria do trabalho

docente. Nesse sentido, a formação continuada de professores deve ter como ponto de partida, os problemas enfrentados diariamente pelos professores no fazer pedagógico. Sobre o tema, ressalta-se a contribuição de Mazzeu (1998) que diz que,

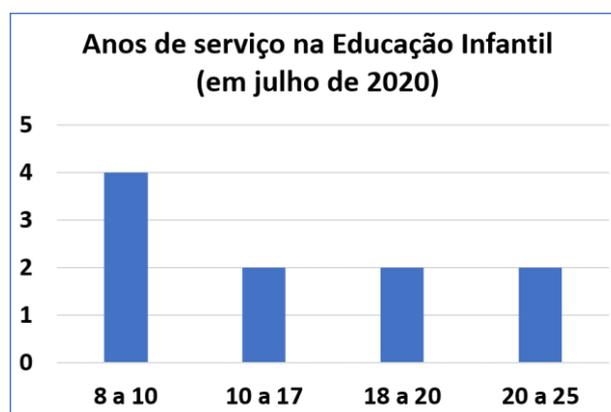
a formação de professores [...] parte, portanto, das próprias dificuldades de aprendizagem da criança, considerando-as como desafio cuja superação possibilita o crescimento do professor na medida em que revela suas próprias dificuldades, seja em relação ao conteúdo escolar, seja em relação aos procedimentos de ensino (MAZZEU, 1998, p. 6).

Assim, o tempo de atuação de cada professora contribui na medida em que essas, ao compartilhar ao longo dos anos, suas angústias e dificuldades, vão contribuindo para a superação desses obstáculos no sentido de crescimento profissional.

Outro aspecto bastante relevante também evidenciado pela pesquisa, é que todas as entrevistadas são professoras pertencentes ao quadro de efetivos do magistério municipal. Esse dado pode ser analisado sob dois aspectos. O primeiro, sob o viés democrático, diz respeito à estabilidade e aos benefícios concedidos pelo Plano de Carreira Municipal, que prevê, por meio do Decreto, dentre outros itens, a obrigatoriedade de oferecimento de no mínimo 40 horas de formação continuada aos professores, além de conceder licença remunerada para os profissionais cursarem mestrado. O segundo aspecto de análise denota uma situação mais favorável a essas profissionais, por conta da não valorização do professor contratado que possui menos garantias que os professores efetivos.

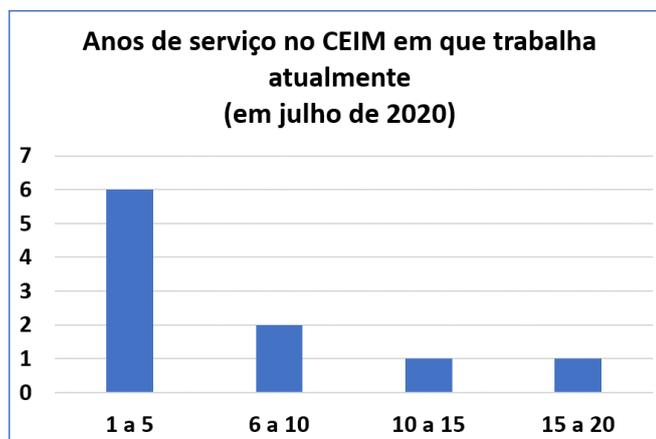
Em relação à atuação na educação infantil, a pesquisa verificou que as entrevistadas possuem no mínimo oito anos atuando diretamente com essa modalidade de ensino (Quadro 6 e Figura 8).

Figura 8 – Tempo (em anos) de atuação das entrevistadas na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 9 – Tempo (em anos) de atuação das entrevistadas no CEIM em que trabalham atualmente



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essa situação é bastante relevante, já que sugere uma continuidade no trabalho docente. No entanto, quando analisamos o tempo de atuação no CEIM em que trabalham atualmente, vemos uma disparidade muito grande em relação aos dados obtidos, com variação de 2 a 16 anos de atuação no espaço escolar (Figura 9). Tal dado, em oposição ao anterior, já demonstra uma dificuldade de se consolidar um grupo docente coeso, uma vez que, neste mesmo espaço, ainda há pouco tempo de caminhada de trabalho no sentido de delineamentos e ajustes enquanto senso de coletividade.

4.2 PARTICIPAÇÃO EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta subseção, apresenta-se quantitativamente o número de encontros de formação continuada de que as entrevistadas participaram, bem como suas motivações em participar destes encontros. Assim, o quadro 7 apresenta um quantitativo demonstrando o número de participação em encontros de formação continuada de professores de curta e longa duração, bem como as instituições que organizaram tais formações.

Quadro 7 – Número de participações em encontros de formação continuada de professores de curta e longa duração e as instituições que organizaram os encontros

	Número de participações em encontros de formação continuada de professores de curta¹ duração (últimos dois anos).	Número de participações em encontros de formação continuada de professores de longa² duração (últimos dois anos).	Instituições que organizaram os encontros de formação
P1	8	1	Uma universidade ou instituição de Ensino Superior No CEIM ³ em que atua Secretaria Municipal de Educação
P2	20	2	Uma universidade ou instituição de Ensino Superior No CEIM ³ em que atua Secretaria Municipal de Educação
P3	33	3	Secretaria Municipal de Educação
P4	27	2	No CEIM ³ em que atua Secretaria Municipal de Educação Sindicato
P5	20	1	No CEIM ³ em que atua Secretaria Municipal de Educação
P6	12	1	No CEIM ³ em que atua Secretaria Municipal de Educação
P7	25	2	No CEIM ³ em que atua Secretaria Municipal de Educação
P8	33	2	Secretaria Municipal de Educação
P9	12	1	Secretaria Municipal de Educação
P10	20	0	Secretaria Municipal de Educação

¹ consideramos curso de curta duração, o curso com duração de 1 a 3 dias.

² consideramos curso de longa duração, o curso com duração superior a 3 dias.

³ CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme evidenciado pelo quadro 7, o número de participações em encontros de curta duração é bastante expressivo quando comparado aos encontros de longa duração. Acreditamos que tal situação se justifica porque nos cursos de curta duração, estão incluídas as Paradas Pedagógicas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, que prevê um momento específico para planejamento, proposição e discussão das atividades da escola. Esses momentos são importantes para promover o delineamento de ideias dentro do espaço escolar. Quando comparamos esse dado com o perfil das entrevistadas em relação ao tempo de docência na Educação Infantil, pode-se entender que esses momentos de planejamento contribuem para que o grupo consiga discutir e articular melhor os projetos que serão desenvolvidos com as crianças e com a comunidade escolar.

O quadro 7 também apresenta a quantidade de cursos de longa duração realizados pelas docentes. No comparativo com os cursos de curta duração, é notável a grande disparidade entre ambos. Ao analisar essa situação, propomos algumas reflexões: a primeira, é

que os cursos de longa duração demandam um tempo maior de dedicação, necessitando que o docente consiga licença para realizá-los. Além disso, geralmente são cursos organizados por instituições específicas ou universidades e, por este motivo, também possuem um custo elevado, além de que, podem ser realizados em outras cidades, elevando ainda mais o investimento a ser realizado.

A segunda questão, é que, como a SMEL oferta no mínimo 40 horas de aperfeiçoamento – o mínimo para a progressão funcional – as docentes, considerando o investimento que necessitariam realizar, acabam participando somente dessas formações para cumprimento do que foi exigido. A terceira questão, diz respeito ao tempo de duração, muitas podem entender que mesmo que consigam licença e o investimento necessários, podem sentir-se fatigadas a participar de um processo que pode se tornar exaustivo se não forem tratados temas que elas considerem relevantes.

Essa premissa pode ser reafirmada ao verificar as instituições apontadas pelas entrevistadas onde realizaram os encontros de formação. Todas elas informaram que realizaram os cursos na Secretaria Municipal de Educação de Lages. Somente as entrevistadas P1 e P2 informaram que realizaram em uma universidade ou instituição de ensino superior. Somente a entrevistada P4 informou que realizou formações promovidas por um sindicato.

4.2.1 Motivações para a participação em encontros de formação continuada

O quadro 8 apresenta a síntese de respostas das entrevistadas a uma sequência de 19 afirmações sobre a intensidade da motivação que as leva a participar dos encontros de formação continuada. As entrevistadas responderam de forma escalonada de 0 a 10, sendo 0 para menos importante e 10 para mais importante, sobre quais foram as principais motivações para a sua participação em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo.

Quadro 8 – Motivações para a participação em encontros de formação continuada e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, considerando uma escala gradativa onde 0 representa menos importante e 10 mais importante

Motivação	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Progredir na carreira	10	5	10	3	10	10	10	10	10	10
Prazer associado ao estudo	10	8	10	10	9	9	10	10	8	10
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	10	8	10	5	9	9	10	10	10	10
Promover o meu desenvolvimento pessoal	10	10	10	10	10	9	10	10	8	10

Continua...

... continuação

Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	10	10	10	10	10	9	10	10	8	10
Aumentar a minha autoestima	10	10	10	6	10	10	10	10	6	10
Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho	10	5	10	10	10	10	10	9	8	0
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	10	10	10	10	10	9	10	10	9	10
Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	10	10	10	10	10	9	10	10	9	10
Conhecer outras perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	10	10	9	10	10	9	10	10	9	10
Saber mais vale sempre a pena	10	10	10	10	10	9	10	10	9	10
Desenvolver as minhas destrezas profissionais	10	7	10	10	10	9	10	10	8	10
Desempenhar funções específicas na escola	8	0	10	3	9	9	9	10	8	10
Partilhar ideias e experiências com colegas	10	10	10	10	9	9	10	9	9	10
Discutir as políticas/medidas da Educação no município	9	10	9	6	10	9	6	9	9	10
Discutir as políticas/medidas da gestão escolar	10	5	10	10	9	9	8	10	9	9
Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas	10	10	10	10	9	9	10	9	9	10
Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas	5	4	9	6	9	9	7	8	9	8
Construir recursos didáticos com colegas	10	8	9	10	9	9	8	10	9	10

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para melhor analisar os dados apresentados, os dividiremos em duas seções: a primeira, analisa o grupo de itens que obtiveram pontuações muito próximas, e por consequência, o mesmo grau de importância para a maioria das entrevistadas; a segunda, analisa as respostas, uma a uma, dos itens onde ocorreram divergências consideráveis em suas respostas quanto ao grau de importância dado pelas entrevistadas.

4.2.2 Motivações da maioria das participantes em participar dos encontros de formação continuada

A pesquisa evidenciou algumas questões importantes em relação às motivações das entrevistadas em participar da formação continuada de professores. Optamos por sintetizar os

itens em um quadro que demonstra somente os itens que foram julgados muito importantes ou importantes (escala de 8 a 10) para todas as entrevistadas. O quadro 9 apresenta esta síntese.

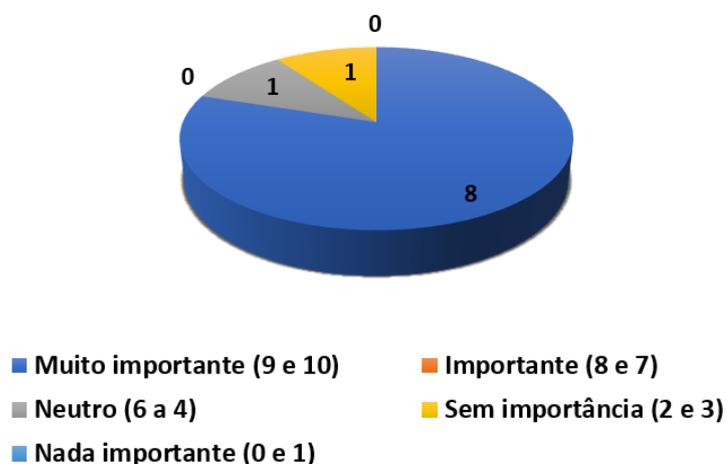
Quadro 9 – Síntese dos itens que contêm a motivação para a participação em encontros de formação continuada e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, considerados muito importantes para todas as entrevistadas

Item
Prazer associado ao estudo
Promover o meu desenvolvimento pessoal
Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas
Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem
Conhecer outras perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz
Saber mais vale sempre a pena
Desenvolver as minhas destrezas profissionais
Partilhar ideias e experiências com colegas
Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas
Construir recursos didáticos com colegas

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme se observa, a maioria considera muito importante ou importante fazer formação continuada para progredir na carreira (Figura 10).

Figura 10 – Motivações das entrevistadas para progredir na carreira



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essa afirmação justifica-se ao entendermos que todas as entrevistadas são docentes efetivas de rede municipal de ensino. A Lei Complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages, evidencia, no artigo 24, que a progressão na carreira se dará “a cada 03 (três) anos de efetivo exercício no Sistema Municipal de Educação, tendo atingido a frequência de 120 (cento e vinte) horas de cursos de aperfeiçoamento realizados na área da educação, o profissional do magistério receberá o adicional de 2% sobre o vencimento” (LAGES, 2011). No entanto, as entrevistadas P2 e P4 deram notas baixas a essa afirmação.

Todas inferem que estes processos contribuem para a promoção do desenvolvimento pessoal, além de afirmar que saber mais vale sempre a pena. Num primeiro momento, poderia se entender que todas as entrevistadas entendem que o desenvolvimento pessoal está relacionado a um estado de prazer emocional. No entanto, quando perguntadas se os cursos contribuíam para a melhoria em sua autoestima, duas entrevistadas divergiram desta ideia atribuindo peso 6 para este item.

Fica evidente também, que o grupo de itens que contêm afirmações que objetivem melhorias nos processos de ensino/aprendizagem – desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino; vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas; mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem; conhecer outras perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz; desenvolver as minhas destrezas profissionais – foram julgados muito importantes por todas as entrevistadas, demonstrando a necessidade que elas sentem de aperfeiçoar o processos de ensino/aprendizagem com a introdução de novas metodologias e novos processos.

Como é possível perceber, a prática docente reflete um processo de apropriação do espaço escolar e das práticas educativas vivenciadas neste espaço. Trata-se de um processo dialógico de construção e reconstrução de conceitos. Os resultados reafirmam o que autores como Saviani e Gatti evidenciam quando discorrem sobre a necessidade de formação continuada.

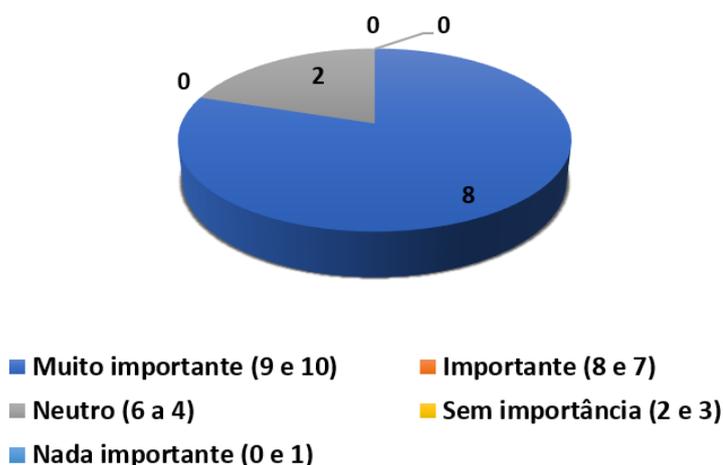
No grupo de itens que contêm as afirmações que buscam partilhar vivências e experiências com os colegas – partilhar ideias e experiências com colegas; desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas; construir recursos didáticos com colegas – todas as entrevistadas demonstraram que entendem que é muito importante essa troca entre os pares, ratificando o que já foi exposto na seção 3 sobre a importância do saber coletivo e a dialogicidade entre os pares.

4.2.3 Divergências nas motivações das participantes em participar dos encontros de formação continuada

A pesquisa evidenciou também algumas divergências em relação às motivações das entrevistadas em participar da formação continuada de professores. No primeiro item, progredir na carreira, para oito entrevistadas esse fator é muito importante, no entanto, as entrevistadas P2 e P4, julgaram essa motivação de forma neutra (5) ou sem importância (3).

O item aumentar a minha autoestima (figura 11) foi considerado muito importante pela maioria das entrevistadas, no entanto, as entrevistadas P4 e P9 o julgaram com certa neutralidade (6), ou seja, para elas participar da formação continuada não interfere em sua autoestima.

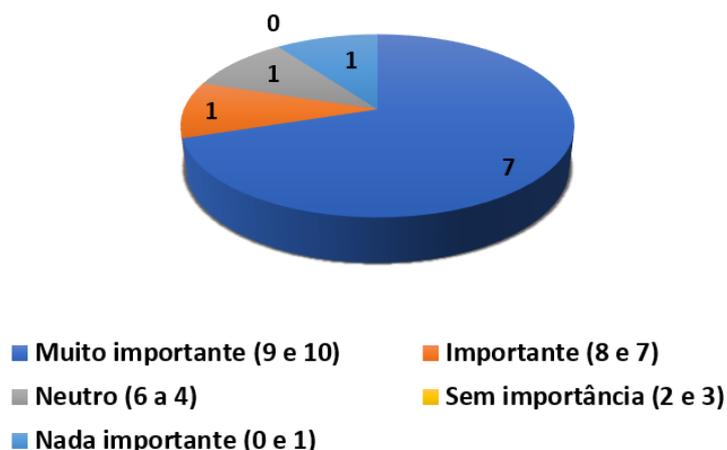
Figura 11 – Aumentar a autoestima



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O item devido às novas exigências associadas ao meu trabalho foi um item bastante divergente entre as entrevistadas, a maioria entendeu como algo importante. O que chama a atenção é que para uma entrevistada (P2) esse item é algo neutro, enquanto para a entrevistada P10 é algo sem importância alguma (0) (Figura 12).

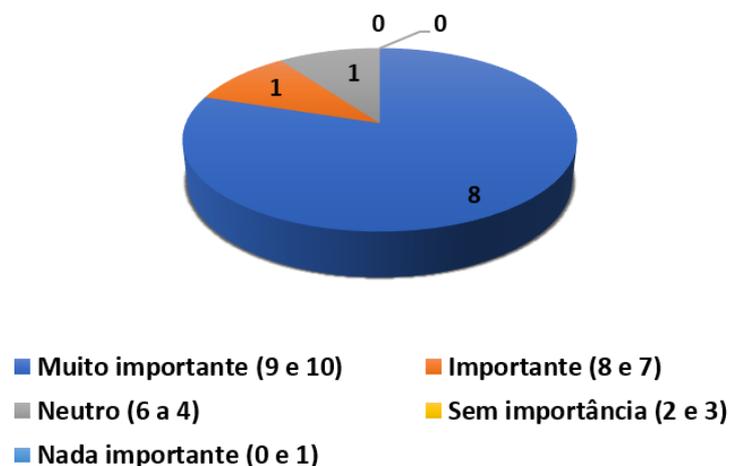
Figura 12 – Novas exigências associadas ao trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por sua vez, o item aumentar/melhorar oportunidades profissionais (Figura 13), foi julgado muito importante para nove entrevistadas (8 a 10). Somente a entrevistada P4 julgou este item como neutro (5).

Figura 13 – Aumentar ou melhorar oportunidades profissionais



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

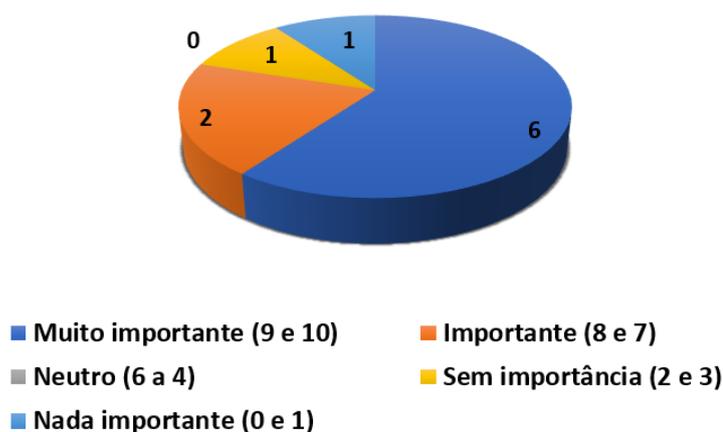
Outro item que foi motivo de divergências entre as entrevistadas foi o item desempenhar funções específicas na escola (Figura 14). Duas entrevistadas (P2 e P4) julgaram esse item como menos importante (3) ou sem importância (0). Em 20 de junho de 1985, por meio da Lei nº 891, se institui o regime de eleição direta. E em 10 de setembro de 2018, é publicado o Decreto nº 17.287, que retifica e embasa os procedimentos relativos às eleições,

cujo texto diz que o mandato é válido por 3 anos e que de acordo com o Art. 2º do referido Decreto, serão elegíveis para a função de Diretor Escolar que preencham aos requisitos:

- I - possuir curso superior completo na área da educação;
 - II - ter completos 05 (cinco) anos ininterruptos de exercício como membro efetivo do magistério no Sistema Municipal de Educação;
 - III - ter exercido comprovadamente 03 (três) anos de docência no Sistema Municipal de Educação;
 - IV - ter exercido função pedagógica e/ou administrativa na Unidade Escolar em que pretende concorrer, há no mínimo, 18 (dezoito) meses, sendo que os últimos 06 (seis) meses devem ser ininterruptos, antecedentes ao dia da publicação do edital de lançamento da eleição;
 - V - ter reconhecida a idoneidade moral do candidato;
 - VI - possuir no mínimo 30h (trinta horas) de formação em Gestão Escolar, fornecidas pela Secretaria Municipal da Educação, no decorrer do ano da eleição;
 - VII - apresentar plano de ação pedagógico e administrativo para o período de gestão à Comissão a ser constituída pela Secretaria Municipal da Educação, que acompanhará durante o mandato.
- Parágrafo único. Não poderão ser candidatos os membros do magistério que tenham sofrido pena de suspensão nos últimos 05 (cinco) anos, em virtude de processo administrativo disciplinar (LAGES, 2018).

Assim, conforme o Decreto, para ser eleito diretor de uma Unidade Escolar municipal ou CEIM, é necessário cumprir aos requisitos ora elencados e, em relação à formação continuada, os gestores deverão realizar um curso de formação em Gestão Escolar que é fornecido pela própria SMEL, no ano em que ocorrerem as eleições.

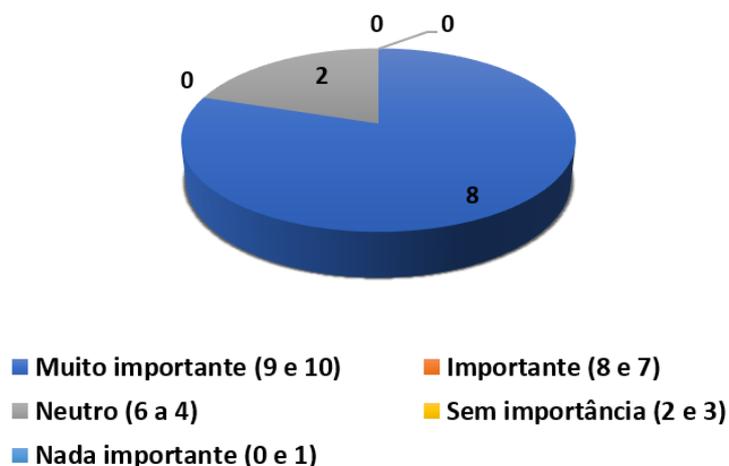
Figura 14 – Desempenhar funções específicas na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação ao item discutir as políticas/medidas da educação no município, oito entrevistadas julgaram como muito importante e duas delas (P4 e P7) julgaram como algo neutro (Figura 15).

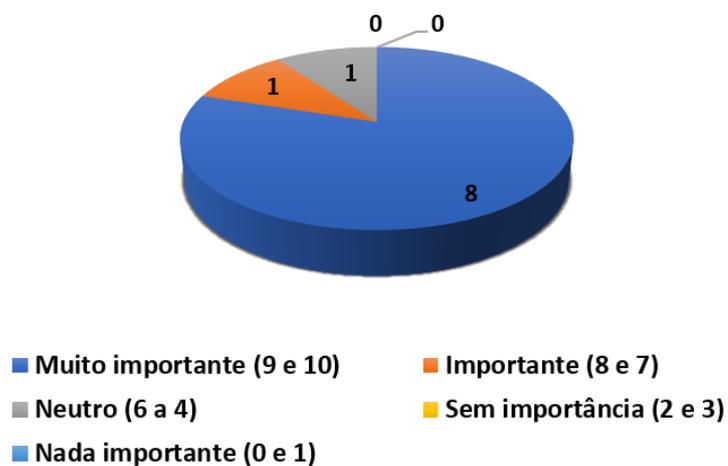
Figura 15 – Discutir as políticas e medidas da educação no município



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para a entrevistada P2, discutir as políticas/medidas da gestão escolar é algo que não influencia (5) em sua decisão de participar ou não destes momentos de formação continuada (Figura 16).

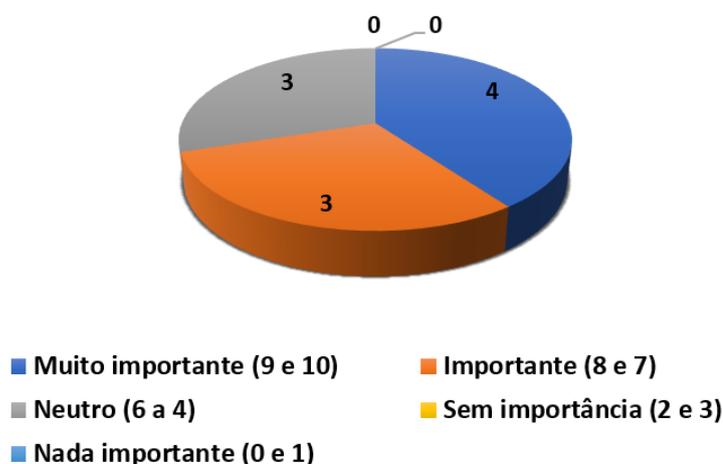
Figura 16 – Discutir as políticas e medidas da gestão escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Já o item desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas (Figura 17) foi o item em que nenhuma das entrevistadas atribuiu nota 10 na sua motivação de participação. Nesse item, as entrevistadas (P1, P2 e P4) agiram com neutralidade (4 a 6) à questão, enquanto as demais julgaram este item com certa importância (7 a 9).

Figura 17 – Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na seção anterior, observamos que todas entenderam de vital importância de trabalhar em colaboração com os colegas. No entanto, ao julgar esse item, nenhuma atribuiu a mesma importância. Podemos entender, desse modo, que partilhar as ideias com os colegas no sentido de responder às inquietações cotidianas sobre o fazer pedagógico interessa mais às participantes do que desenvolver um projeto de investigação. As entrevistadas podem ter considerado esse item como fora do processo diário da educação, necessitando responder primeiro às suas angústias, ou seja, para elas, a troca de saberes docentes com os colegas precisa ser evidenciado e cumprido num primeiro momento. Ultrapassada essa fase, poder-se-ia partir para uma investigação num processo mais efetivo e abrangente de emancipação da educação.

4.3 ENTREVISTAS-PILOTO

A presente seção objetiva analisar sinteticamente as entrevistas-piloto realizadas com as entrevistadas P1 e P2. O objetivo das entrevistas-piloto foi de pôr à prova o instrumento de pesquisa utilizado para adequar a linguagem ou a forma como as perguntas foram dispostas no roteiro. Além disso, buscou compreender se as perguntas não induziram as entrevistadas a uma única resposta e, claro, se estavam alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Na sequência, organizamos a apresentação dos resultados de acordo com o roteiro de perguntas realizado e os temas debatidos na entrevista.

4.3.1 Saberes docentes

Quando questionadas sobre quais saberes docentes julgavam mais necessários para a prática cotidiana em sala de aula, as entrevistadas P1 e P2 evidenciaram, ainda que com falas diferentes e por abordagens diversas, que o saber científico, entrelaçado com os saberes curriculares e saberes experienciais, são os saberes docentes que mais importam.

Se faz necessário a harmonização de saberes como conhecimento social, histórico e político. Capacidade crítica e de reflexão (P1).

No exercício da docência os saberes precisam estar entrelaçados, não é possível trabalhar saberes separadamente, cada um é elo do outro, o saber profissional está ligado com saber curricular e este com o saber disciplinar que também precisa estar conectado com o saber experiencial (P2).

Nas respostas das entrevistadas, evidenciou que para ambas é importante que o professor desenvolva a apreensão dos conhecimentos científicos e curriculares sob a ótica de uma perspectiva histórico-crítica. As respostas das professoras vão ao encontro do que norteia os documentos da educação infantil que colocam como preponderante um saber científico da criança respeitando a sua individualidade e o contexto histórico imbrincado neste processo.

Nesse sentido, para Arce e Martins (2013),

A criança é protagonista na construção do conhecimento. É na relação estabelecida com o meio e com as outras crianças que elas constroem o conhecimento. Não há espaço para a transmissão de conhecimento, pois, parte-se do princípio de que não existe verdade, mas sim, verdades, vários significados sendo atribuídos a um mesmo fato e várias interpretações a serem apresentadas (ARCE; MARTINS, 2013, p. 23-24).

Essa contribuição nos leva a refletir justamente sobre os saberes docentes e de que forma é possível e necessário conciliá-los para uma prática docente que oportunize um espaço de construção de conhecimento sobretudo para as crianças.

4.3.2 Dificuldades das professoras na sua prática docente

A dificuldade de interação e/ou participação da família na escola é apontada por ambas as entrevistadas como o maior entrave na prática docente.

Geralmente a comunicação entre escola e família, docente e família sempre necessita ser melhorada, para isso, propor reuniões regulares e um diálogo constante são importantes (P1).

A principal dificuldade é o não reconhecimento por parte das famílias da importância da Educação Infantil, estas ainda têm a concepção que na sala de aula somos cuidadoras e não educadoras, que nosso trabalho não visa a formação integral da criança. Para superar estas dificuldades quando tenho oportunidade em reuniões aos pais enfatizo a importância que o trabalho desenvolvido em sala de aula representa na formação da criança (P2).

A entrevistada P2 vai além ao revisitar uma problemática já evidenciada neste trabalho que é o conceito de assistencialismo ainda impresso à educação infantil. Ambas as entrevistadas consideram que a participação da família na escola – evidenciando o trabalho realizado em sala de aula – é um meio capaz de diminuir a dicotomia do que a família espera da educação infantil e o que na realidade é esperado e efetivado dentro do espaço escolar. Esses movimentos de participação da família na escola contribuem, sobremaneira, no desenvolvimento da criança, pois os pais ou familiares, ao entender como se dá o processo de ensino/aprendizagem da criança, conseguem auxiliar no seu desenvolvimento, estimulando-a a explorar novas possibilidades.

4.3.3 Formação continuada na perspectiva das entrevistadas

Nessa subseção, procuramos entender qual a percepção das entrevistadas sobre os encontros de formação continuada, de que maneira conceituam esse processo, em que medida estes momentos auxiliam na sua rotina diária com os alunos e quais metodologias foram mais efetivas na preparação do professor.

Ao responder sobre o que entendiam ser a formação continuada, as professoras utilizaram os termos aperfeiçoamento, aprendizado e atualização, para explicar o que entendiam sobre formação. Para a pergunta se os cursos de formação realizados pelo município de Lages têm contribuído para a formação docente, ambas responderam que sim, mas que alguns temas ainda divergiam um pouco do que buscavam.

Sim, os cursos tem contribuído, embora necessitem também de constante diálogo com os docentes para ouvir as necessidades das diversas realidades dentro do contexto municipal (P1).

A entrevistada P1 aponta que é necessário conhecer as diferentes realidades dos CEIMs para melhor subsidiar uma formação continuada que esteja de acordo com a complexidade dos processos educativos que ocorrem em cada espaço escolar. A mesma preocupação é demonstrada pela entrevistada P2, quando questionada sobre com que frequência esses encontros deveriam ocorrer e quais temas deveriam abordar.

Penso que uma vez por mês, e com temas relevantes. Assuntos como trabalhar a participação ativa da família na escola e sua função na sociedade e na formação dos filhos (P2).

A entrevistada P1 reafirma a preocupação com os temas que devem ser trabalhados, apontando importantes contribuições sobre quais temáticas deveriam ser mais exploradas. Além disso, já introduz um tema que entendemos que também merecerá especial atenção nas discussões que serão travadas em âmbito educacional como a saúde da criança e dos docentes em tempos de pandemia e pós-pandemia.

Didática e autoestima, pois algumas vezes estão relacionadas. Saúde da criança e dos docentes em tempo de pandemia e pós pandemia, como será? Direitos e deveres das crianças e dos docentes. Novas maneiras de trabalhar a educação infantil numa perspectiva científica. O brincar. Entre outros (P1).

A entrevistada ainda aponta outra importante necessidade, a de que o trabalho na educação deve se pautar numa perspectiva científica, à luz do que já debatemos anteriormente sobre a dicotomia entre saber científico da educação infantil e a ideia de assistencialismo.

Por fim, as três últimas questões buscaram responder como as entrevistadas aprendiam durante a formação continuada, quais metodologias foram utilizadas que mais contribuíram para seu aprendizado e se elas se sentiam mais preparadas após a sua participação nestes processos. Ambas as entrevistadas afirmaram que aprendiam quando havia troca de conhecimento entre os pares, mas também evidenciaram a necessidade de busca de conhecimento do professor numa perspectiva de crescimento individual.

Ouvindo, dialogando, estudando, buscando devolver as práticas aprendidas, anotando as dúvidas e pareceres para posterior pesquisa, roda de conversa entre os pares. Proposta de visita nos outros CEIM's para conhecer as realidades diversas (P1).

O professor aprende com as trocas realizadas, estas possibilitam novos olhares e novos aprendizados. No entanto, precisa também estar preparado, o saber científico e o saber experiencial precisa ser melhor aprofundado, a partir de uma prática reflexiva própria do professor. Entendo que primeiramente o professor precisa desenvolver sua capacidade de autocrítica, analisando seus processos educacionais e experiências já vividas para, dentro de um momento de formação, poder compartilhar o que deu certo ou o que não está dando certo na sua prática docente. Assim, entendendo todo o contexto, conseguirá também ele contribuir melhor para a construção de um saber mais profícuo dentro da coletividade (P2).

A fala da entrevistada P2 é muito importante porque evidencia todo o processo histórico-crítico no qual o professor se insere, respeitando o conhecimento individual deste professor, a partir de uma reflexão e um processo de aprendizado e superação de um *status quo*. Além disso, a fala também evidencia que a prática pela prática não tem importância quando não relacionada com o saber científico, pautado num processo de construção e reconstrução de novos conceitos. Ao final, a entrevistada evidencia, ainda, a importância da contribuição desse professor para a construção coletiva de novos saberes docentes.

Finalmente, quando perguntadas se após a formação continuada, se sentiam mais preparadas para a sua prática docente, ambas reafirmaram que esse processo estava intimamente relacionado com quais temas seriam trabalhados.

4.3.4 Considerações gerais sobre as entrevistas-piloto

As entrevistas-piloto constituíram-se de uma etapa bastante importante no processo de realização desta dissertação, já que permitiram visualizar um pouco do universo da pesquisa por meio da fala de duas entrevistadas.

A principal questão levantada foi em relação à brevidade das respostas das entrevistadas, já que conforme descrito na metodologia, elas ocorreram de maneira on-line. Desse modo, foi necessário, por meio das perguntas, tentar instigar mais as participantes para que descrevessem, por meio de exemplos de sua rotina diária, as situações elencadas nas perguntas.

É válido lembrar que a seção anterior adentrou, superficialmente, nas respostas das entrevistadas, trazendo poucas contribuições de literaturas e teorias. Nos próximos itens, veremos que muitos dos temas que foram inicialmente abordados por estas duas entrevistadas, se repetiram com as demais cinco participantes e, por este motivo, mereceram uma

abordagem mais específica. Como exemplo, cita-se o tema “saberes docentes”. Sabia-se, desde o lançamento da proposta, que era um tema bastante relevante – já que está incluído no título desse trabalho – mas a brevidade das respostas das entrevistadas-piloto não nos permitiu um tratamento mais apurado do tema nesse primeiro momento.

Por fim, uma das hipóteses desta dissertação se pauta no pressuposto de que o conhecimento adquirido a partir da construção coletiva dos saberes docentes possa ser incorporado pelos professores por meio de um processo de catarse. Assim sendo, e entendendo a importância da catarse para o presente trabalho, foi formulada uma nova questão que aborda, em específico, este tema. No entanto, para poder discutir sobre esse tema, entendeu-se necessário conceituar a catarse previamente às entrevistadas. Após fundamentar a catarse por meio dos conceitos elaborados por Agnes Heller, Dermeval Saviani e Antonio Gramsci, foi solicitado que a entrevistada, baseando-se no conceito da catarse, citasse um exemplo de um conhecimento novo que surgiu a partir da formação continuada que ela tivesse incorporado à sua prática.

4.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

“Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo”.

Antonio Gramsci

A essência da educação se fundamenta na ideia de que as pessoas estão em níveis de conhecimentos desiguais e que, portanto, propõem-se a compartilhar seus conhecimentos no sentido de vencer essas desigualdades (GATTI, 2016). No que tange à educação escolar, quem faz a mediação destes conhecimentos é o professor. Nesse sentido, o professor, como figura protagonista da educação, precisa estar bem preparado para que consiga superar suas dificuldades e realizar uma boa práxis educacional.

Assim, a formação continuada emerge como um espaço onde pode ocorrer a ressignificação de conceitos, das concepções e também para se reconhecer a prática a partir da teorização. É um processo que aproxima a teoria e a prática. Conforme menciona Grosch (2011) “é a teoria, como conhecimento que embasa a prática e a prática que, por sua vez,

alimenta as possibilidades de ampliação teórica, exige constante relação entre pensamento e ação, em busca de autonomia intelectual”.

O processo de formação docente pressupõe uma construção histórico-social que envolve valores e convicções epistemológicas inerentes ao ser humano. Assim, a formação docente caminha lado a lado com a prática social do homem que “vai produzindo e reproduzindo as condições materiais e ideais e as relações sociais que possibilitam sua existência” (GROSCH, 2011, p. 153). Para Mazzeu (1998) citado por Grosch (2011) o ponto de partida para a formação de professores está na prática social e não no momento em que o professor realiza algum curso. Desse modo, os programas formativos ou intervenções que realmente trazem impactos só se mostram efetivos a partir do momento em que consideram essa perspectiva sócio-histórica do homem e sua prática social (GATTI, 2003).

A formação docente de qualidade está intimamente relacionada à intencionalidade da professora de instruir-se e educar-se, “ela repousa nas relações pedagógicas entre seres que buscam construir uma civilização” (GATTI, 2013, p. 55). Ainda para Bernadete Gatti (2013), a prática social é prática educacional e, portanto, não pode ser tomada como mera receita. Em suas palavras, “implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia²”. Complementando essa ideia, Theodor Adorno diz que espera que a educação seja capaz de desencadear um exercício de reflexão e emancipação (FERNANDES, 2019).

A formação continuada deveria adquirir um significado mais profundo, não somente de preparação para o trabalho docente, “[...] mas o próprio esclarecimento com suas contradições, para que essas possam ser superadas, não somente no plano do pensamento, mas no plano da ação” (CROCHIK apud FERNANDES, 2019, p. 91).

Gatti (2013) ressalta, ainda, sobre,

a importância de formar bem os professores da educação básica, com base em uma filosofia social da educação, com as perspectivas expostas, de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes, de se ressituar o papel dos formadores de professores (GATTI, 2013, p. 55).

² De acordo com o dicionário, a praxiologia é o estudo do comportamento humano que se caracteriza pela análise das ações, das causas e das normas que conduzem as ações humanas. Bernadete Gatti utiliza o termo para refletir sobre a prática pedagógica. Ainda sobre o tema, a autora sinaliza alguns pontos a respeito da educação:

- que o fato educacional é cultural. A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências;
- que o papel do professor é absolutamente central. Figura imprescindível; detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados;
- que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno: processo que se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos etc.

Diante do exposto, justifica-se a importância em analisar como se dão os encontros de formação continuada das professoras que atuam na educação básica do nosso município, verificando também se estes atendem às perspectivas das professoras. Dessa forma, para o processo de formação continuada, entender e discutir quem são os responsáveis pelos momentos ou quem serão os formadores dos professores torna-se de vital importância para problematizar em que medida há efetividade nessas ações.

A partir desse momento, apresentaremos os resultados obtidos com a pesquisa, juntamente com as discussões sobre os temas abordados. As seções e subseções aqui apresentadas, foram organizadas levando-se em consideração uma análise global sobre a importância e relevância dada aos referidos temas pelas entrevistadas.

4.4.1 Conceitos, políticas e processos da formação continuada

A qualificação profissional dos professores vem há tempos demandando preocupações por parte de pesquisadores, gestores e governança. Nos últimos anos, avolumaram-se o número de publicações que tratam em específico sobre a formação continuada, ainda que seja abordada por diferentes nomenclaturas, como formação de professores, formação docente, processos formativos e educação continuada. Toda essa produção científica sobre a formação continuada tem adquirido muita relevância para aprofundar melhor as políticas públicas educacionais que orientam esses processos formativos.

Nesse sentido, Sartor (2018) diz que, a partir da década de 1990, houve uma expansão da oferta de programas de formação continuada. Segundo ela, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é que a importância da formação continuada tomou mais corpo. A LDB traz, em seu Art. 67, inciso II, que o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Ainda para Sartor, “a formação continuada é garantida por lei, contudo, por um longo período, foi compreendida como sendo uma forma de equalizar o déficit deixado pela formação inicial” (SARTOR, 2018, p. 46).

Saviani (2005), por sua vez, faz um importante ensaio sobre a trajetória da formação continuada no Brasil. Segundo o autor, o Brasil começou a pensar no preparo dos professores sobretudo após a independência do país, seguindo uma tendência que vinha se desenvolvendo em âmbito mundial. Em 1835, instituiu-se no Rio de Janeiro a primeira escola normal que era

regida por um diretor-professor que repassava aos professores saberes curriculares, porém este modelo não atendia às questões didático-pedagógicas.

Até 1870, abriram-se e fecharam-se escolas normais em todas as províncias do país. É oportuno frisar que, a partir de 1890, com o Decreto nº 27, inicia-se uma importante reforma na instrução pública, cujo documento trazia o seguinte: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”.

Ainda de acordo com Saviani (2005), a partir de 1920 inicia-se um processo de profissionalização da atividade dos educadores, impulsionado por um movimento renovador. Essa profissionalização implicava uma formação específica. A onda de ideias mais prósperas deste período se deu na gestão de Anísio Teixeira, que instituiu três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional.

Em 1935, ainda na gestão de Anísio Teixeira, institui-se a Escola de Educação. A partir de 1939, instituem-se os Cursos de Pedagogia e Licenciatura no Brasil. Gatti (2010) recorda que a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura, modelo este denominado popularmente de “3 + 1”.

A habilitação dos profissionais em educação foi tratada pela Lei nº 5692, de 1971, que dispôs, em seu artigo 30, a seguinte redação:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

A mesma Lei traz, no Artigo, 38 que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971). Já o artigo 39 trata sobre a remuneração dos professores de acordo com qualificação: “os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem” (BRASIL, 1971).

Sequencialmente a isso, com o processo de democratização do país, iniciado a partir de 1980, após a Ditadura Militar, tem-se um movimento de reivindicações docentes que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A partir da Constituição de 1988, inicia-se a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. Entre avanços e retrocessos, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 a Lei nº 9394.

Arruda (2019, p. 36) traz importante contribuição ao afirmar que “as nomenclaturas bem como os objetivos utilizados para a formação continuada de professores, são diferentes em cada rede de ensino ou escola, porém muito mais que um termo, a proposta é embasada em concepções teóricas que desencadeiam diferentes significados”.

A formação continuada nem sempre recebeu essa denominação, observamos que ao longo da história foram utilizados diferentes termos para nominá-la, como por exemplo: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada (SARTOR, 2018, p. 46).

Sobre essas terminologias, Marin (1995), em artigo que trata sobre o tema, apresenta reflexões que procuram auxiliar na compreensão destes termos subjacentes. Hypollito (2000), complementa alguns termos descritos por Marin. Desse modo, passamos a sintetizar, por meio do quadro 10, as terminologias descritas por ambos os autores.

Quadro 10 – Terminologias utilizadas para definir a formação continuada de acordo com Marin (1995) e Hypollito (2000)

Terminologia	Conceito	Implicações no uso deste termo
Reciclagem	Para haver reciclagem seria preciso fazer alterações substanciais. O professor sujeito a esse processo está sujeito a alterações radicais.	Ao utilizar este termo, depreende-se que não deveria ser utilizado para pessoas, justamente porque o professor não deve colocar seus saberes como tábula rasa. O termo se adequa mais às coisas do que às pessoas.
Treinamento	Tornar destro, apto, capaz de executar determinada tarefa.	Pode-se pensar que um treinamento dependeria de automatismos e estariam dissociados da inteligência. No entanto, se aplicado como sinônimo de aptidão, seu uso é mais aceitável para o desenvolvimento de certos saberes específicos. Treinar implica repetição mecânica e passividade de quem é treinado.
Aperfeiçoamento	Tornar perfeito ou mais perfeito; concluir com esmero, adquirir maior grau de instrução.	O processo educativo não pode ser concebido como um conjunto de ações que venham a completar alguém, de torná-lo perfeito. A perfeição na atividade educativa significaria, portanto, não ser passível de falhas e para a educação, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, não existem essas garantias.

Continua...

...continuação

Atualização	Tem o sentido de tornar atual o conhecimento do professor, considerado desatualizado pela rotina do dia-a-dia.	O termo é inadequado por os cursos de atualização se referem a conteúdos, métodos ou técnicas, mas não contribuem para a atualização do professor. Atualização é sempre importante, mas é preciso que esteja preparado para questionar como os novos conhecimentos podem melhorar a prática docente.
Capacitação	Primeira definição: tornar capaz, habilitar. Segunda definição: convencer, persuadir.	A primeira definição se alinha com a ideia de educação continuada. Já a segunda definição, o termo não poderia ser utilizado na educação porque pressupõe a persuasão e o convencimento. Estas situações devem estar fora do contexto educacional porque os profissionais da educação devem usar a razão e não o convencimento sobre qualquer situação.

Fonte: Marin (1995) e Hypollito (2000) organizados pela autora (2020).

A partir disso, voltando-se uma vez mais para a análise dos dados da pesquisa, quando perguntadas sobre o que elas entendiam por formação continuada, as entrevistadas foram bastante enfáticas, de modo geral, associando esse momento a termos bastante conhecidos, conforme se observa na figura 18.

Figura 18 – Conceito de formação continuada para as entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Não nos cabe julgar se as entrevistadas estão certas ou equivocadas quanto aos termos que utilizaram para definir a formação continuada, mas sim debater o porquê ainda há essa confusão quanto ao emprego dos termos. Longe de se tratar de uma questão retórica, essa discussão pretende entender se as entrevistadas têm conhecimento sobre o significado dos sinônimos que empregaram. Entendemos que quando as professoras questionam o que é formação continuada – e por consequência sobre a importância da formação continuada –

elas conseguem refletir com mais clareza sobre os temas debatidos e também sobre como irão aplicá-los em sua prática docente.

Conforme se nota na figura 18, o termo que mais surgiu foi “aperfeiçoamento”, e conforme verificamos no quadro 10, aperfeiçoar algo é torná-lo perfeito. O papel que a professora exerce em sala e na vida das crianças é vital. Desse modo, exigir que o faça com perfeição, seria relegar a essas profissionais uma obrigatoriedade que imprimiria se eximir de quaisquer falhas. Saviani nos ensina que,

[...] a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas. Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato dele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais. [...] O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo do qual o homem produz a sua existência no tempo (SAVIANI, 2013, p. 80-81).

O homem, ao produzir sua existência, não o faz por meios lineares e por “fórmulas” (grifo nosso) conhecidas, mas produz sua existência no seio da realidade em que se insere. Do mesmo modo, a atuação docente também se constrói no seio da realidade do espaço escolar, e esse espaço é carregado de incertezas, erros e acertos, não é um lugar de perfeição. No entanto, parece mais cabível se nos referirmos à aperfeiçoamento no sentido de melhoramento, já que, frente à realidade que a professora encontra no espaço escolar, ela vai construindo de maneira cada vez mais fundamentada a sua atuação docente.

Outro termo citado é o da “atualização”. Se o tomarmos como sinônimo de tornar atual, podemos refletir por dois vieses: de um lado, que a professora está desatualizada e até ultrapassada; de outro, que a professora precisa conhecer novas técnicas e saberes. Para a primeira acepção da palavra, parece-nos um termo pejorativo que anula os saberes profissionais que a professora possui e que construiu em seu caminho docente. Ora, como seres históricos-sociais que somos, estamos sempre e a cada dia aprendendo. Já em relação à segunda definição, parece-nos mais aceitável se a empregarmos, sobretudo em relação à saberes específicos que necessitam ser conhecidos. Como veremos adiante, as professoras sentem necessidade de conhecer como será a realidade das creches após esse período de pandemia, por exemplo. Nesse caso, é cabível dizer que elas precisarão se atualizar frente a esse novo educar.

Além disso, chama a atenção a definição dada por uma professora ao se referir em troca de ideias para a formação continuada. Sua fala traduz o que pensamos sobre uma formação continuada pautada nos saberes docentes das professoras.

Formação continuada é sob meu ponto de vista uma maneira dialógica de trocar ideias sobre a realidade pedagógica e sócio cultural das escolas e CEIM's, trazendo a possibilidade de melhores condições para que o trabalho aconteça na forma de orientações e informações de ação pedagógica (P1).

Assim, refletindo sobre o que as professoras entendem sobre formação continuada, passamos a verificar como elas visualizam a formação no nosso município e sua percepção em relação aos processos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação.

4.4.2 A formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Lages na percepção das entrevistadas

A formação continuada no município de Lages é regida pelo Plano Municipal de Educação (PME). O PME é um dos documentos fundamentais para o desenvolvimento educacional do município já que ele tem a função de nortear as políticas públicas educacionais desenvolvidas para a cidade de Lages.

A elaboração do Plano Municipal de Educação do Município de Lages atende e amplia os compromissos definidos pelo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13005 de 25 de junho de 2014) que prevê:

- I – Erradicação do analfabetismo.
- II – Universalização do atendimento escolar.
- III – Superação das desigualdades educacionais.
- IV – Melhoria da qualidade do ensino.
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania.
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação.
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país.
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX – Valorização dos profissionais da educação.
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Para se fazer cumprir estas diretrizes, o PME traz elencados objetivos e perspectivas norteadores para a educação do município que buscam fazer uma leitura crítica da situação educacional, bem como estabelecer estratégias que busquem garantir a participação de todos na construção de uma política educacional efetiva.

No que diz respeito à formação dos profissionais em educação, o PME de Lages traz em sua redação o seguinte texto:

A busca pelo fortalecimento dos sistemas de ensino não pode deixar de levar em conta questões essenciais como a formação e valorização dos profissionais que estão à frente do processo educativo. No que tange à formação, as reformas políticas não terão muito impacto, a não ser que os professores estejam instrumentalizados e acima de tudo comprometidos para contribuir na (sic) melhoria da educação ofertada aos filhos das classes trabalhadoras. [...] É consenso, dos que têm a educação como objeto de sua análise, de que a tarefa de ensinar é uma atividade exigente e complexa, sendo assim, não se pode esperar que os professores saibam fazê-lo simplesmente por que passaram pela escola. Faz-se necessário, neste contexto em constante transformação, criar espaços de formação e de reflexão contínuos sobre o fazer pedagógico.

Em suma, a qualidade na educação passa também, além do comprometimento, pela formação inicial e continuada, pelas condições dignas de trabalho, salário, saúde e de um plano de carreira para os professores e para todos os profissionais da educação. São questões relevantes que necessitam fazer parte da agenda política das esferas administrativas, posto que a não simultaneidade desta tríade acaba comprometendo a qualidade no processo educativo (LAGES, 2015).

De acordo com a redação, percebe-se que há uma preocupação quanto ao processo de formação continuada do município. Essa preocupação se ratifica com a implementação do plano de cargos e salários por meio da aprovação da Lei Complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, que incluiu o Artigo 33 que trata sobre a formação continuada no âmbito do município:

Artigo 33. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.

§ 1º A Secretaria da Educação do Município de Lages oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal.

§ 2º Conceder-se-á licenciamento periódico remunerado, objetivando a consecução da garantia de que trata o caput deste artigo inclusive a nível de Mestrado, nos termos de regulamento. O curso deve ser na área de educação e em instituições credenciadas (LAGES, 2011).

Em relação à formação das professoras de educação infantil, a LDBEN especifica ser necessário que seja em Curso de Licenciatura Plena, em nível superior, admitindo-se também a formação em nível médio na modalidade normal. Anteriormente, qualquer profissional poderia exercer a função de professor de Educação Infantil, mas a partir da LDBEN, somente profissionais com nível superior podem exercer essa função. Ainda na LDBEN, o tema sobre a valorização profissional é tratado em seu artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A inclusão desse artigo é a base para a regulação dos processos formativos e, sobretudo, para a criação do plano de cargos e salários em todos os municípios do país. A valorização profissional foi ratificada pela Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, também conhecida como a Lei do Piso. Essa lei contribuiu ainda mais para a solidificação profissional do professor da educação básica. A referida lei é tida por muitos autores como um dos maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação no Brasil.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 2014, com vigência para até 2024, reassegura os direitos das professoras à existência de Planos de Carreira nos municípios. Em Lages, o Plano de Carreira e de remuneração do magistério foi implementado pela Lei Complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011 e suas diretrizes se coadunam com o que regulamenta a Lei do Piso e o PNE.

No que diz respeito à formação continuada em Lages, a implementação da referida lei foi o marco para a constituição de uma formação continuada mais sistematizada.

Todavia, Sartor (2018) relata que há uma descontinuidade quanto aos programas implementados de formação continuada no município de Lages:

A formação continuada de professores, como visto acima, está assegurada nos termos da lei, e realizada com regularidade na rede municipal de ensino. Entretanto, historicamente tem se observado a falta de continuidade dos programas implementados. Quando há a troca da equipe administrativa, após o pleito eleitoral, há uma tendência para rupturas nos programas em andamento, e, muitas vezes, se nega o existente, como parte importante do processo historicamente construído (SARTOR, 2018, p. 8).

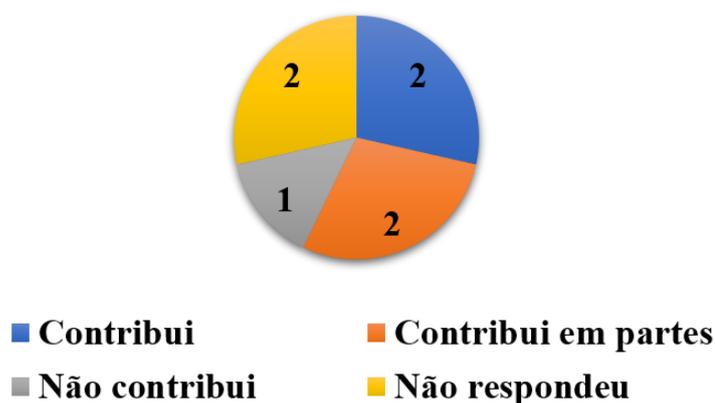
Essa situação prejudica a instituição de um bom programa de formação continuada. A esse respeito, Maria Selma Grosch (2011) pondera que,

um dos fatores relevantes para que haja a manutenção dos efeitos de processos de formação continuada, está na continuidade das trocas, das discussões, dos ensaios de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola, atividades que o sistema não sustenta ao findar o programa, cujo prazo de validade coincide com a sua própria vigência (GROSCH, 2011, p. 36).

Em aproximação a isso, Sartor (2018) aponta em seu trabalho que desde 2015 há um avanço no que diz respeito à implementação de um programa de formação continuada mais sistematizado em nosso município, revelando um esforço da equipe técnica e pedagógica da SMEL. No entanto, mesmo que as professoras fossem dispensadas para participar da formação, registrou-se pouca adesão pelas professoras. Sartor (2018, p. 100) segue descrevendo que essa situação poderia ser explicada porque “os professores não foram consultados para a constituição do projeto de formação continuada da rede municipal” e acrescenta ainda que “a não participação dos professores na constituição do projeto de formação continuada desencadeia certo desgosto em participar dos encontros de formação”.

Em relação à nossa pesquisa, infelizmente pudemos reafirmar a mesma problemática já relatada por Sartor. Quando perguntamos às nossas entrevistadas se a formação continuada contribuía para a prática docente, verificamos que há, ainda, esse sentimento de desgosto. A figura 19 revela a resposta das entrevistadas.

Figura 19 – Contribuição da formação continuada realizada pela SMEL para a prática docente



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É válido frisar que a pergunta fazia parte de uma pergunta geral que realizamos sobre a formação continuada realizada pela SMEL. Assim, duas entrevistadas não responderam diretamente se contribuía ou não. Para duas entrevistadas, a formação continuada contribui, sim.

[...] a capacitação nos proporciona o conhecimento e aplicação prática, como os estudos que estamos fazendo agora sobre a BNCC e o currículo que será implantado no município de Lages (P7).

Para outras duas entrevistadas, a formação contribui em partes, necessitando ser melhor planejada e com temas mais próximos do que elas vivenciam na sua prática docente.

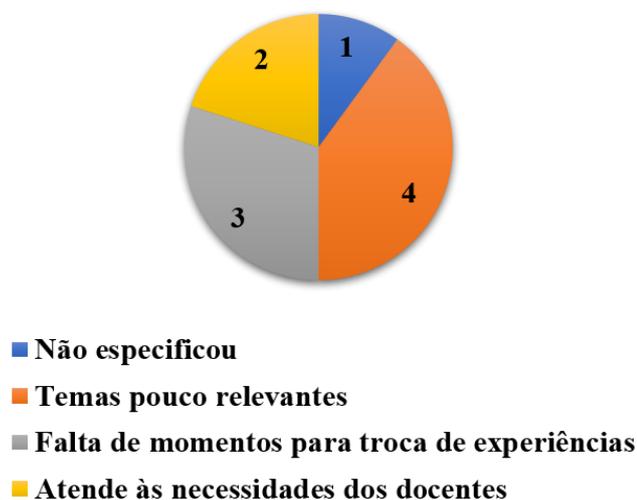
Sim, os cursos tem contribuído, embora necessitem também de constante diálogo com os docentes para ouvir as necessidades das diversas realidades dentro do contexto municipal (P9).

No entanto, uma professora foi enfática em relatar que a formação continuada, nos moldes em que se apresenta no município de Lages, não contribui para a prática docente.

Em relação à contribuição deste na minha prática, confesso que não tem contribuído muito, pois os temas oferecidos não vêm ao encontro do que vivencio em sala de aula, por isso estou sempre realizando leituras e pesquisas que possam suprir essas necessidades, mas sinto necessidade de compartilhar isso no coletivo. No entanto, nos momentos de formação, sempre há um tema previamente delimitado e a gente passa a discutir outros assuntos e não há oportunidade de ocorrer trocas de informações. Penso ainda que a SMEL poderia organizar alguns encontros com docentes que enfrentam os mesmos problemas em sala de aula (como o autismo, por exemplo), para que possamos no coletivo entender melhor a realidade e compartilhar experiências que deram certo para determinadas situações (P2).

Aproveitamos a fala da professora 2 (P2) para apresentar também os resultados obtidos quando procuramos entender qual a percepção das professoras em relação à formação continuada ofertada pela SMEL. A figura 20 evidencia essa percepção.

Figura 20 – Percepção das professoras em relação à formação continuada realizada pela SMEL³



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No município de Lages é realizada várias formações, algumas com temas que contribuem outras nem tanto, o que me deixa insatisfeita com os temas trabalhados (P10).

Nos momentos de formação, sempre há um tema previamente delimitado, que muitas vezes não reflete a nossa realidade em sala, então a gente passa a discutir sobre estes assuntos e não há oportunidade de ocorrer trocas de informações do que realmente vivemos em sala (P2).

Verifica-se, portanto, a necessidade de se repensar a forma como abordar e planejar a formação continuada. Para Mazzeu (1998, p. 1) a formação continuada deve “envolver professores da rede pública, através de um processo de formação continuada, de modo que esses estudos possam ser aprofundados a partir das necessidades e dos desafios do cotidiano da escola e da sala de aula”. Complementando essa informação, Nóvoa (2009, p. 15) diz que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Ele segue explicando sua afirmação ao dizer que “não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

³ A contagem registrada no gráfico excede o número de professoras entrevistadas porque a fala de algumas professoras foi incluída em duas categorias: falta de momentos para troca de experiências e temas pouco relevantes.

Outra importante contribuição de Nóvoa se situa nos programas de formação continuada. Segundo o autor,

muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colonistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (NÓVOA, 2009, p. 21).

Essa reflexão se coaduna fortemente com o que as professoras percebem da formação continuada em Lages. De um lado, há a necessidade de partilha de saberes entre as docentes e de outro, há também a necessidade da presença das professoras no planejamento das ações relativas à formação continuada.

A participação das professoras também no planejamento da formação continuada colabora para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo, condições tão necessárias para sobrepular a concepção de educação interessada⁴. Sobre isso, Paulo Freire (2001) nos ensina que,

ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, [...] Intervenção que além do conhecimento de conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2001, p. 110).

Ainda na mesma linha, Grosch (2011) defende que,

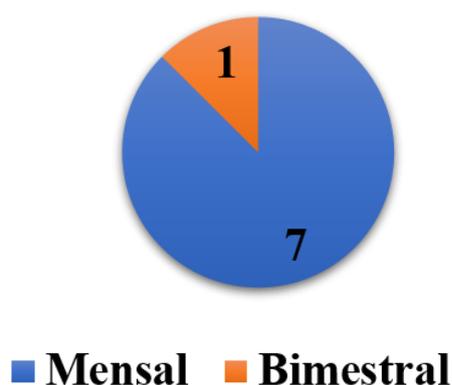
quando os professores se veem como sujeitos da sua própria formação, em serviço, dão-se conta da transcendência do ato pedagógico e têm a possibilidade de repensar as suas ações, desvelando as teorias que estão fundamentando estas ações, com a possibilidade de corroborar ou refutar as próprias ideias (GROSCH, 2011, p. 187).

A formação continuada, portanto, precisa nascer dentro da profissão docente, pela ação e reflexão das professoras que precisam observar, avaliar e intervir no planejamento dessas ações.

⁴ Resgatamos o conceito de Gramsci, que seus escritos, apontava para o caráter “interessado” da escola. Gramsci utilizava o termo entre aspas para denotar o interesse pela educação da classe trabalhadora somente para fins trabalhistas. Assim, apelava para o caráter “desinteressado” da escola, ou seja, que a educação pudesse romper a obrigação de manutenção de mão de obra e sobretudo de dominação de uma classe sobre outra.

Ainda neste tópico, em relação ao programa de formação continuada implementado atualmente no município, perguntamos às entrevistadas qual a opinião delas sobre a frequência com que deveriam ocorrer os eventos de formação continuada. A figura 21 expressa o resultado dessa pergunta.

Figura 21 – Frequência com que deveriam ocorrer os processos de formação continuada da SMEL⁵



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Acredito que o cronograma implantado pela secretaria da educação nos últimos dois anos poderia permanecer (P10)

O cronograma implementado pela SMEL prevê uma parada pedagógica bimensal, assim, as entrevistadas pensam que seria o suficiente se este cronograma já estabelecido permanecesse. É válido refletir sobre essa constatação, pois a maioria das professoras relataram que os temas abordados estão em desacordo com o que necessitam na sua prática docente, levando-nos a aventar algumas hipóteses:

- Que a frequência dos encontros atende ao esperado, mas que necessitariam ser melhor planejados;
- Que, caso os encontros fossem quinzenais, não haveria maior efetividade na formação docente, uma vez que os encontros da forma como ocorrem só contribuem em partes para o saber das professoras;

⁵ A contagem deste gráfico varia porque uma professora disse que os momentos de formação continuada poderiam ser mensais ou bimestrais. As demais professoras entrevistadas, relataram preferir mensalmente.

- Que, caso os encontros fossem quinzenais, não haveria tempo para as professoras planejarem individualmente suas ações com as crianças;
- Que, caso os encontros fossem quinzenais, poderiam se tornar demasiado cansativos.

Essas hipóteses permanecerão em aberto neste estudo, uma vez que necessitariam ser melhor aprofundadas junto às entrevistadas. No entanto, como sugestão, o planejamento de novas ações de formação continuada pelo município poderia partir justamente dessa reflexão, aliando, também, a reflexão sobre quais temas deveriam ser trabalhados nestes momentos.

4.4.3 Formação continuada e saberes docentes

Ao iniciar essa subseção, é necessário, primeiramente, refletir sobre o conceito de saber docente. Para Barth (1993) o saber docente é provisório, pessoal e evolui com o tempo e experiência. Para ele, o saber docente é também cultural, modificando-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva. Barth traz uma importante contribuição ao afirmar que o saber experiencial não necessariamente advém do tipo de prática ou experiência vivenciada, tampouco do tempo de prática docente ou da idade das professoras. O saber docente, para ele, nasce do modo como a professora extrai o conhecimento mediado pelo professor-formador e o conhecimento que advém da prática cotidiana.

Não é a idade que é o fator determinante das nossas concepções, mas sim o número de ‘encontros’ que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade de ajuda que tivemos para os interpretar [...]. Estes ‘encontros’ não são os mesmos e não acontecem na mesma ordem; o que é uma referência para um – e representa seu quadro conceitual, o seu núcleo de saber – é inexistente ou mantém-se em periferia para o outro... O saber não é linear. [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada (BARTH, 1993, p. 65-66).

Já para os autores Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999) o saber docente pode ser concebido,

[...] como um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos — e de saberes da experiência e da tradição pedagógica (FIORENTINI, NACARATO, PINTO, 1999, p. 55).

Por sua vez, Bernadete Gatti (2016, p. 163), em artigo que trata sobre os problemas atuais dos professores, dá ênfase a alguns aspectos quanto à qualidade do processo educacional. Para ela, “o fato educacional é cultural. [...] A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências”. Além desse aspecto, assevera também “que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos”. Assim, deve caminhar para a produção da “diversificação nas práticas educacionais e meios” para, então, atender a heterogeneidade da população.

Parece ser consenso entre a maioria dos autores estudados que os saberes docentes das professoras nascem dos saberes científicos e da cultura da própria professora e vão se coadunando com as experiências a partir de uma prática docente crítica e reflexiva. Nesse ponto, é oportuno frisar que o processo de formação continuada deve se pautar nesta postura crítica e reflexiva, justamente para que possa contribuir num rompimento de cultura hegemônica de perpetuação de conceitos que gerem conformismo na educação.

O rompimento da cultura hegemônica na educação se evidencia no Brasil a partir da década de 1980, quando crescem no país as teorias pedagógicas contra hegemônicas⁶. É oportuno salientar que essas teorias já circulavam no país desde a Primeira República, a partir das ideias socialistas (década de 1890), anarquistas (duas primeiras décadas do século XX) e comunistas (década de 1920). Mas é por meio do processo de abertura democrática; da ascensão de governos opositores ao regime militar; as campanhas e mobilizações populares da década de 80 que essas teorias passam a ganhar corpo.

Identificam-se quatro formulações de pedagogias contra hegemônicas: a pedagogia libertadora⁷ com fundamento nas ideias de Paulo Freire; a pedagogia da prática⁸, de princípios libertários; a pedagogia crítico-social dos conteúdos⁹, que visa o acesso da escola pública a

⁶ Nas palavras de Saviani (2008, p. 18), “[...] uma particularidade da década de 80 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogia contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulassem com os interesses dominados”.

⁷ A pedagogia libertadora geralmente é assumida pela expressão “educação popular”. Essa pedagogia se constrói no seio dos movimentos populares e se pauta na ideia de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, contrapondo a educação da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Usa a expressão “povo” em lugar de “classe” e tendem a assumir que a autonomia popular dependeria de uma vontade inerente dos homens (SAVIANI, 2008).

⁸ A pedagogia da prática tem tendência de inspiração libertária e está em sintonia com os princípios anarquistas. Esta pedagogia adota o conceito de classes. Para ela, o saber gerado na prática social é relegado pela escola, no entanto, é justamente esse saber que deveria ser valorizado e ser a matéria-prima do processo de ensino (SAVIANI, 2008).

⁹ Essa pedagogia é formulada por José Carlos Libâneo e define que o papel da escola é difundir conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais. Assim, cabe ao professor garantir que os alunos apreendam os

todas as pessoas e a todos os conteúdos culturais universais; e, por fim, a pedagogia histórico-crítica¹⁰, que entende a educação como mediação da prática social global (SAVIANI, 2008).

A ação pedagógica pressupõe a necessidade de buscar no dia a dia o conhecimento que nasce da realidade que está inserida no íntimo das relações sociais, seja dos alunos ou das professoras. Essa afirmação ratifica o lócus social do trabalho docente ao revisitar conceitos como aqueles defendidos por Paulo Freire ao se referir à “leitura de mundo” como um meio em que, para a educação, importa que os saberes já existentes devam dialogar constantemente com a compreensão de mundo que os educadores já possuem.

Ainda nessa perspectiva, para a pedagogia histórico-social, a prática educativa deve estar voltada à formação integral e ao desenvolvimento das diferentes dimensões – social, emocional, espiritual e racional – do ser humano, tanto dos professores quanto dos alunos.

Grosch traz importante contribuição ao evidenciar que é necessário que haja um conhecimento teórico e científico para embasar a prática pedagógica. Grosch (2011, p. 147), diz que “o conhecimento embasa a prática, e a prática por sua vez alimenta as possibilidades de ampliação da teoria, exigindo uma constante relação entre pensamento e ação, no planejamento da atividade pedagógica”. Ainda nessa ideia, a autora discorre que:

no curso da experiência profissional encontram situações que exigem um retorno ao estudo teórico para uma melhor compreensão da sua atividade, isto é, precisam ir além do pressuposto anterior, permitindo avanço na formação obtida na habilitação para o magistério, tendo a prática como constitutiva da sua reflexão teórica, já que o trabalho docente se constrói a partir da prática social, oferecendo condições de ampliação dos conhecimentos e abrindo possibilidades para a transformação (GROSCH, 2011, p. 147).

Desse modo, o professor precisa se cercar de diversos saberes em sua prática pedagógica. Os saberes docentes dos professores têm sido estudados por diversos autores nacionais e internacionais, dentre os quais se destacam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999). O trabalho de Cunha (2007) trata sobre os “saberes docentes ou saberes dos professores”, conforme ele mesmo denomina. Para melhor visualizar os autores estudados por Cunha, ele organizou um quadro resumo de acordo com os autores e os saberes docentes. Trazemos o recorte desse quadro para sintetizar o nosso estudo:

conhecimentos universais a partir de suas experiências, mas o professor também deveria contribuir para que os alunos rompessem com a sua experiência cotidiana (SAVIANI, 2008).

¹⁰A pedagogia histórico-crítica tem Gramsci como uma de suas principais referências, tanto que elegeu a categoria gramsciana da catarse como o momento culminante do processo pedagógico.

Quadro 11 – Categorização dos saberes docentes ou dos professores

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al. (1998)	Saviani (1996)
1. Saberes da formação profissional 2. Saberes das disciplinas 3. Saberes curriculares 4. Saberes da experiência	1. Saberes da experiência 2. Sabres do conhecimento 3. Saberes pedagógicos	1. Saberes disciplinares 2. Saberes curriculares 3. Saberes das Ciências da Educação 4. Saberes da tradição pedagógica 5. Saberes experienciais 6. Saberes da ação pedagógica	1. Saber atitudinal 2. Saber crítico-contextual 3. Saber específico 4. Saber pedagógico 5. Saber didático-curricular

Fonte: Cunha (2007).

De acordo com Cunha (2007),

os autores aqui indicados mostram a importância dos diversos ‘saberes dos professores’. Entretanto, consideram que os saberes construídos na prática dos professores são ‘saberes emergentes’, os quais precisam ser publicizados para que possam adquirir validade acadêmica. Não descartam, também, os saberes da experiência que possibilitam suprir em alguns casos, a deficiência de um determinado saber necessário para a solução de uma determinada situação (CUNHA, 2007, p. 13).

Dentre os autores que tratam dos saberes docentes, Saviani (1996) é o único que não trata dos saberes experienciais ou saberes da experiência. Em suas palavras,

[...] não nos pareceu pertinente em nossa categorização falar em saberes da experiência como um tipo de saber ao lado dos demais [...]. Isto porque, a nosso ver, não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber (SAVIANI, 1996, p. 151).

Saviani (1996, p. 145) ainda alerta para o fato de que o “educador é aquele que educa”, e, para tanto, para ser “educador é necessário saber educar”. Desse modo, “precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador”. O professor precisa “dominar os saberes implicados na ação de educar”.

Cientes dessa necessidade, pareceu-nos fundamental entender quais saberes as professoras necessitam em sua prática pedagógica. Além disso, durante a pesquisa, procuramos entender quais dificuldades e quais saberes as professoras sentiam necessidade de

buscar na formação continuada. Quanto às dificuldades que as professoras sentem na prática docente, abordaremos, em específico, na próxima subseção. Em relação aos saberes, as sete professoras citaram doze assuntos diferentes que poderiam ser melhor trabalhados nos momentos de formação continuada:

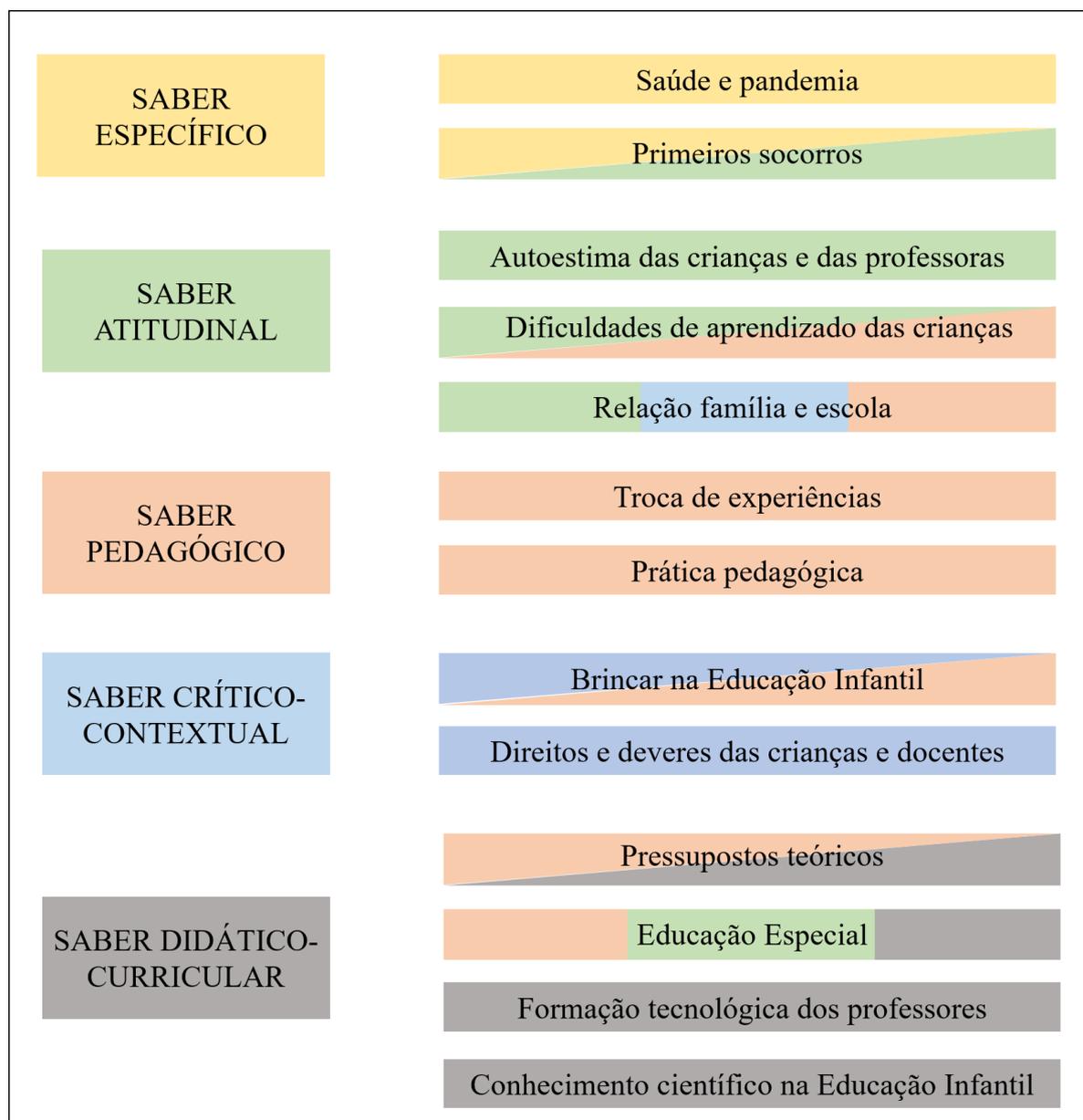
Quadro 12 – Assuntos abordados nos momentos de formação continuada

Assunto	Quantidade
Autoestima das crianças e professoras	2
Brincar na Educação Infantil	1
Conhecimento científico na Educação Infantil	1
Dificuldades de aprendizado das crianças	2
Direitos e deveres das crianças e docentes	1
Educação Especial	2
Formação tecnológica dos professores	2
Prática pedagógica	3
Pressupostos teóricos	1
Primeiros Socorros	2
Relação família e escola	2
Saúde e pandemia	1
Troca de experiências	3

Fonte: Da autora (2020).

Os dois assuntos mais abordados por elas são relativos à prática pedagógica e à necessidade de realizar troca de experiências entre os pares. Para melhor relacionar os assuntos mencionados pelas professoras em grupos de saberes, utilizaremos as definições postuladas por Saviani (1996) para organizar os assuntos por grupos de saberes docentes. Organizamos os saberes em cores e os relacionamos com os temas indicados pelas professoras. Alguns temas, a nosso ver, encaixavam-se em mais de um saber e, portanto, receberam mais de uma cor. A figura 22 mostra a síntese dessa classificação.

Figura 22 – Esquema síntese com os temas indicados pelas professoras para os momentos de formação continuada classificados de acordo com os saberes docentes propostos por Saviani (1996)



Fonte: Da autora (2020).

Os saberes específicos dizem respeito aos saberes oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades. Desse modo, classificamos os temas saúde e pandemia e primeiros socorros como saberes específicos. É pertinente atentar para o fato de que o tema da pandemia tenha aparecido durante a pesquisa, já que reflete a preocupação das professoras em relação ao novo momento da educação em que vivemos.

No tangente aos saberes atitudinais, de acordo com Saviani (1996), são os saberes que compreendem o domínio dos comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo. Abrangem atitudes e comportamentos inerentes às professoras. Assim, nesse saber, incluímos também os primeiros socorros, já que é necessária uma postura específica da professora quando ocorre um acidente com alguma criança. A prática em sala nos mostra que este saber é fundamental sobretudo com crianças tão pequenas como as da educação infantil. Engasgos, tombos, cortes e até mordidas de uma criança na outra são situações corriqueiras no ambiente escolar. Porém, entendemos ser fundamental também incluir esse tema em um saber específico, já que, muitas vezes, as professoras não sabem como agir quando ocorrem estes acidentes, gerando angústias e preocupações nas professoras.

Nesse saber, incluímos também a autoestima das professoras e crianças. Em relação à autoestima das crianças, diversos estudos têm abordado essa temática dando luz à afetividade no processo educativo. Reina et. al (2018) destacam que, sobretudo para a educação infantil, o ambiente escolar é um dos primeiros lugares que a criança frequenta após sair do ambiente familiar e é a partir daí que ela começa a ampliar suas experiências. Para os autores, a aquisição de saberes na educação infantil pode ser um momento prazeroso se a professora conseguir trabalhar com a criança de maneira afetiva. O Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998) diz que,

uma criança saudável não é aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em dada cultura. A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição (BRASIL, 1998, p. 50-51).

O papel do professor dentro do espaço escolar é mediar as oportunidades de conhecimento das crianças, favorecendo a interação entre elas, mas deve também articular as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Assim, tratar sobre a autoestima, tanto das professoras quanto das crianças durante a formação continuada, pode contribuir para a garantia do desenvolvimento saudável das crianças e também para o trabalho do professor.

Incluimos também nesta categoria as dificuldades de aprendizado das crianças, relacionando este saber ao saber pedagógico. De acordo com Arce e Martins (2013), “o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização”. O processo educacional infantil se funda na viabilização do processo de transmissão e assimilação de conteúdos e saberes pelas crianças. Para Arce e Martins (2013), essa transmissão e assimilação de saberes deve respeitar a peculiaridade inerente a uma criança menor de 6 anos. A escola é responsável pelo saber sistematizado na criança, já que ocorre em um ambiente preparado e planejado para este fim.

Cabe mencionar que a relação família e escola foi incluída em três saberes: saber atitudinal; saber pedagógico e saber crítico-contextual. É importante ressaltar que esse tema foi bastante evidenciado por algumas professoras. Não resta dúvidas de que a relação entre a família e a escola é fundamental para o aprendizado das crianças. É um saber atitudinal porque se relaciona aos processos neuropsicológicos dos seres humanos. Para o desenvolvimento da criança as inter-relações entre as pessoas que os cercam são fundamentais. Sobre isso, Leontiev citado por Arce e Martins (2013), diz que “o círculo estreito de pessoas e objetos que rodeiam a criança de forma direta, circunscreve as condições de seu desenvolvimento, instalando formas primárias de lidar com o ambiente”.

Outra sugestão é formação para as famílias para que essas tenham conhecimento da importância que a educação infantil exerce na vida de seus filhos (escola de pais) (P5).

A relação entre a família e escola é um saber pedagógico quando verificamos que as famílias necessitam conhecer e aprender sobre os processos de aprendizagem na educação infantil para romper com a ideia de assistencialismo dessa etapa de escolarização. Já discutiremos sobre essa problemática quando discutimos as entrevistas-piloto que fizemos. Por fim, esse tema se enquadra em um saber crítico-contextual, já que pressupõe que uma boa relação entre a família e a escola contribui na transformação da sociedade como um todo por possibilitar um olhar mais crítico e apurado sobre a educação.

Sobre o saber crítico-contextual, Saviani (1996) o define como o aquele relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Nessa categoria, incluimos os direitos e deveres das crianças e docentes e também o brincar na educação infantil. Ao conhecer os seus direitos e deveres, tanto as crianças quanto as professoras, conseguem apurar mais a sua visão crítica de mundo.

Já a brincadeira na educação infantil, é também um saber pedagógico. Sobre isso, Arce e Martins (2013) explicam que,

[...] a educação tem a função de acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança e tendo o mínimo possível de intervenção nesse processo. Além disso, o professor deve oferecer atividades diversificadas na instituição de educação infantil a fim de que as crianças possam desenvolver suas capacidades criativas. É principalmente através das brincadeiras que elas internalizarão seus conhecimentos, reproduzindo e interiorizando as relações e as atividades dos adultos de forma lúdica, tentando entender as diferentes situações (ARCE; MARTINS, 2013, p. 17-18).

Ao procurar entender essas situações que as cercam, as crianças vão se desenvolvendo e se aparelhando para ampliar a sua consciência e senso de entendimento sobre diversas questões. A esse respeito, Freire (1989, p. 29) conclui que “a criança pensa, agindo concretamente sobre o mundo. Ela opera, pensa a realidade transformando-a, e cada vez mais este pensar vai deixando de se apoiar no concreto. A criança vai interiorizando, abstraindo suas ações sobre a realidade”.

Por fim, tratamos sobre os saberes didático-curriculares, que são os saberes relativos às formas de organização e realização da atividade educativa. Em outras palavras, são os saberes que envolvem o saber-fazer em consonância com os conteúdos curriculares necessários. Nessa categoria, está a formação tecnológica dos professores e o conhecimento científico na Educação Infantil. A formação tecnológica dos professores é uma necessidade há bastante tempo, mas sobretudo nos tempos em que vivenciamos hoje, quando a realidade do espaço escolar é virtual¹¹, essa formação é ainda mais necessária.

A produção de conhecimento científico na educação infantil é importante à medida que a sistematização de saberes ocorre justamente na escola. Conforme preconiza Saviani (2013, p. 66), “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar”.

Assim, com a mesma referência, encontram-se os pressupostos teóricos, saberes necessários para o conhecimento curricular das professoras.

¹¹ Nos referimos às modalidades de aulas remotas de maneira online que se difundiram mundo afora nestes tempos de Pandemia. Para a educação infantil, as aulas não são online, mas em forma de repasse de atividades que ocorrem quinzenalmente às famílias. No entanto, a devolutiva das atividades ocorre por meio de gravações de vídeos que as famílias enviam às professoras. Muitas vezes, as professoras têm feito vídeo chamadas para orientar as crianças e familiares quanto à realização das atividades propostas.

Por fim, analisemos o tema Educação Especial, que apareceu com certa relevância na pesquisa, talvez porque algumas professoras tenham se mostrado angustiadas com alguma situação em específico.

Em termos específicos, poderiam abordar como melhor trabalhar as dificuldades de aprendizado das crianças ou também como reconhecer quando uma criança possui alguma deficiência, como o autismo. Sabemos que quanto mais cedo houver uma intervenção, com estímulos específicos, além da ciência dos pais sobre a situação da criança, mais esta criança desenvolverá suas habilidades cognitivas, motoras e até mesmo as afetivas (P2).

Essa temática foi classificada em três saberes: atitudinal, pedagógico e didático-curricular. Atitudinal já que envolve que a professora adote determinada atitude frente a uma crise ou situação específica do aluno. No caso de uma crise de uma criança com autismo, por exemplo, envolve uma atitude rápida e precisa da professora para que esse momento cesse rapidamente. Além disso, em relação ao autismo, conforme a P2 relatou, quanto mais cedo houver o diagnóstico, mais efetivo será o tratamento dessa criança. Desse modo, reconhecer que uma criança possui dificuldades de aprendizado ou alguma deficiência envolve também um saber pedagógico para, justamente, diferenciar uma situação de outra. É também um saber didático-curricular, porque envolve compreender que é necessário repassar os conhecimentos científicos a essas crianças, mas que precisam de uma abordagem diferenciada, considerando as especificidades de suas deficiências.

Não há dúvidas de que essa classificação de temas em saberes docentes não é um fim em si mesma, mas o início de um processo de reflexão. Desse modo, na visão de outros pesquisadores, a classificação aqui sugerida poderia sofrer outras alterações, complementações ou discussões mais aprofundadas.

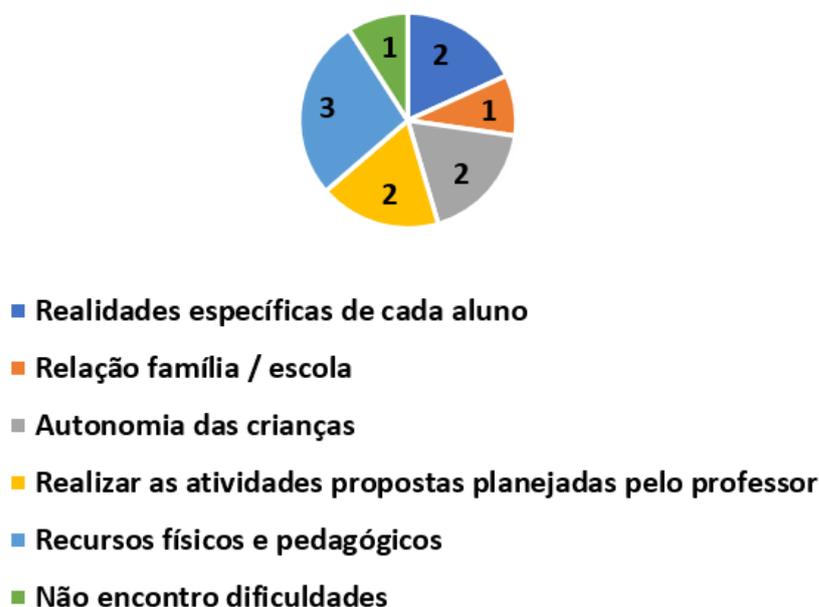
4.5 DESAFIOS COTIDIANOS DA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS

Diante do que expusemos até aqui, já conseguimos vislumbrar um pouco da realidade em que se inserem as professoras e, sobretudo, alguns desafios que enfrentam na sua prática docente. Assim, passamos a relatar especificamente quais as dificuldades elencadas por elas e quais alternativas buscam para a superação destes desafios.

4.5.1 Dificuldades das professoras na prática docente

Para uma melhor visualização dos dados obtidos, categorizamos as entrevistas a partir de termos análogos ou que possuam o mesmo sentido. Os números totais de termos apresentados divergem do número de entrevistas, porque uma entrevistada pode ter citado duas ou mais dificuldades encontradas. Assim, a figura 23 apresenta a síntese com as principais dificuldades encontradas pelas entrevistadas durante a prática docente:

Figura 23 – Dificuldades encontradas pelas entrevistadas durante a prática docente



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme se observa no gráfico, a maioria das principais dificuldades das entrevistadas se complementam, pois citam questões como as especificidades de se trabalhar com a realidade de cada criança, além de conseguir realizar as atividades propostas ou planejadas já que dependem que a criança desenvolva uma certa autonomia. Associado a isso, há, ainda, o relato da falta de comprometimento das famílias na continuidade do trabalho docente em casa. Para ilustrar, trazemos um trecho da fala da entrevistada P2.

A principal dificuldade é a ausência ou falta de comprometimento das famílias em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil, infelizmente as famílias nos veem como cuidadores dos filhos e não educadoras, dificultando assim o desempenho e a aprendizagem significativa dos alunos [...].

Outra importante contribuição é a dificuldade que algumas sentem em relação aos materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados para trabalhar em sala de aula. Para isso, é importante a fala da entrevistada P9, a qual trazemos em sua íntegra dada a importância de detalhes que ela relata.

A minha maior dificuldade são os recursos pedagógicos, materiais concretos diferenciados e espaço físico. No que se refere aos materiais pedagógicos, como o CEIM não tem como dar todo o suporte financeiro, acabo usando recursos próprios na compra de materiais para confeccioná-los. Sobre o espaço físico da sala de aula, procuro adequar e preparar o ambiente que temos para que esse fique acessível para as crianças ampliarem sua autonomia. Em relação aos espaços como parque, ambiente coberto para brincadeira em dia chuvoso, isso não tenho como resolver, apenas utilizo o que o CEIM oferece, mas faz falta espaços diferenciados para as crianças, pois essas ficam período integral no CEIM e 80% desse tempo é só dentro da sala de aula (P9).

Scheibe (2016) cita a inadequação do ambiente de trabalho como um dos fatores que podem promover o insucesso escolar:

a forte tendência de responsabilizar particularmente o professor e sua formação pelo insucesso escolar muitas vezes esconde, no entanto, os condicionamentos impostos pela situação social dos alunos e pela inadequação dos ambientes de trabalho a que são submetidos professores e alunos (SCHEIBE, 2016, p. 160).

Sabe-se que a realidade do espaço escolar como um todo carece de melhor aparelhamento tanto físico quanto de recursos didáticos e pedagógicos que possibilitem trabalhar certas especificidades das crianças. Sobretudo na educação infantil, há a necessidade de se explorar certas brincadeiras e jogos. Uma vez que, conforme cita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998).

Desse modo, a brincadeira ganha o status de linguagem principal da infância, com poderes de invenção, recriação e ressignificação. Conforme citam Arce e Martins (2013, p.

18), “o professor não deve intervir nessa atividade (de brincar), pois, esta deve tornar-se espontânea, tendo por função o oferecimento dos recursos e do ambiente adequado para que tal prática se desenvolva [...]”. Assim, fica claro que o ambiente da educação infantil deve ser permeado de muitos recursos pedagógicos como livros e jogos lúdicos para que a imaginação da criança seja instigada.

Além disso, o espaço físico precisa ser adequado, com boa iluminação e ventilação para garantir a salubridade do local e com boas dimensões para que a criança consiga aperfeiçoar sua coordenação motora. O espaço físico externo é também item de essencial necessidade, com parques infantis adequados às idades das crianças e com bons espaços de sombreamento.

Ainda em relação à fala da entrevistada P9, destaca-se que ela relata que utiliza recursos próprios para financiar alguns recursos pedagógicos. Sobre esse tema, encontramos mais uma entrevistada que relata a mesma situação. Transcrevemos parte de sua fala a seguir:

É comum dentro dos CEIMs se verificar que as professoras acabam tirando do seu próprio bolso para conseguir desenvolver uma atividade diferenciada (P2).

Como é possível notar, outra dificuldade observada se relaciona às especificidades de cada criança. Acerca disso, Freire (1989) aponta que

[...] é na prática em que o professor não se coloca como dono exclusivo do que sabe, mas, pelo contrário, é através do que ele sabe que ele encaminha e sistematiza os dados observados na prática das crianças, para que elas próprias façam suas descobertas (FREIRE, 1989, p. 68).

Assim, tem-se que a professora de educação infantil necessita descobrir cada criança, desenvolvendo uma relação de afeto com cada uma e conhecer suas vivências. Ela precisa pautar seu trabalho numa incessante busca pelo conhecimento e reconhecimento de cada criança. Paulo Freire (1989, p. 50) diz que “a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora”.

Em aproximação a isso, Santos e Pacheco (2020), nos dizem que

a composição da docência na educação infantil que dialoga com a infância como centro de suas experiências educativas tende a ser um contraponto ou um escape à ordem homogeneizadora. Uma docência a partir das crianças e da infância potencializa uma formação docente que esteja pautada nas diferenças, não se limitando a uma única linguagem, colocando em debate uma forma não escolar na educação infantil. Tornar-se professora de criança exige mudança, pois as ideias de

tempo e de verdade não são as mesmas quando estamos diante das crianças; o mundo não é o mesmo quando olhamos para tantos outros mundos inventados por elas (SANTOS; PACHECO, 2020, p. 152).

No entanto, na contramão das outras entrevistadas, a entrevistada P7 foi enfática ao relatar que não encontra dificuldades em sua prática docente, conforme se observa no trecho da sua fala:

Não encontro dificuldades. Pesquisar hoje é fundamental para encontrar ferramentas que nos deem suporte ao dia a dia. Pela Internet, livros e pesquisas afins (P7).

Pode-se inferir, por meio desse trecho, que a entrevistada consegue suprir suas dificuldades diárias por meio de autoformação.

4.5.2 Alternativas para superar as dificuldades encontradas

Ainda na primeira questão, perguntamos às entrevistadas como elas faziam para superar as dificuldades encontradas na prática docente. A figura 24 sintetiza as alternativas apresentadas pelas entrevistadas para superar essas dificuldades:

Figura 24 – Alternativas para superar as dificuldades encontradas pelas entrevistadas durante a prática docente



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação a esse tema, visualiza-se que a grande maioria das respostas indica um processo de autoformação das docentes, como leituras, pesquisas, livros. Associado a esse tema, ressalta-se também que para duas entrevistadas, a formação continuada é um processo importante na tentativa de superação das dificuldades.

[...] as superações para estas são buscadas no diálogo escola/gestão/família/secretaria e na auto formação, leituras, etc. (P1).

Pesquisar hoje é fundamental e encontrar ferramentas que deem suporte ao dia a dia. Pela Internet, livros e pesquisas afins. E quando há dúvidas, recorremos a capacitação onde temos a oportunidade de esclarecer as mesmas (P7).

No entanto, com auxílio das coordenadoras e/ou orientadoras, sempre se buscou resolver dentro das normas, e melhor forma possível. A formação continuada também é algo que ajuda a complementar, quando é bem planejada (P10).

Verifica-se, assim, a importância que as entrevistadas dão para o conhecimento teórico e o saber científico, necessários para a prática docente. É inegável, portanto, que o saber científico é fundamental para o trabalho docente e sobretudo com as crianças da educação infantil. A figura 24 ainda aponta que o diálogo seja com a família e/ou com os pares é algo importante, já que procura alinhar melhor a forma de trabalho com as crianças.

Outro aspecto relevante e que está intimamente relacionado à dificuldade em relação aos recursos didáticos e físicos é a utilização de recursos próprios para o financiamento desses materiais.

4.6 A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES DOCENTES

Por meio de tudo o que já foi exposto até aqui, resta claro que há duas vertentes de formação voltada para a preparação do trabalho docente. De um lado, uma formação advinda dos saberes adquiridos pela experiência por meio da prática docente; de outro, uma formação que nasce da necessidade da formação para o trabalho, que ocorre por meio de cursos de formação continuada. De todo o modo, ambas as situações convergem para um mesmo ponto, a necessidade premente de uma melhor formação para os professores.

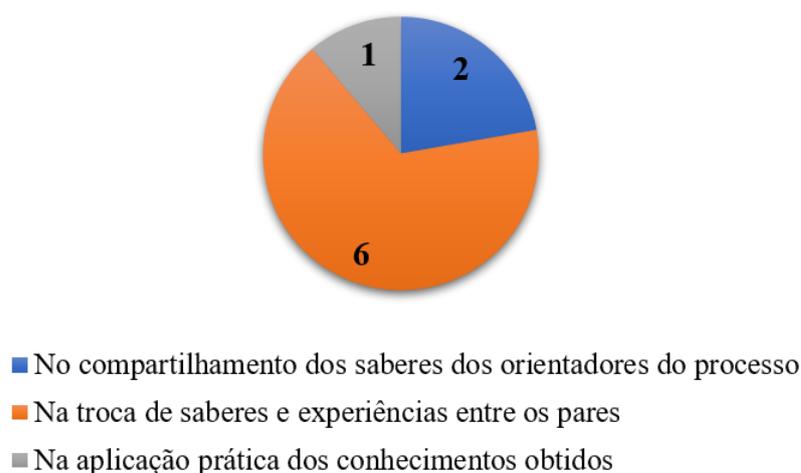
Assim, procuraremos refletir nessa subseção sobre a construção coletiva desses saberes. É relevante destacar que na categorização do nosso trabalho o termo “construção coletiva” não apareceu de maneira explícita. No entanto, as expressões “troca de saberes”, “troca de experiências” e “diálogo com os pares” foram citadas pelo menos uma vez por cada uma das entrevistadas de maneira positiva. Consideramos essa constatação como algo muito relevante, uma vez que denota um anseio por parte das professoras de que haja uma construção de saberes que nasça dentro da coletividade.

As formações que participei e que mais contribuíram para minha prática Pedagógica, foram as trocas de experiências realizadas. Teve uma formação que foi abordado formas de se trabalhar às histórias infantis para as crianças, materiais e adaptações de histórias. Muito bom (P9).

Os professores aprendem na troca de informações, nas discussões e exposições a respeito de acontecimentos nas escolas, assim como ouvindo profissionais que possuam outras visões a respeito do processo educativo (P5).

A figura 25 evidencia claramente o que relatamos. Quando perguntadas sobre como a professora aprende na formação continuada, a maioria respondeu que era pela troca de saberes.

Figura 25 – Como a professora aprende na formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre isso, Saviani (2013) aponta ser necessário que haja uma socialização do saber produzido. Para ele (2013, p. 66), “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante”.

Outra importante contribuição é a de Mazzeu (1998) que diz:

o educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. [...] Compreender a formação do educador nessa perspectiva conduz a uma abordagem da questão do saber desenvolvido pelo professor, na qual se busca superar tanto a negação desse saber, quanto uma valorização que não considera seus limites e acaba reificando esse saber. [...] Portanto, partir da prática social na formação de professores implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber (MAZZEU, 1998, p. 4-5).

As contribuições de Mazzeu ratificam que a construção dos saberes deve ser fundamentada numa perspectiva sócio-histórica. A formação da consciência do papel do homem na sociedade não ocorre de forma independente dos fatos sócio-históricos, mas do contexto e do lócus em que se inserem.

Por meio de um processo reflexivo e crítico do professor, consciente de seu papel no espaço escolar, pode ser iniciado um movimento de dialogicidade entre as práticas pedagógicas dos sujeitos em formação. Grosch (2011) afirma que a prática pedagógica pode ser melhor ancorada se estiver pautada sob a égide de um projeto coletivo de professores:

a despeito dos esforços contínuos de muitos educadores e dos investimentos públicos na formação continuada dos professores, o que parece dar sustentação a uma mudança significativa na prática pedagógica é a construção de um projeto coletivo dos professores que revele as suas necessidades, suas intenções, suas limitações e, acima de tudo, o real potencial para a superação destas limitações (GROSCH, 2011, p. 31).

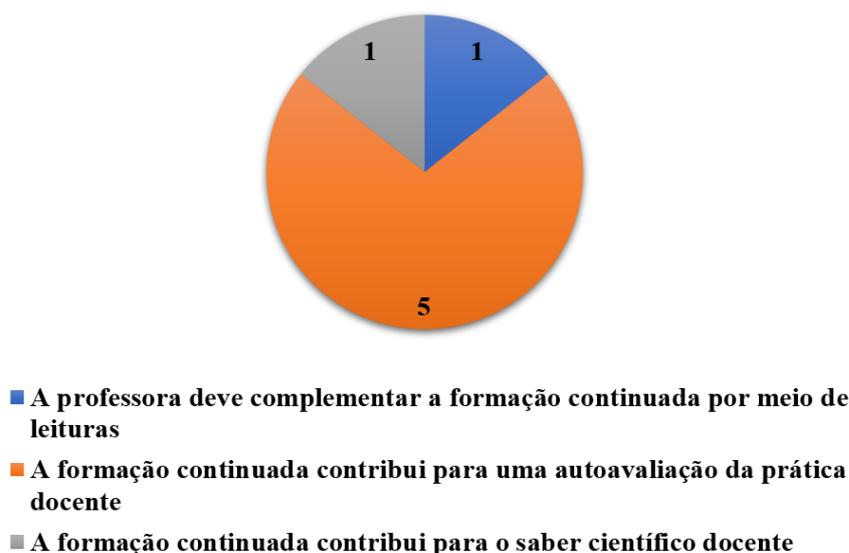
Assim, desenvolver o senso crítico de mundo nos professores, contribui para a dialogicidade coletiva. Gramsci (1987) pondera que

criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefícios no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 1987, p. 12).

Portanto, antes de qualquer participação em processos formativos, há que se inventariar os conhecimentos dos sujeitos participantes. Afinal, a construção de um saber coletivo, perpassa, sobretudo, por um exame de autoconsciência individual.

Nesse sentido, trazemos o resultado sobre a maneira como a formação continuada tem contribuído para as professoras na prática docente:

Figura 26 – Como a formação continuada tem contribuído na prática docente das professoras



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sempre faço a reflexão do que estou fazendo certo e o que estou fazendo errado ou deixando de fazer. Partindo dessa autoavaliação tendo de melhorar o meu trabalho (P4).

Toda aprendizagem gera uma reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando ao professor evoluir na sua profissão, dando segurança de estar contribuindo no desenvolvimento dos educandos (P10)

Por meio da pesquisa, e por diferentes abordagens e falas, a maioria das professoras afirmaram que a formação continuada contribui para uma autoavaliação da prática docente. Essa informação é fundamental porque insere a formação continuada num primeiro espaço para o processo de catarse. Já estudamos que para que ocorra a catarse, é fundamental que exista primeiro um crescimento e emancipação individual. Ao afirmar que reavaliam ou refletem sobre suas práticas docentes, as professoras se colocam num patamar de reconstrução dos saberes já existentes. Esse primeiro ponto é fundamental para que, por meio do diálogo e

troca de saberes, as professoras consigam, no coletivo, construir um espaço profícuo de conhecimento.

Os espaços de formação continuada, além de servirem como importante espaço de diálogo e troca de saberes, auxiliam na imaginação dos professores, na troca de ideias e no distanciamento do espaço da escola, para que este consiga vislumbrar novas perspectivas. A rotina do dia a dia pode transformar a prática pedagógica num fazer mecânico. Os professores, ao participarem da formação continuada, conseguem distanciar-se de sua rotina para refletir sobre as possibilidades de uma nova prática que possibilite imaginar novas possibilidades (ROSA et al., 2017). Grosch (2011) complementa essa ideia ao afirmar que

o espaço da formação continuada, com os profissionais da educação em exercício sendo sujeitos do processo, permite a todos refletir sobre a própria prática à luz dos pressupostos que a embasam, como uma espécie de distanciamento do cotidiano que dê asas à imaginação e leve a pensar como poderia ser possível fazer (GROSCH, 2011, p. 195).

As experiências e vivências individuais de cada professor devem ser compartilhadas e refletidas num ambiente coletivo. Considerar a trajetória docente, sua cultura e suas significações, implica em entender as complicações da dicotomia entre teoria e prática.

A última questão abordada na pesquisa se referia à catarse. É importante frisar que ao perguntarmos sobre a catarse, foi fundamental, num primeiro momento, conceituar o termo às professoras. Nos valem das definições apontadas por Gramsci, Saviani e Agnes Heller. Desse modo, após conceituar a catarse sob a ótica desses três autores, perguntamos às professoras quais saberes docentes elas haviam incorporado em sua prática docente após a formação continuada.

Das sete professoras, três não responderam a essa pergunta, o que nos leva a questionar se essas professoras conseguiram apreender o conceito para, então, formular uma resposta. As outras quatro entrevistadas responderam a essa questão por diferentes abordagens.

Prática dialógica mais frequente com a família (P1)

Como bem cita a Catarse e fazendo uma analogia com a formação continuada, penso que para que um novo conceito seja entendido e passe a ser incorporado pelos indivíduos, os objetivos precisam estar claros e bem direcionados. Quando estes atingem seus propósitos ele é assimilado, apreendido tendo como consequência uma nova maneira de agir, de fazer transformando a natureza do ser

aprendente. Conforme mencionei na primeira questão, os momentos de formação continuada dos quais eu participei pouco contribuíram para a minha prática docente, assim sendo, não pude experienciar a catarse por meio da formação continuada. A catarse ocorre pra mim, quando eu enfrento algum desafio ou problema e vou buscar em pesquisas ou leituras para suprir as minhas carências. No momento, vivencio a dificuldade de trabalhar com uma criança que possui Apraxia da Fala na Infância (AFI), juntamente com o grupo ou na formação continuada, não consegui obter o suporte necessário. Deste modo, penso que para que ocorra um bom processo de aprendizado coletivo, é necessário primeiro que a formação continuada nos dê suporte e conhecimento teórico, para posteriormente conseguirmos dialogar entre os pares (P2).

Os direitos de aprendizagem (brincar, expressar, conviver, participar e socializar) (P5).

A exemplo da pandemia, através do auxílio da secretaria de educação por meio da capacitação continuada, conseguirmos reestruturar a forma de dar aula (P7).

Conforme se verifica, as entrevistadas P1, P5 e P7 foram bastante sucintas e objetivas em suas respostas. Por meio de suas falas, percebemos que, para elas, houve um processo de catarse a partir do conhecimento de saberes específicos, como aqueles relativos à BNCC, o que foi evidenciado pela entrevistada P5 quando cita sobre os direitos de aprendizagem. Já a entrevistada P7 resgatou a necessidade de reinvenção que os professores passaram nesses momentos de pandemia.

No entanto, por outro lado, a fala da entrevistada P2 revisita algumas questões das quais já abordamos nesse trabalho que é sobre a necessidade de um bom planejamento da formação continuada, com temas relevantes e objetivos bem delineados. É importante verificar que, para essa professora, os conceitos teóricos precisam ser bem construídos entre os professores para posteriormente serem discutidos em grupo. Sua fala se coaduna com o que se espera de um momento catártico, no entanto, ao nosso ver, é possível que a construção do saber individual aconteça nos momentos coletivos. É importante também analisar sua fala quando diz que atualmente passa por uma dificuldade em relação a um determinado aluno, mas que não consegue compartilhar no coletivo. Sua preocupação se alinha ao nosso pensamento, uma vez que também entendemos ser necessário, primeiro, que exista o saber científico fundamentado em pressupostos teóricos de todo o coletivo para que, posteriormente, esse saber possa atingir novos patamares por meio da construção coletiva.

No entanto, na contramão de se consolidar um processo formativo que desencadeie uma transformação da educação por meio de professores reflexivos e críticos, assistimos perplexos à homologação do Parecer CNE/CP nº 14/2020 pela Portaria MEC nº 882, de 23/10/2020, e a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No bojo do atual cenário nacional, marcado pela pandemia da Covid 19 e da grave crise econômica e social que vivenciamos, o MEC homologa tais documentos sem qualquer diálogo com as entidades acadêmicas. É oportuno destacar que o Parecer e a Resolução representam um processo de retrocesso na formação continuada.

Alguns pontos merecem ser destacados: os documentos secundarizam o binômio da teoria e da prática. Deste modo, o conhecimento passa a assumir um papel de maior relevância sobre a prática. Além disso, se pauta no caráter tecnicista ao centrar a formação do professor numa visão aplicacionista, reforçando modelos de educação já ultrapassados, algo que Gramsci e Saviani nos ensinam ser o caráter “interessado” da escola.

Sob a égide do status de “melhoria da prática docente” soma-se a isso a afirmação de que os cursos de curta duração “não são eficazes”. Tal premissa incentiva a criação de cursos de formação docente a partir de uma lógica puramente de mercado para que estes venham a atender exclusivamente o que rege a referida resolução, já que ela nega as várias outras possibilidades de formação continuada já existentes que se pautam na liberdade e pluralidade de ideias. Somado a isso, a Resolução sob a alcunha de “coerência sistêmica” afirma que a formação continuada é mais “efetiva quando articulada com as demais políticas”, sendo importante considerar as orientações do governo federal, negligenciando mais uma vez todas as pesquisas sobre formação continuada existentes no país. Por fim, apresenta um caráter padronizador de formação continuada, algo que refutamos com veemência, uma vez que esse trabalho buscou problematizar a formação continuada sob o viés da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais desta dissertação foi uma tarefa desafiadora e permeada por diversas reflexões, mas embriagada por um sentimento forte de gratidão. A gratidão que sinto é, inicialmente, por ter conseguido finalizar este estudo, tendo em vista a situação em que vivemos. Gratidão também por chegar ao fim de um processo fundamental de crescimento como pessoa e como profissional.

A pandemia mundial do novo Coronavírus atingiu a todos de surpresa. Diante disso, em relação a esse trabalho, alguns ajustes precisaram ser feitos para permitir a sua conclusão. Muito do que havíamos programado inicialmente teve que ser revisto. No mundo todo, processos e procedimentos que há tempos são realizados da mesma maneira tiveram que ser reprogramados. Como consequência, muitos paradigmas foram quebrados em pouco tempo. A sociedade precisou se reinventar numa rapidez jamais vista nas últimas décadas. E a educação, mais do que nunca, precisou se alinhar ao novo modelo de escola que temos.

Após 25 anos de docência, sendo 15 somente na Educação Infantil, confesso que jamais imaginei que veria minhas colegas de profissão lecionar para as nossas crianças sem o contato físico que tanto nos motiva a trabalhar. Como professora da Educação Infantil, o que mais me emociona é justamente sentir o afeto das crianças e conseguir dia após dia observar o seu desenvolvimento. O novo modelo de ensino imprimiu uma realidade diferente aos professores, que passaram a visualizar seu trabalho à distância.

Essa é a primeira reflexão importante deste trabalho. Ao falar sobre a formação continuada, é inegável que as próximas ações a serem desencadeadas caminhem para o preparo dos professores para enfrentar essa nova realidade que já está posta. A pandemia mundial e suas consequências também foram tema de debate nesta pesquisa. As professoras demonstraram inquietação em como resguardar a saúde das crianças e sua própria saúde nesse período sem que seu trabalho docente fosse comprometido. Além disso, face à necessidade premente de uso de tecnologias da informação, as professoras evidenciaram também que a formação continuada precisa formar os profissionais da educação para estarem aptos a utilizar essas ferramentas.

É importante fazer uma observação no que diz respeito a esse tópico, já que um dos ajustes feitos nesse trabalho foi em relação às entrevistas que ocorreriam de maneira presencial. No entanto, em respeito ao distanciamento social necessário, sugerimos às participantes realizar as entrevistas de maneira on-line e síncrona. Algumas professoras alegaram que não dominavam o uso destes softwares, preferindo responder à entrevista por

meio de formulário digital. Essa situação reitera a necessidade de que o planejamento da formação continuada abarque essa temática.

Os resultados da pesquisa ainda demonstraram dados importantes sobre o perfil dos docentes de Educação Infantil, apontando para uma feminização do trabalho, replicando um processo histórico de que cabe à mulher a tarefa do cuidado da criança. Além disso, evidenciou-se, por meio da fala das entrevistadas, a preocupação que elas sentem em relação à quebra do estigma de que a educação infantil é assistencialista e não um espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento da criança.

Outra importante reflexão que ficou evidenciada pelas entrevistadas se insere na preocupação de que as crianças construam seu desenvolvimento a partir de uma perspectiva sócio-histórica, que respeite a sua individualidade e a sua cultura, mas que esteja fundamentada nos conhecimentos científicos necessários às próximas etapas de escolarização. Reconhecer o desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva não linear, entendendo e refletindo sobre as transições e transformações evolutivas de cada etapa de desenvolvimento da criança contribui significativamente para preparar esta criança para o mundo. Essa ação, pressupõe acima de tudo, que a criança consiga agir socialmente no futuro na construção de uma classe que tenha consciência ética e política. E para tal, é urgente pensar e planejar numa formação continuada que forme as professoras para que deem subsídios ao desenvolvimento crítico-contextual dessas crianças.

Por este motivo, foi relevante verificar a percepção das professoras em relação aos processos de formação continuada, em especial nos processos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, uma vez que este órgão gestor é o principal meio pelo qual as professoras participam da formação continuada. Gramsci (1987, p. 12) nos ensina que “pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir”. Nesse sentido, discutir os processos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages é fundamental para entender em que medida essa formação tem contribuído para a emancipação humana e para uma nova compreensão de mundo pelas professoras. Ora, só educaremos crianças com pensamentos críticos-contextuais a partir do momento em que formarmos professores críticos e que busquem participar ativamente na transformação da sociedade por meio da educação.

A emancipação humana individual é o primeiro passo para a construção de uma coletividade de indivíduos que consigam posicionar-se para agir na sociedade transformando-a. A essa transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética das pessoas,

Saviani chama de catarse. Esse conceito tão importante é o fundamento para a construção dessa classe hegemônica de professores que buscam a emancipação da educação.

Ao estudarmos a percepção das professoras em relação aos processos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, procuramos entender se estes estavam alinhados às expectativas das professoras, no sentido de atender às suas necessidades de prática docente. No entanto, a pesquisa demonstrou que poucas professoras estão plenamente satisfeitas em como esses processos têm sido planejados. As professoras relatam que os temas trabalhados na formação continuada são pouco relevantes em muitos casos, fazendo com que elas busquem complementar sua formação por meio de estudos e leituras individuais.

Foi possível visualizar também quais motivações levam as profissionais de educação a participar dos encontros de formação continuada. Portanto, evidencia-se a necessidade de compartilhamento de conhecimentos entre os pares, a preocupação com o desenvolvimento de conhecimento individual com a apreensão de novos conceitos que contribuam para o ensino/aprendizagem.

Além disso, as entrevistas realizadas, confirmaram que o diálogo e a troca de saberes entre os pares pode contribuir com os momentos de formação continuada. As participantes do estudo também demonstraram que a construção do conhecimento não deve levar em consideração apenas as experiências advindas de fora para dentro, de exigências externas, mas partem de dentro para fora, da essência do próprio educador, a partir de seus interesses, necessidades, valores, intuições, crenças, vinculando-se à sua própria existência.

Os resultados demonstraram, ainda, quais saberes docentes as professoras necessitam em sua prática. É importante destacar que esses saberes são os mais diversos, desde saberes específicos, como os primeiros socorros, até saberes relativos à prática pedagógica. No entanto, há consenso entre as professoras de que a formação continuada poderia ser melhor planejada se houvesse espaço para a troca de saberes entre elas. Nesse ponto, verificamos, a partir dos relatos, que a formação continuada que mais contribuiu para a sua prática, é justamente aquela pautada no compartilhamento de ideias, vivências e experiências.

A construção da coletividade e de um saber coletivo perpassa, necessariamente, pelo exercício de autorreflexão e construção da individualidade de cada docente, que, assim como preconiza Paulo Freire, necessita estar ciente de sua inconclusão e incompletude. Do mesmo modo, o saber pedagógico e científico passa pela experimentação e pela investigação de novos modos de trabalho. As experiências e vivências individuais de cada professor, por sua vez, devem ser compartilhadas e refletidas num ambiente coletivo.

Ademais, o trabalho ainda destacou que a formação continuada contribui para uma autoavaliação da prática docente. Porém, essa formação continuada precisa estar ancorada num planejamento participativo das professoras. Por fim, resta claro que há um espaço para o desenvolvimento de uma metodologia para a formação continuada que esteja pautada na construção coletiva.

A pesquisa nos fez refletir sobre a nossa profissão e quais saberes docentes são necessários serem aprofundados. A frase de Issac Newton que diz: “o que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano”, apesar de parecer clichê é a que melhor traduz o sentimento desses dois anos de estudo, nos quais tivemos a oportunidade de nos aprofundar em teorias e textos sobre a educação.

É importante dizer que, mesmo conhecendo os pressupostos teóricos de autores como Paulo Freire ou Dermeval Saviani, percebemos que não eram entendidos de fato. Não temos a ingenuidade de afirmar que dominamos plenamente o conhecimento sobre seus escritos, pelo contrário. Hoje, com um olhar um pouco mais crítico e aguçado por esses dois anos de imersão nas teorias da educação, percebemos a dimensão de suas obras e o quão importante é adentrar ainda mais nesses estudos.

Além desses autores, o mestrado nos apresentou a importante obra de Antonio Gramsci e sua filosofia sobre educação e sobre a luta de classes. A construção de uma educação para todos deve passar primeiro por um processo de emancipação humana individual, para a posterior construção de uma coletividade pensante. A formação dos professores, de modo geral, seja a formação inicial ou a formação continuada, deve contribuir justamente para que esse professor incorpore, na essência do seu ser, uma maneira não mecanicista em relação ao seu trabalho docente, mas sim, que pautar sua prática docente por meio de um olhar crítico.

Por fim, a última reflexão que fazemos se concentra no momento catártico. Procuramos, ao longo do trabalho, entender a formação continuada como um momento que poderia incitar um processo catártico nos professores a partir da compreensão de que é possível avançar nesta transformação política e ética que tanto buscamos para a educação, sobretudo das nossas crianças. A catarse é, nas palavras de Saviani (2013, p. 28), o “momento pelo qual há incorporação efetiva dos processos culturais, onde o aluno assume na essência do seu ser ‘uma espécie de segunda natureza’”.

Como procuramos apresentar no trabalho, a catarse possui diversas acepções para os mais diversos autores e também para diferentes áreas. No entanto, ao longo da pesquisa, adotamos uma explicação bem simplista sobre a catarse quando partilhávamos algo sobre o

nosso trabalho para os nossos colegas ou com colegas professores. Compartilhamos com vocês esta simplificação: a catarse é aquele momento em que, quanto menos você percebe, você mudou completamente a sua visão e não consegue sequer imaginar seu pensamento ou se colocar no mesmo ponto em que estava anteriormente.

Ao finalizarmos essas considerações, refletimos sobre a importância e relevância desse trabalho para a incorporação de novos saberes e novos olhares. Diante disso, é notório não ser possível retomar o mesmo pensamento de dois anos atrás; nem o mesmo modo de ver a educação, não somente pelo olhar da criticidade, mas também na esperança de romper com o senso comum na cotidianidade.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>. Acesso em 17 de julho de 2019.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Alínea, 2013.

ARRUDA, Leticia. Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: concepções sobre alfabetização e letramento no 1 e 2 ano do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense.

BARTH, B. M. **O saber em construção: Para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget. 1993.

BOCAYUVA, Izabela. Sobre a catarse na tragédia grega. **Anais de Filosofia Clássica**, v. 2, n. 3, p. 46-52, 2008. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/17037/10377>. Acesso em 02 de novembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau (revogado).

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014 - Edição extra.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 de maio de 2020.

CALEGARI, Elis Regina. Formação continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. A Catarse na Educação: Contribuições de Gramsci e seu significado na Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. 2013. p. 123-137. Disponível em <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/765>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 14, n. 57, p. 146-164, 2014. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, n. 75, p. 76-84, 2007.

DE MATOS, Gislaine Aparecida; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4746>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

DIAS, Karina de Araújo et al. A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governamento e constituição de subjetividades docentes. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180702>. Acesso em 30 de agosto de 2019.

DOS SANTOS, Larissa Aparecida Trindade; GUIMARÃES, Célia Maria. O ato educativo na educação infantil sob a ótica da pedagogia histórico-crítica. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2019. Disponível em:

<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3328>. Acesso em 28 de abr. de 2020.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. Pro-Posições. UNICAMP - Faculdade de Educação, v. 30, p. -, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183749>. Acesso em 28 julho de 2020.

FERNANDES, Anael. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 254, p. 82-95, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3836>. Acesso em 20 de julho de 2019.

FERREIRA, Marcela Figueira; GUERRA, Agercicleiton Coelho. Por uma educação emancipatória: a educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica. 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41089/1/2018_eve_mfferreira.pdf. Acesso em 08 de maio de 2020.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair; PINTO, Renata. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante**, v. 8, n. 1&2, p. 33-59, 1999.

FLACH, Simone Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. Educação desinteressada e a análise de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 18, n. 3, p. 780-797, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652086>. Acesso em 07 de maio de 2020.

FLICK, U. (2013). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995).

FREIRE, Paulo. Prefácio. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001. 165 p.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão sicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/0>. Acesso em 19 de julho de 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. (II Materialismo Storico e La Filosofia Di Benedetto Croce-1955). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Quaderni del cárcere**. Vol. I, II, III e IV. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Tu rim: Einaudi, 1975.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere** - volume I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira, 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROSCH, Maria Selma et al. A Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire-EFPPF (1997-2004). 2011.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Título original: A mindennapi élet (1970). Prefacio de György Lukács. Traducción de J. F. Yvars y Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

_____. **O cotidiano e a história**. 6.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

_____. **O cotidiano e a história**. 6.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. **Integração-pesquisaextensão, Ano VI**, n. 21, 2000.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601186>. Acesso em 21 de julho de 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)**, v. 31, p. 1-6, 2008.

LOPES, Nataly Carvalho; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. Formação inicial e continuada de professores: das licenciaturas à constituição de pequenos grupos de pesquisas como associações livres. **Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698165132>. Acesso em 21 de julho de 2019.

MARIA DAS GRAÇAS, C. et al. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 49-64, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701150846>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATOS, Gislaine Aparecida; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4746>. Acesso em 28 de julho de 2020.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, p. 59-72, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 02 de setembro de 2019.

NICHOLSON JR, Nicholas R. Social isolation in older adults: an evolutionary concept analysis. **Journal of advanced nursing**, v. 65, n. 6, p. 1342-1352, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04959.x>. Acesso em 02 de agosto de 2020.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2006.

_____. **O regresso dos professores**. Lisboa: Educa, 2007.

_____. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 2, 2012. Lisboa.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211666>. Acesso em 18 de maio de 2019.

_____. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos et al. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180983>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

ROSA, Geraldo Antonio da.; GROSCH, Maria Selma.; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p.1037-1055, 2017.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8871>>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em 18 de maio de 2019.

SANTOS, Edna Aparecida Soares dos et al. A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. 2014.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129380/328592.pdf?sequence=1>.

Acesso em 16 de agosto de 2019.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, p. 23-33, 1989.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

_____. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 641-660, 2008.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Gramsci e a educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lúvia D. Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SARTOR, Ana Paula de Bona. Formação continuada de professores da educação básica: a materialização das políticas públicas PROFA e pró-letramento na rede municipal de ensino de Lages (2002-2012). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense. 2018.

SCHEIBE, L. Formação docente e os novos marcos legais. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 28, p. 158-162, jul. 2016.

SOUZA, Andréa Rodrigues; MELO, José Carlos. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professoras (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, v. 43, n. 3, p. 697-709, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRINDADE, Ana Paula Ferreira; LIMA, Laís Leni Oliveira. A formação continuada dos professores de educação infantil acerca do pnaic e a qualidade educacional. **Anais da Semana de Licenciatura**, v. 1, n. 9, p. 94-98, 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/611>. Acesso em 02 de maio de 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) a participar de um projeto de pesquisa intitulado: “**A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**”. O objetivo deste trabalho é compreender mais profundamente sobre a construção de um saber coletivo dentro dos processos de formação continuada de professores. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar respondendo um questionário e uma entrevista semiestruturada com perguntas sobre o tema acima referido. Este estudo pode ser um instrumento de promoção e discussão de novas políticas públicas que estejam pautadas na ação reflexiva e crítica dos docentes. De acordo com a resolução 466/2012 “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer eventuais constrangimentos, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com atendimento psicológico oferecido pela UNIPLAC, de forma gratuita. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo. Ao aceitar participar, **você receberá uma via** do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O benefício desta pesquisa refere-se ao fato do entrevistado poder ampliar conhecimentos e/ou esclarecer eventuais dúvidas sobre a construção de um saber coletivo nos processos de formação continuada de professores. **Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento**, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) (99982-3161) ou pelo e-mail: susickoche@gmail.com. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora: Susi Couto Koche, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____.

Responsável pelo projeto: Susi Couto Koche - (49) 99982-3161

Endereço: Rua Senador Salgado Filho, nº 260, apto 302, Bairro Coral, Lages, SC E-mail:

susickoche@gmail.com

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

A. Dados pessoais e profissionais

1. Nome completo _____

2. E-mail e telefone para futuro contato _____

3. Gênero

feminino masculino prefiro não responder

4. Idade

até 25 anos 26-35 anos 36-45 anos 46-55 anos mais de 55 anos

5. Nível de instrução

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

6. Tempo de formação

1-5 anos 6-10 anos 11-15 anos 16-20 anos mais de 20 anos

7. Situação profissional

Efetivo Admitido em caráter temporário

8. Anos de serviço na Educação Infantil (em abril de 2020): _____

9. Anos de serviço no CEIM onde trabalha atualmente (em abril de 2020): _____

B. Formação continuada de professores (últimos 2 anos)

1. Indique quantos encontros de formação continuada de professores participou (nos últimos 2 anos):

a) de curta duração (de 1 a 3 dias) _____

b) de longa duração (mais de 3 dias) _____

2. Assinale com um X a(s) opção(ões) que corresponde(m) à sua participação em encontros de formação continuada de professores

As ações que frequentou nos últimos dois anos foram organizadas por:

a) uma universidade ou instituição do ensino superior _____

b) no CEIM em que você trabalha _____

c) um centro de formação _____

d) Secretaria Municipal de Educação _____

e) um sindicato _____

f) Outra entidade. Qual? _____

3. Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 para menos importante e 10 para mais importante, quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?

1. Progredir na carreira _____
2. Prazer associado ao estudo _____
3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais _____
4. Promover o meu desenvolvimento pessoal _____
5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino _____
6. Aumentar a minha autoestima _____
7. Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho _____
8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas _____
9. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem _____
10. Conhecer outras perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz _____
11. Saber mais vale sempre a pena _____
12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais _____
13. Desempenhar funções específicas na escola _____
14. Partilhar ideias e experiências com colegas _____
15. Discutir as políticas/medidas da Educação no município _____
16. Discutir as políticas/medidas da gestão escolar _____
17. Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas _____
18. Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas _____
19. Construir recursos didáticos com colegas _____
20. Outra(s). Qual(ais)? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- 1) Fale o que você entende por formação continuada? Como a visualiza no município de Lages? Esses cursos têm contribuído com sua prática? Fale a respeito e cite exemplos.
- 2) Em sua opinião, com que frequência deveriam ocorrer os encontros de formação continuada? Quais os assuntos que mais deveriam ser abordados?
- 3) Quais as principais dificuldades que você encontra em sua prática docente? Como faz para superá-las? Fale a respeito e cite exemplos.
- 4) Nos momentos de formação continuada dos quais você já participou, cite aquela que mais contribuiu em sua rotina? Quais metodologias foram adotadas? Relate sua experiência.
- 5) Em sua opinião, como a professora aprende durante os momentos de formação continuada? Cite exemplos.
- 6) Nos momentos de formação continuada dos quais você já participou, há momentos para que os professores compartilhem suas experiências e vivências? Se sim, em sua opinião, estas trocas de experiências contribuem para a sua formação continuada?
- 7) Após a formação continuada, se sente mais preparada/o para atuação em sala de aula?
- 8) A partir do conceito de catarse, cite um exemplo de um conhecimento novo que surgiu a partir da formação continuada que você incorporou na sua prática.

APÊNDICE D – RESUMO DAS ENTREVISTAS EM CONTRASTE COM OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA DISSERTAÇÃO

PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA			
Entr.	O que é formação continuada	Contribuição da formação continuada na prática docente	Assuntos abordados na formação continuada
P1	<u>trocar ideias</u> sobre a realidade pedagógica e sócio cultural das escolas e CEIM's TROCA DE IDEIAS	(Não falou nada a respeito) NÃO RESPONDEU	<u>Didática e autoestima</u> <u>Saúde da criança e dos docentes em tempo de pandemia</u> <u>Direitos e deveres das crianças e dos docentes</u> <u>Novas maneiras de trabalhar a educação infantil numa perspectiva científica</u> <u>O brincar</u> PRÁTICA PEDAGÓGICA AUTOESTIMA SAÚDE E PANDEMIA DIREITOS E DEVERES DAS CRIANÇAS E DOCENTES CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRINCAR
P2	É uma modalidade de estudo oportunizada ao professor para que este possa se <u>atualizar</u> das novas possibilidades de ensino e aprendizagem ATUALIZAÇÃO	Confesso que <u>não tem contribuído muito</u> , pois os temas oferecidos não vêm ao encontro do que vivencio em sala de aula, por isso estou sempre realizando leituras e pesquisas que possam suprir essas necessidades, mas sinto necessidade de compartilhar isso no coletivo. NÃO CONTRIBUI	Trabalhar a participação ativa da <u>família na escola</u> e sua função na sociedade e na formação dos filhos. <u>Dificuldades de aprendizado das crianças</u> Reconhecer quando uma <u>criança possui alguma deficiência</u> Organizar alguns encontros com docentes que enfrentam os mesmos problemas em sala de aula (como o autismo, por exemplo), para que possamos no coletivo entender melhor a realidade e <u>compartilhar experiências</u> que deram certo para determinadas situações. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DIFICULDADES DE APRENDIZADO DAS CRIANÇAS EDUCAÇÃO ESPECIAL TROCA DE EXPERIÊNCIAS
P4	Estarmos nos <u>aperfeiçoando</u> constantemente APERFEIÇOAMENTO	Penso que tudo o que aprendemos é bem-vindo e traz benefícios, <u>mas o que já é bom, pode ainda ficar melhor!</u> CONTRIBUI EM PARTES	Primeiros Socorros, Educação Especial e Prática Pedagógica Sugeriu trabalhar com: formação de cunho motivacional, formação de aprimoramento tecnológico, formação com visitação a outros CEIM's para conhecermos outras realidades. PRIMEIROS SOCORROS EDUCAÇÃO ESPECIAL

			PRÁTICA PEDAGÓGICA AUTOESTIMA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PROFESSORES TROCA DE EXPERIÊNCIAS
P5	Processo permanente de <u>aperfeiçoamento</u> dos saberes necessários à atividade profissional, a qual é realizada após a formação inicial, e tem por objetivo assegurar um ensino de melhor qualidade aos estudantes. APERFEIÇOAMENTO	(Não falou nada a respeito) NÃO RESPONDEU	<u>Formação tecnológica dos professores</u> <u>Formação para as famílias</u> para que essas tenham conhecimento da importância que a educação infantil exerce na vida de seus filhos (escola de pais) FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PROFESSORES RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA
P7	A capacitação de professores CAPACITAÇÃO	A capacitação nos proporciona o conhecimento e aplicação prática, como os estudos que estamos fazendo agora sobre a BNCC CONTRIBUI	<u>Pressupostos teóricos</u> <u>Prática Pedagógica</u> <u>Materiais a serem usados</u> <u>Contextualização de histórias infantis</u> Momentos lúdicos nas formações PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PRÁTICA PEDAGÓGICA
P9	Processo de constante <u>aperfeiçoamento</u> , discussão e aprendizado APERFEIÇOAMENTO	Sim, os cursos tem contribuído, embora necessitem também de constante diálogo com os docentes para ouvir as necessidades das diversas realidades dentro do contexto municipal. CONTRIBUI	Dificuldades de aprendizado dificuldades cognitivas primeiros socorros Embora necessitem também de constante diálogo com os docentes para <u>ouvir as necessidades das diversas realidades dentro do contexto municipal</u> . DIFICULDADES DE APRENDIZADO DAS CRIANÇAS PRIMEIROS SOCORROS TROCA DE EXPERIÊNCIAS
P10	Professor ser sempre um pesquisador, estar atento aos novos documentos, realizar leituras e estar sempre <u>atualizado</u> ATUALIZAÇÃO	No município de Lages é realizada várias formações, algumas com temas que contribuem outras nem tanto, <u>o que me deixa insatisfeita com os temas trabalhados</u> . CONTRIBUI EM PARTES	(Não falou nada a respeito)

PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS FORMATIVOS REALIZADOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES		
Entr.	Opinião sobre os processos formativos	Frequência que deveriam ocorrer os encontros
P1	Nesta época de pandemia tudo é novo, aguardamos caminhos a serem percorridos. NÃO ESPECIFICOU	Mensal ou bimestral MENSAL BIMESTRAL
P2	Nos momentos de formação, sempre há um tema previamente delimitado, que muitas vezes <u>não reflete a nossa realidade em sala</u> , então a gente passa a discutir sobre estes assuntos e <u>não há oportunidade de ocorrer trocas de informações</u> do que realmente vivemos em sala. Penso ainda que a SMEL poderia organizar alguns encontros com docentes que enfrentam os mesmos problemas em sala de aula (como o autismo, por exemplo), para que possamos no coletivo entender melhor a realidade e compartilhar experiências que deram certo para determinadas situações. TEMAS POUCO RELEVANTES FALTA DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS	Penso que uma vez por mês, e com temas relevantes. MENSAL
P4	Pode melhorar, <u>os temas são pouco atraentes</u> . Sugeriu trabalhar com: formação de cunho motivacional, formação de aprimoramento tecnológico, formação com visita a outros CEIM's para conhecermos outras realidades. TEMAS POUCO RELEVANTES FALTA DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS	Mensais MENSAL
P5	O município de Lages, vem em uma constante busca pela melhora da qualidade da educação continuada, buscando sempre novos profissionais, de qualidade para palestrar e formar os professores do município. ATENDE ÀS NECESSIDADES	uma vez por mês é suficiente para as formações MENSAL
P7	como os estudos que estamos fazendo agora sobre a BNCC e o currículo que será implantado no município de Lages ATENDE ÀS NECESSIDADES	A frequência com que acontece as formações são boas CRONOGRAMA ATUAL (MENSAL)
P9	embora <u>necessitem também de constante diálogo com os docentes para ouvir as necessidades</u> das diversas realidades dentro do contexto municipal. Mais troca de experiências TEMAS POUCO RELEVANTES FALTA DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS	Mensalmente MENSAL
P10	No município de Lages é realizada várias formações, algumas com temas que contribuem outras nem tanto, o que me deixa insatisfeita com os temas trabalhados. TEMAS POUCO RELEVANTES	Acredito que o cronograma implantado pela secretaria da educação nos últimos dois anos poderia permanecer CRONOGRAMA ATUAL (MENSAL)

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELAS PROFESSORAS EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONTRIBUIÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA			
Entr.	Dificuldades das professoras na prática docente	Alternativas para superar as dificuldades encontradas	Contribuição dos encontros de formação continuada
P1	no dia a dia na caminhada com cada especificidade de cada aluno ESPECIFICIDADE DE CADA ALUNO	as superações para estas são buscadas no diálogo escola/gestão/família/secretaria e na auto formação, leituras RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA TROCA DE EXPERIÊNCIAS AUTO FORMAÇÃO	É sempre positivo, mas depende muito de o docente continuar fora da sala de formação a sua busca com leituras e pesquisas. Somente a formação não prepara para tal. COMPLEMENTAR A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DE LEITURAS
P2	ausência ou falta de comprometimento das famílias em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil em relação às atividades propostas. Os alunos são pequenos e ainda precisam desenvolver autonomia temos as dificuldades em relação aos recursos didáticos e pedagógicos que as vezes são carentes de melhores possibilidades RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS RECURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS	Sempre que possível realizo conversas, explicações acerca do trabalho desenvolvido em sala, para que estas tenham conhecimento das práticas realizadas com os filhos em sala de aula é fundamental nesse processo o apoio da família para que ela continue em casa o trabalho que desenvolvemos em sala de aula que as professoras acabam tirando do seu próprio bolso para conseguir desenvolver uma atividade diferenciada. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA UTILIZAM RECURSOS PRÓPRIOS	A formação continuada quando pautada em temas relevantes certamente contribui e prepara melhor o professor para atuar em sala de aula, <u>reavaliando sua prática</u> . A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUI PARA UMA AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
P4	Aplicar meu planejamento, pois a autonomia dos alunos bem pequenos está em desenvolvimento necessitando de supervisão mais individualizada do que no coletivo! AUTONOMIA DAS CRIANÇAS	Procuo pensar o planejamento inserindo atividades na própria rotina das crianças. Exemplo: Cantar algo que fale sobre alimentação na hora das refeições. PLANEJAMENTO LÚDICO	Me sinto. Uma vez que sempre faço a reflexão do que estou <u>fazendo certo e o que estou fazendo errado ou deixando de fazer</u> . Partindo dessa <u>autoavaliação</u> tendo de melhorar o meu trabalho. A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUI PARA UMA AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
P5	A prática docente, necessita de aperfeiçoamento constante, pois a cada dia <u>os alunos trazem novidades, e a cada turma</u> , eles são mais evoluídos, necessitando de aprimoramento e aperfeiçoamento do professor ESPECIFICIDADE DE CADA ALUNO	as formações continuadas ajudam nesse processo. Resta ao professor esforço continuo, e procura pelas evoluções do processo. AUTO FORMAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA	Sem dúvida, a formação continuada nos assegura que <u>estamos no caminho certo</u> e que conjuntamente estamos buscando soluções e compartilhando experiências. A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUI PARA UMA AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
P7	Não encontro dificuldades NÃO ENCONTRO DIFICULDADES	quando há dúvidas, recorremos a capacitação onde temos a oportunidade de esclarecer as mesmas. FORMAÇÃO CONTINUADA	Sim, principalmente nas formações que foram abordados assuntos em que foram abordados assuntos em relação a BNCC, favorecendo desta

			forma um maior entendimento em relação a mesma. A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUI PARA O SABER CIENTÍFICO DOCENTE
P9	os recursos pedagógicos, materiais concretos diferenciados e espaço físico RECURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS	acabo usando recursos próprios na compra de materiais para confeccioná-los Sobre o espaço físico da sala de aula, procuro adequar e preparar o ambiente que temos para que esse fique acessível para as crianças ampliarem sua autonomia UTILIZAM RECURSOS PRÓPRIOS ADEQUAR O ESPAÇO FÍSICO	A preparação deve andar junto com o professor, desde sua formação inicial. No entanto, as formações continuadas nos trazem discussões que nos fazem reavaliar nossa conduta em sala de aula, trazendo novas indagações, que levam o professor a procurar sempre por novos conhecimentos. Acho de grande valia a formação continuada. A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUI PARA UMA AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE
P10	Trabalhando com crianças de diversos níveis sociais, encontramos situações desde as mais corriqueiras (falta de materiais, por exemplo) até às mais complexas (crianças com falta de alimentação, e até outras como abusos infantis). RECURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS ESPECIFICIDADE DE CADA ALUNO	com auxílio das coordenadoras e/ou orientadoras, sempre se buscou resolver dentro das normas, e melhor forma possível. A formação continuada também é algo que ajuda a complementar, quando é bem planejada. TROCA DE EXPERIÊNCIAS FORMAÇÃO CONTINUADA	Toda aprendizagem gera uma reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando ao professor evoluir na sua profissão, dando segurança de estar contribuindo no desenvolvimento dos educandos. A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUI PARA UMA AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

APROPRIAÇÃO DOS SABERES DOCENTES PELAS PROFESSORAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA				
Entr.	Formação continuada que mais contribuiu na prática docente	Metodologia da formação continuada que mais contribuiu na prática docente	Como a professora aprende na formação continuada	Conhecimento novo que foi incorporado na prática docente após a formação continuada (processo de catarse)
P1	O curso de <u>gestão escolar</u> oferecido pela SMEL em parceria com a UNIPLAC. CURSO DE GESTÃO ESCOLAR	<u>Metodologia dialógica e devolutiva de pesquisa e prática</u> TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	Na <u>dialogicidade</u> entre os pares e com os <u>conhecimentos compartilhados pelos orientadores do processo.</u> TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS SABER CIENTÍFICO E PROFISSIONAL DOS ORIENTADORES DO PROCESSO	Prática dialógica mais frequente com a família MELHORAR A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA
P2	As formações que contribuem na prática pedagógica são aquelas que contam com as <u>trocas de saberes</u> e fazeres entre os profissionais envolvidos na Educação Infantil TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	As metodologias foram as <u>experiências e os saberes compartilhados no coletivo</u> TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	Quando a formação continuada vem ao encontro com os temas, vivências, interesse comum de todas, que possibilite a <u>troca de saberes e fazeres</u> entre os envolvidos, dessa forma, certamente contribuirá para novas práticas em sala de aula. TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	as formações continuadas das quais eu participei pouco contribuíram para a minha prática docente, assim sendo, não pude experienciar a catarse por meio da formação continuada. A catarse ocorre pra mim, quando eu enfrento algum desafio ou problema e vou buscar em pesquisas ou leituras para suprir as minhas carências. NÃO HOUE INCORPORAÇÃO DE NOVO CONHECIMENTO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA
P4	<u>O estudo da BNCC.</u> Pois veio me ensinar a nova forma de planejar e desenvolver o trabalho ESTUDO DA BNCC	Minha experiência foi boa, pois foi explicado detalhadamente, cada passo e fizemos <u>troca de experiências.</u> TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	<u>Discutindo, refletindo sobre, explanando as ideias, ouvindo os demais, trocando experiências.</u> Exemplo: Visitar outros CEIM's para trocar experiências e vivenciar outras realidades. Outra ideia é trazer pra Lages experiências que deram certo em outras cidades. TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	NÃO RESPONDEU
P5	Uma que teve contribuição significativa foi a de <u>primeiros socorros</u>	Um profissional da área fez demonstrações de como a realizar os procedimentos de primeiros socorros	Os professores aprendem na troca de <u>informações, nas discussões e exposições a respeito de</u>	Os direitos de aprendizagem (brincar, expressar, conviver, participar e socializar).

	PRIMEIROS SOCORROS	com equipamentos do corpo de bombeiros. FORMAÇÃO CONTINUADA COM DEMONSTRAÇÃO PRÁTICA SOBRE O ASSUNTO	acontecimentos nas escolas, assim como ouvindo profissionais que possuam outras visões a respeito do processo educativo. TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS SABER CIENTÍFICO E PROFISSIONAL DOS ORIENTADORES DO PROCESSO	DIREITOS DAS CRIANÇAS
P7	Todas contribuem de alguma forma. Umas mais, outras menos, mas sempre contribuem. NÃO ESPECIFICOU	NÃO RESPONDEU	Quando há dúvidas, recorremos a capacitação onde temos a oportunidade de esclarecer as mesmas. Na capacitação tivemos como usar os objetivos da BNCC de modo prático. FORMAÇÃO CONTINUADA COM APLICAÇÃO PRÁTICA	através do auxílio da secretaria de educação por meio da capacitação continuada, conseguimos <u>reestruturar a forma de dar aula</u> . REAVALIAR A PRÁTICA DOCENTE
P9	Teve uma formação que foi abordado formas de se trabalhar às histórias infantis para as crianças, materiais e adaptações de histórias. Muito bom. IDEIAS PARA MELHORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA	As formações que participei e que mais contribuíram para minha prática Pedagógica, foram as trocas de <u>experiências realizadas</u> TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	O professor aprende com as <u>trocadas realizadas</u> , estas possibilitam novos olhares e novos aprendizados. TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	NÃO RESPONDEU
P10	<u>A troca de experiência</u> do CEIM Marieta: A música como aliada em sala de aula. TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	A troca de experiência do CEIM Marieta: A música como aliada em sala de aula. TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	Através do diálogo e das experiências vivenciadas. TROCA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS	NÃO RESPONDEU

**ANEXO A – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR
RESPONSÁVEL**

Eu, **SUSI COUTO KOCHÉ**, Pesquisadora Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES DOCENTES”** declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages/SC, 17 de dezembro de 2020.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
(Susi Couto Koche)

Assinatura da Orientadora da pesquisa
(Maria Selma Grosch)

ANEXO B – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: SUSI COUTO KOCHÉ

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 32907220.0.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.163.229

Apresentação do Projeto:

"Desenho:

O presente estudo caracteriza-se de uma pesquisa social com abordagem qualitativa. O presente estudo, servirá para obter dados empíricos que possam contribuir nas discussões que objetivem melhorar as decisões políticas e as políticas públicas que orientam os processos formativos de professores.

Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa já que esta se foca no caráter subjetivo do objeto analisado. Além disso, os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista. A entrevista, portanto, assume um caráter dialógico e bilateral. Não nos interessa somente quantificar quantas experiências os entrevistados tiveram acerca de formação continuada, mas também, qualificar como foram estes momentos e de que forma estes sujeitos entendem a construção coletiva dos saberes docentes, e se pode ou não contribuir nestes momentos de formação.

Os sujeitos da pesquisa serão dez professores atuantes na Educação Infantil do Município de Lages de dois Centros de Ensino Infantil Municipal (CEIM), escolhidos de maneira aleatória. Para estabelecer uma amostragem aleatória que coincide com a realidade apresentada, serão escolhidos tanto professores efetivos quanto professores admitidos em caráter temporário. Além de serem escolhidos tanto os professores que possuem bastante tempo de docência quanto os professores ingressantes na Rede. A proposta é entender os diferentes universos para conseguir vislumbrar

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 4.163.229

um quadro real encontrado em dois Centros de Educação Infantil do Município, que contam com uma grande pluralidade de professores. A coleta de dados e a adesão dos participantes da pesquisa a este estudo será realizada mediante o pleno conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com a leitura do TCLE, os participantes do estudo serão informados quanto à finalidade, justificativa, participantes, riscos, benefícios e metodologia para o desenvolvimento da pesquisa. Será claramente informado aos participantes que estes poderão interromper a participação do estudo em qualquer momento sem haver prejuízos, sofrimento ou qualquer tipo de sanções.

A pesquisa está dividida em dois momentos distintos.

Num primeiro momento, será aplicado um questionário a todos os professores atuantes nos dois CEIMs estudados que desejarem participar da pesquisa. O questionário está dividido em duas seções. A seção "A" contém nove perguntas com os dados gerais e profissionais dos entrevistados e a seção "B" contém três perguntas relativas aos processos de formação continuada.

Num segundo momento, será realizada entrevista semiestruturada à dez participantes aleatórios. O critério de escolha destes participantes se dará de forma aleatória, respeitando a vontade dos entrevistados em participar ou não deste segundo momento. Atingido o número de dez participantes, essa etapa será encerrada. Inicialmente o entrevistado será informado sobre os objetivos da investigação, assim como o contexto da entrevista.

Estima-se que o tempo de duração de cada entrevista é de aproximadamente 40 minutos. As entrevistas serão gravadas utilizando-se gravador portátil para posterior transcrição. O participante será informado quando iniciar a gravação, e poderá, a qualquer tempo, ouvir o conteúdo gravado durante o momento da entrevista. Os resultados das entrevistas serão apresentados somente por meio de trechos de falas utilizando codinomes ou símbolos para preservar os nomes dos participantes de forma a respeitar a privacidade de cada um, garantindo a confidencialidade das informações.

Para a análise dos dados, serão utilizadas as ferramentas propostas por Uwe Flick. Os procedimentos adotados para a análise dos dados seguem o modelo do processo analítico de conteúdo descrito por Flick"

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Investigar se a formação continuada de professores pode contribuir para a construção coletiva de saberes docentes.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900

UF: SC **Município:** LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 4.163.229

Objetivo Secundário:

Verificar qual a percepção dos professores em relação aos processos formativos na Secretaria Municipal de Educação de Lages, com enfoque na Educação Infantil.

Elencar as principais dificuldades encontradas pelos professores em sua prática docente cotidiana.

Analisar como se dá a incorporação dos saberes docentes pelos professores durante os processos de formação continuada.

Discutir de que maneira os professores compartilham suas experiências e vivências de suas práticas pedagógicas em momentos de formação continuada."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Com relação aos possíveis riscos decorrentes da participação nesta pesquisa, segue a consonância com a Resolução 466 e seus artigos, parágrafos e incisos. Os riscos aos participantes desta pesquisa poderão ocorrer durante o momento das entrevistas.

Os participantes da pesquisa podem apresentar algum tipo de desconforto emocional relacionados aos questionamentos, o que pode gerar risco de abalo físico e emocional imediato ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como frustração, angústia, constrangimento ou agressividade.

Na hipótese de ocorrência de qualquer dano ou eminência de risco à integridade física ou psicológica será provida a assistência imediata ao(s) participante(s) independente do momento da pesquisa ou mesmo posterior ao seu encerramento conforme artigos V.6 e V.7 da referida Resolução.

Caso isso ocorra, os pesquisadores contam com o apoio do serviço escola da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo. Em caso de necessidade, os pesquisadores farão agendamento para atendimento psicológico na Clínica Escola, seguindo as normas do Centro de Saúde da UNIPLAC."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 4.163.229

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1522474.pdf	08/07/2020 00:40:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_SUSI_COUTO_KOCHE.pdf	08/07/2020 00:32:42	SUSI COUTO KOCHE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_DE_PESQUISA_SUSI_COUTO_KOCHE.pdf	16/06/2020 14:09:03	SUSI COUTO KOCHE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SUSI_COUTO_KOCHE.pdf	16/06/2020 14:07:43	SUSI COUTO KOCHE	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_PERGUNTAS_PARA_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA_SUSI_COUTO_KOCHE.pdf	16/06/2020 14:04:58	SUSI COUTO KOCHE	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 4.163.229

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROJETO_DE_PESQUISA_SUSI_COUTO_KOCHE.pdf	16/06/2020 13:59:48	SUSI COUTO KOCHE	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CIENCIA_E_CONCORDANCIA_SUSI_COUTO_KOCHE.pdf	01/06/2020 21:09:37	SUSI COUTO KOCHE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_SUSI_COUTO_KOCHE.pdf	01/06/2020 21:04:37	SUSI COUTO KOCHE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_SUSI_COUTO_KOCHE.jpeg	01/06/2020 21:02:00	SUSI COUTO KOCHE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 20 de Julho de 2020

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

**ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES DOCENTES** declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Susi Couto Koche)

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente
(Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor)

Assinatura do Responsável da instituição