

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE- UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELLA BEZERRA CARVALHO RODRIGUES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente**

São Luís
2024

MARCELLA BEZERRA CARVALHO RODRIGUES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ilma Vieira do Nascimento

São Luís
2024

Bezerra Carvalho Rodrigues, Marcella.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente / Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues. - 2024.

231 f.

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Formação Continuada. 3. Projeto Avante Educação. 4. . 5. . I. Vieira do Nascimento, Prof^ª Dr^ª Ilma. II. Título.

MARCELLA BEZERRA CARVALHO RODRIGUES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)
PPGE/ UFMA

Prof^ª. Dra. Maria Alice Melo
PPGE/ UFMA

Prof^ª. Dra. Maria Nubia Barbosa Bonfim
PPGE/ UFMA

Prof^ª. Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra
PPGEEB/ UFMA

São Luís
2024

À minha mãe, mulher guerreira, corajosa, sinônimo de força e determinação, mesmo passando a tantas lutas de saúde, me ensina a perseverar e a nunca desistir dos sonhos. Se no meio do caminho pensei em desistir, ao vê-la, toda fraqueza foi renovada em persistência. Por ela, hoje estou aqui, por isso, a dedico este trabalho com todo meu amor

AGRADECIMENTOS

Se chegamos até aqui, não foi somente pelo meu empenho e dedicação, mas porque estiveram comigo nesta caminhada tantas pessoas especiais. A eles, minha eterna gratidão:

A Deus, autor da minha vida, meu sustentador e fortaleza em todos os momentos da minha vida. “O SENHOR é minha rocha, minha fortaleza e meu libertador; meu Deus é meu rochedo, em quem encontro proteção. Ele é meu escudo, o poder que me salva e meu lugar seguro” (Salmos 18: 2).

A minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento pelo seu exemplo singular de vida, admirável pelo seu profissionalismo, tranquilidade nos encaminhamentos dos estudos e orientações precisas, pelas partilhas de seus saberes para construção deste trabalho.

Ao meu esposo, meu amor e amigo. Por me apoiar e segurar em minhas mãos quando mais precisei.

A minha filha Mallu, minha motivação diária, meu presente lindo e precioso que ganhei no processo de produção da dissertação.

A minha amada mãe, que nunca mediu esforços para dar o seu melhor aos filhos. Mesmo sem muitos estudos, mas com muita sabedoria sempre nos incentivou, proporcionando todo suporte para que nada faltasse e impedisse nos estudos.

Ao meu pai e irmãos Marcone e Márcio, minha base, meus grandes incentivadores.

A minha sogra e cunhados, suas orações e apoio me sustentaram até aqui.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação pela oportunidade de tantas aprendizagens, ampliando meus horizontes para a pesquisa, contribuindo para a construção de uma postura mais crítica, ética e sensível na minha trajetória de pesquisadora e profissional da educação.

As companheiras e parceiras de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira, especialmente Karyanne, Anne Kelly, Márcia, Patrícia, Jaqueline, Gleicy, Laydyanne e Deiga pela torcida e apoio na pesquisa.

À todas as professoras da Educação Infantil, em especial as que colaboraram com esta pesquisa, que possibilitam experiências de aprendizagem e permitem que as crianças sejam crianças.

As minhas amigas Dayane Vasconcelos e Sonalya Rosy pelas trocas e partilhas.

A minha amiga Karla Soares pelas reflexões oportunizadas no processo de escrita.

A todos os meus amigos pelo estímulo e por estarem do meu lado quando precisei.

A educação pública maranhense, minha motivação em continuar a luta educação de qualidade.

Aos meus alunos, os responsáveis por todo amor a Educação.

Gratidão e carinho por todas as pessoas que contribuíram com esta pesquisa. A todos que de alguma forma fizeram parte desta caminhada, o meu terno e profundo reconhecimento. Muito obrigada!

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o
cotidiano orvalho
deixado nas folhas vívidas
das manhãs

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.

Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se do seu casulo
Até que maduro
Explode em voos
rindo do tempo que
imaginava saber

Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.
Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar a terra com seus ovos
à espera de novas e
prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o
voo é preciso tanto o casulo
como a asa

(IASI, 2008, p.32)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil do Município de Bacabeira, a partir de suas experiências no Projeto Avante Educação, promovida em parceria da Fundação Vale com a Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira (SECMED). O objetivo da pesquisa consiste em analisar o referido processo naquele município e identificar as contribuições que foram agregadas às práticas docentes. No caminho metodológico privilegiou-se a Análise de Conteúdo, fundamentada nos pressupostos teóricos de Bardin (2016). Os instrumentos para a coleta de dados foram compostos pela aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa e a interação grupal, a partir da técnica do grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras das turmas de Educação Infantil (creche e pré-escola), gestora escolar e supervisora escolar, que participaram do Programa de Formação Continuada Avante Educação. A organização geral da formação foi bem avaliada, com as experiências voltadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo consideradas oportunas e chegando no momento certo, incentivando o uso da tecnologia especialmente durante a pandemia. Contudo, foram detectados pontos negativos relacionados ao formato online e aos materiais do acervo fornecido com pouca instrução. O Programa de Formação foi percebido como uma oportunidade de expandir, aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos, o que ocasionou aos participantes reflexões a respeito da prática pedagógica, assim como um norte desta prática, uma vez que ofereceu subsídios teóricos e práticos que funcionaram como ferramentas relevantes no exercício de suas funções, com atividades de diferentes naturezas. As práticas educativas passaram a refletir mais diretamente a cultura e o ambiente local, promovendo um senso de identidade e pertencimento entre os alunos. A pesquisa identificou três principais áreas de intervenção: a exploração da natureza e do contexto da criança, a reorganização do ambiente de sala de aula e o fortalecimento do protagonismo e da autonomia das crianças. Alguns desafios foram apontados na área da gestão escolar, com as famílias entendendo novas abordagens e com as professoras assumindo um papel de investigadoras da sua prática. Em suma, as mudanças e possibilidades implementadas a partir da formação proporcionada pelo Projeto Avante representaram um avanço significativo na educação infantil do município, mostrando que é possível criar um ambiente educativo mais inclusivo, interativo e efetivo, alinhado com as necessidades e contextos das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação Continuada. Projeto Avante Educação.

ABSTRACT

This study focuses on the Continuing Education of Early Childhood Education Teachers in the Municipality of Bacabeira, based on their experiences in the Avante Educação Project, promoted in partnership between the Vale Foundation and the Municipal Department of Education of Bacabeira (SECMED). The objective of the research is to analyze the aforementioned process in that municipality and identify the contributions that were added to teaching practices. The methodological approach was based on Content Analysis, based on the theoretical assumptions of Bardin (2016). The instruments for data collection consisted of the application of questionnaires to the research subjects and group interaction, based on the focus group technique. The research subjects were the teachers of the Early Childhood Education classes (daycare and preschool), school administrator and school supervisor, who participated in the Avante Educação Continuing Education Program. The overall organization of the training was well evaluated, with the experiences focused on the National Common Curricular Base (BNCC), being considered timely and arriving at the right time, encouraging the use of technology especially during the pandemic. However, negative points were detected related to the online format and the materials in the collection provided with little instruction. The Training Program was seen as an opportunity to expand, improve and resignify knowledge, which led participants to reflect on pedagogical practice, as well as a guide for this practice, since it offered theoretical and practical support that worked as relevant tools in the exercise of their functions, with activities of different natures. Educational practices began to reflect more directly the local culture and environment, promoting a sense of identity and belonging among students. The research identified three main areas of intervention: exploring the nature and context of the child, reorganizing the classroom environment and strengthening the protagonism and autonomy of children. Some challenges were identified in the area of school management, with families understanding new approaches and teachers assuming the role of researchers in their own practice. In short, the changes and possibilities implemented through the training provided by the Avante Project represented a significant advance in early childhood education in the municipality, showing that it is possible to create a more inclusive, interactive and effective educational environment, aligned with the needs and contexts of children.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Continuing Education. Avante Educação Project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART- Artigo

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNC- Base Nacional Comum

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BR-Brasil

CEB- Câmara de Educação Básica

CF- Constituição Federal

CMEIs- Centros Municipais de Educação Infantil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNEI- Comissão Nacional de Educação Infantil

D- Dissertação

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EI- Educação Infantil

ESPPII- Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA- Maranhão

MEC- Ministério da Educação

MIEIB - Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil

OMS- Organização Mundial de Saúde

OPAS- Organização Pan- Americana da Saúde

OSC- Organização da Sociedade Civil

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

T- Tese

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RMGSL - Região Metropolitana da Grande São Luís

SECMED- Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira

SGD- Sistema de Garantia de Direitos

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UFMA- Universidade Federal do Maranhã

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Publicações sobre formação continuada de professores e seus respectivos títulos, códigos, anos e instituições.

Quadro 2- Sujeitos de pesquisa, tipos de estudo e palavras-chave.

Quadro 3- Localidade e Instituições Escolares

Quadro 4- Crianças atendidas nas escolas de Educação Infantil no município de Bacabeira

Quadro 5: Divisões temáticas e subtemáticas da análise dos resultados do grupo focal

Quadro 6: Quadro Resumo Dos Pontos Positivos, Negativos E Sugestões Nas Falas Das Professoras

Quadro 7: Resumo das percepções temáticas nas falas das professoras: Expandir, Aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos

Quadro 8: Resumo das percepções temáticas nas falas das professoras: Explorar novas estratégias/ metodologias/recursos

Quadro 9: Resumo das percepções temáticas nas falas das professoras: Trabalho e currículo

Quadro 10: Resumo das mudanças na percepção do trabalho docente nas falas das professoras: O antes e depois das atividades e materiais

Quadro 11: Descrição de atividades desenvolvidas antes e depois da formação Avante

Quadro 12: Resumo das mudanças na percepção do trabalho docente nas falas das professoras: O aluno como protagonista e a importância da cooperação

Quadro 13: Resumo das mudanças na percepção do trabalho docente nas falas das professoras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa do Estado de Maranhão com sinalizador do município de Bacabeira

Gráfico 1- Gênero dos sujeitos da pesquisa

Gráfico 2- Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Gráfico 3- Nível de formação

Gráfico 4- Função das participantes da pesquisa na educação

Gráfico 5- Tipo de vínculo com a rede de ensino de Bacabeira- MA

Gráfico 6- Distribuição dos sujeitos por localidade em Bacabeira

Gráfico 7- Anos de atuação na Educação Básica

Gráfico 8- Anos de atuação específica na Educação Infantil

Gráfico 9- Função desenvolvida no período que ocorreu a Formação Continuada Avante Educação

Gráfico 10- Os temas propostos nas discussões eram pertinentes a sua prática?

Gráfico 11- Participação na Formação Continuada Avante Educação

Gráfico 12- Os momentos de estudos foram enriquecedores e fonte de aprendizagem?

Gráfico 13- Avaliação da Formação Continuada Avante Educação

Gráfico 14- Os momentos de estudos privilegiaram a reflexão sobre a prática docente?

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O percurso teórico metodológico da pesquisa: as técnicas e procedimentos	20
1.2 O que as teses e dissertações dizem sobre Formação Continuada de professores e Educação Infantil de 2017 a 2020, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD	25
1.3 Estrutura da dissertação	31
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: trajetória de lutas e conquistas pelo direito da criança à educação	32
2.1 A concepção histórica de infância e a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação	32
2.2 A Educação Infantil no Brasil	40
2.3 Formação de professores: relações com a Educação Infantil	51
2.4 As políticas educacionais brasileiras que regulamentam a formação docente: desafios e avanços e perspectivas	55
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Projeto Avante Educação no Município de Bacabeira e o percurso investigativo para a coleta de dados	64
3.1 Breve contextualização do município de Bacabeira e atendimento à Educação Infantil	66
3.2 O Programa de Formação Continuada: Projeto Avante Educação	69
3.3 O percurso para a coleta de dados	72
3.4 O Projeto de Formação Continuada Avante Educação no Município de Bacabeira: quem o vivenciou?	76
3.4.1- Identificação dos sujeitos	76
4 O PROJETO AVANTE EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	86
4.1 Eixo 1: Aspectos gerais da formação profissional recebida	87
4.2 Eixo 2: Percepções a partir da experiência formativa Avante	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	169
ANEXOS	229

1 INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da formação docente no campo da Educação Infantil, faz-se pertinente situarmos no cenário brasileiro os principais fatos que demarcaram seu estabelecimento enquanto etapa de ensino. Atrelada a um passado de práticas assistencialistas e compensatórias, a Educação Infantil brasileira se constituiu como “direito da criança”, conquista que se efetivou ao longo de anos de lutas.

Foram nas décadas do século XX, que o processo de democratização do ensino ganha impulso no Brasil, discussões que culminaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A CF 1988 estabeleceu um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e a formação de professores, entre outros. (DOURADO, 2013, p.368)

Nessas discussões, a educação passa a ser prioritária no processo de redemocratização do país. A elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é o resultado direto desse processo, a qual traz mudanças perceptíveis nas demandas educacionais brasileiras.

A promulgação desta lei, representa um novo cenário para a Educação Infantil, pois esta etapa de ensino passa a se constituir como primeira da educação básica e deve ser ofertada às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos em espaços coletivos, fora do contexto doméstico familiar. Dessa forma, traz assim, novas exigências para os profissionais que atuam nesta etapa de ensino, conforme dispõe o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Com as políticas educacionais em processo, ocorreram várias alterações, portanto, em decorrência disso, começaram a surgir outros encaminhamentos e publicações pelo Ministério da Educação (MEC) para o direcionamento de ações na etapa de ensino da Educação Infantil, tais como: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação

(BRASIL, 2006); os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), dentre outras.

Nesse contexto, a formação de professores passa a assumir um espaço de mais atenção pelas instâncias governamentais, em níveis nacional, estaduais e municipais, que atualmente têm buscado ofertar variados programas voltados para a formação docente, seja inicial ou continuada.

Na esfera das políticas que regem a educação nacional, a LDBEN nº 9.394/1996 se apresenta como o eixo norteador que orienta a organização da educação no Brasil. No que se refere à formação continuada, o art.62 assegura:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996)

Para Kramer (2008) várias denominações surgiram ao longo dos anos para se referir aos processos de formação, tais como:

“formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (consagrado pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo. (KRAMER, 2008, p. 218).

As variadas discussões em relação à formação docente nos evidenciam a necessidade de cada vez mais desenvolvermos estudos e discussões, considerando que para promovê-la muitos desafios se interpõem.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Formação Continuada de professores da Educação Infantil do município de Bacabeira- Maranhão, a partir de suas experiências no Projeto Avante Educação, promovido pela parceria da Fundação Vale com a Secretaria Municipal de Educação desse município. A investigação se propôs analisar quais contribuições foram agregadas às práticas docentes com o supracitado Programa de Formação Continuada. As inquietações que nos levaram a esta investigação surgiram da reflexão e de questionamentos acerca desse programa de formação.

Voltar a atenção para a formação docente, seja a inicial como a continuada requisita ações que contribuam aos profissionais a construção e reconstrução de um fazer pedagógico condizente com as necessidades e os anseios daqueles envolvidos no processo educativo. Nesse

contexto, faz-se necessário levar em consideração que os professores devem possuir saberes e conhecimentos específicos para o exercício da profissão.

O tema da Formação de professores na Educação Infantil tem relação com meu¹ percurso pessoal e profissional. O caminho traçado se deu principalmente a partir das minhas experiências. A área da educação sempre foi minha paixão. Desde a infância já demonstrava interesse por qual caminho pretendia seguir. Foram nas brincadeiras em “ser professora” de crianças, ou seja, daquelas que moravam próximo da minha residência que então se intensificou o desejo pela carreira docente; já na vida adulta, a partir das experiências como docente e supervisora escolar na etapa da educação infantil. A temática formação de professores sempre me encaminhou para reflexões, por compreender que a formação, a sua qualidade se alinha diretamente à prática pedagógica.

O interesse por esta temática foi ganhando cada vez mais um maior significado, a partir de minha trajetória na educação. O ímpeto investigativo apenas foi crescendo, a partir das diferentes vivências como educadora, outrora oportunizadas nas redes de ensino privada e, atualmente, na rede municipal de ensino público, as quais me possibilitaram uma visão mais ampla dos diversos desafios no âmbito escolar, observando como a formação continuada possui relevância na prática educativa.

A docência é uma tarefa complexa que implica na busca constante de atualização dos conhecimentos. O professor precisa saber lidar com a diversidade presente na sala de aula, ter conhecimento da disciplina que leciona, agregar informações pedagógicas para o seu planejamento e cuidar do seu desenvolvimento profissional. Ao longo de uma trajetória de vinte anos atuando como professora, constatei que não basta apenas possuir a formação inicial, pois a continuada faz-se necessária permanentemente.

Percebemos como é desafiador trazer para a escola práticas que instigam os alunos a serem ativos e participativos frente aos processos de construção dos saberes. Observamos nos dias atuais um alunado que vive em uma sociedade cada vez mais marcada pelo universo e velocidade de informações atrelados aos aparatos tecnológicos; inúmeras são as formas de conhecimento que permeiam em seu cotidiano.

A partir deste pressuposto, as escolas se veem compelidas sobre a sua atuação na sociedade e são desafiadas em proporcionar uma metodologia de ensino inovadora, que desperte no aluno o caráter investigativo e crítico reflexivo no processo da construção das

¹ Neste primeiro momento, utilizo a primeira pessoa do singular (eu), por tratar mais especificamente da minha trajetória pessoal e profissional. Entretanto, no decorrer do texto dissertativo decidi utilizar a primeira pessoa do plural (nós), por esta pesquisa ter se constituído em colaboração com minha orientadora.

aprendizagens. Nessa direção, o professor assume um papel fundamental no desenvolvimento de metodologias, no compartilhamento e vivência de experiências construídas no cotidiano escolar juntamente com as crianças e para isso, destaca-se a importância do profissional qualificado para atender as demandas dessa nova geração.

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes pode ser considerada como uma ferramenta fomentadora a mudanças e inovações significativas para o contexto escolar. Por meio dela, temas, problemáticas e reflexões são levantadas e discutidas em prol de melhorias da prática educativa.

Pesquisar e analisar sobre esta temática nos direcionou a investigar quais contribuições trouxe para a prática docente e possibilitou uma reflexão sobre quais saberes foram agregados aos docentes, por meio do curso de formação continuada do Projeto Avante- Educação e como ele tem favorecido a uma prática coerente.

As motivações que nos conduziram a esta pesquisa nas turmas de Educação Infantil são por considerar esta etapa de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois é nela que o processo educacional tem início, representa a base para as etapas posteriores.

A partir das experiências com esses profissionais que atuam com a criança bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), em observar práticas e posturas diversas, torna-se importante discutir as ações de formação das quais participam para construir e reconstruir continuamente a prática pedagógica com as crianças pequenas. Nesse contexto de experiência do município de Bacabeira, observamos esforços contínuos das profissionais inseridas nesta etapa de ensino em buscar legitimidade e reconhecimento nas políticas educacionais do município.

O exercício da docência torna-se a cada dia mais desafiador e exige do educador novas posturas, dentre elas a contínua atualização dos conhecimentos. Observamos que durante os últimos anos, muitos docentes têm optado pela qualificação profissional e sabemos que assegurar a formação continuada para os professores perpassa pelas leis e se fundamenta no direito de os alunos tornarem-se cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Assegurados pela lei, os educadores têm caminhado na busca pela formação, fazendo cursos de pós-graduação, participando de palestras, cursos de formação continuada e entre outros. Mas de que forma isto resulta em mudança?

Diante disso, esta pesquisa se propôs a analisar os processos formativos que os professores da rede municipal de Bacabeira das turmas de Educação Infantil (creche e pré-escola) participaram e suas implicações na prática docente, frente aos demais desafios do cotidiano escolar.

O foco central da pesquisa se delimita nos seguintes questionamentos: Quais as transformações percebidas pelos professores em sua prática pedagógica, a partir da sua participação no curso de formação continuada do Projeto Avante- Educação? Os processos direcionados nesse curso incitam, de algum modo, o desenvolvimento profissional dos docentes, levando – os ao exercício de forma mais autônoma e reflexiva sobre sua própria prática na sala de aula?

Com base na problemática eleita, definimos como objetivo geral: Analisar as contribuições do processo de formação continuada na prática docente de professores da Educação Infantil do município de Bacabeira-MA, a partir das experiências no Projeto Avante Educação.

Com base nesse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar as legislações e reformas educacionais que norteiam a formação docente;
- Analisar a implementação da formação continuada do Projeto Avante- Educação, ofertado na rede municipal de ensino de Bacabeira aos Professores das turmas de Educação Infantil;
- Identificar as contribuições dos conhecimentos adquiridos nas sessões de formações para os docentes;
- Destacar os fatores que influenciam diretamente a prática docente.

Analisar a forma como o contexto e a dinâmica do curso de formação influenciam a prática dos profissionais da educação nos direcionou na busca por uma abordagem que permita compreendermos alguns fenômenos, a partir das relações entre os sujeitos. Sendo assim, trataremos nesta próxima subseção a trajetória percorrida.

1.1 O percurso teórico metodológico da pesquisa: as técnicas e procedimentos

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). [...] Na verdade na metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 2009, págs. 14 e 15)

O processo da pesquisa envolve um conjunto de ações que nos encaminha a procurar respostas para as indagações existentes, favorecendo assim a compreensão do objeto em estudo e a sua interpretação em seu contexto.

Ao pensarmos em metodologia a ser percorrida, a escolha do método é preponderante, pois para alcançar determinados objetivos, é necessário o planejamento prévio, tendo em vista os objetivos a serem atingidos e assim se ter determinado resultado.

De acordo com Freitas (2007) não há como construir ciência sem “método” e, a pesquisa, requer uma ação pensada, sistematizada, uma série de passos a serem seguidos para se chegar ao resultado científico.

Para Gamboa (2007), toda investigação supõe um corpo teórico e este deve ter um método que lhe seja apropriado, e que possibilite ao pesquisador revestir-se de aportes para olhar a realidade de maneira a enxergar para além do que está posto, dado que, a consciência comum nem sempre percebe a realidade dos fatos.

Nesse sentido, julgamos necessário reapresentar o problema de pesquisa como fator preponderante para consistência desse trabalho, sendo ele: Quais as transformações percebidas pelos professores em sua prática docente pedagógica, a partir da sua participação no curso de formação continuada do Projeto Avante- Educação? Os processos direcionados nesse curso incitam, de algum modo, o desenvolvimento profissional dos docentes, levando – os ao exercício de forma mais autônoma e reflexiva sobre sua própria prática na sala de aula?

Analisar a forma como o contexto e a dinâmica do curso de formação continuada Avante Educação repercutiu na prática dos profissionais da educação nos direciona pela busca por uma abordagem que permita compreender alguns fenômenos a partir das relações entre os sujeitos, ou seja, uma metodologia que considera o vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, onde a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo da pesquisa.

Dessa forma, nos ancoramos na base epistemológica da perspectiva crítica, por ser um estudo científico e filosófico do conhecimento que tem por objeto o saber científico, técnico, cultural e filosófico de um conjunto autônomo e crítico de práticas e saberes conscientes baseados em instâncias integradas de mediação entre objeto e sujeito. (FARIA, 2015, p. 19). Para Gamboa (2007), a concepção de homem nessa vertente é fundadora de sentidos e significados das pesquisas, pois “recorre a investigação participante e técnicas historiográficas”. (GAMBOA, 2007, p. 85)

A partir desse paradigma epistemológico observamos a possibilidade de como os resultados poderão ser analisados, por meio da ligação entre a teoria e a prática de forma dialogada, portanto, é por meio da dialética que um caminho é traçado para transformar e conhecer a realidade, tão logo que uma “teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria”. (GAMBOA, 2007, p. 119)

Ao declararmos nossa escolha teórica, compreendemos que nossa pesquisa se insere na abordagem Qualitativa de Pesquisa. Segundo Franco (1994), trata a pesquisa qualitativa como a que procura através das múltiplas facetas do objeto pesquisado analisar os dados obtidos comparando a fatores sociais, econômicos, psicológicos etc.

Para pesquisar a respeito de uma formação continuada com professores foi necessário escutar e observar pessoas, promover conversas, descrever detalhes. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos possibilitou o estudo de experiências, sentimentos e emoções da forma como são explicitados pelos sujeitos do estudo. Além disso, favoreceu a compreensão de aspectos complexos da realidade, considerando as particularidades de um contexto socioeducacional específico.

Nesta direção, Minayo (2009) aborda a pesquisa qualitativa como aquela que se enquadra em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental.

Para levantamento das informações foram utilizadas estratégias da pesquisa qualitativa, que necessariamente, envolvem estudos bibliográficos sobre infância, criança, educação infantil e formação docente, analisando os desafios, avanços e perspectivas; consulta a documentos produzidos pelo Programa de Formação Avante- Educação contratados pela Fundação Vale, a fim de conhecer a proposta da formação ofertada às professoras da Educação Infantil e situar a sua implementação; consultas em documentos que regulamentam e caracterizam a Educação Infantil no município, bem como as instruções legais que normatizam a formação continuada, o “Estatuto, Plano de Cargos e a Remuneração do Magistério”, o Plano Municipal de Educação do município e as demais leis municipais que dispõem sobre a carreira do magistério no município de Bacabeira- Ma.

Tratando de pesquisa do tipo bibliográfica, Malheiros (2000, p. 2) corrobora que “a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema objeto da investigação”.

Como nosso objetivo de pesquisa foi definido, já sabíamos que para se analisar as contribuições de um Programa de formação continuada a professores da Educação Infantil poderíamos estudar um grupo de professores de determinadas turmas. Nesse sentido, selecionamos um grupo de profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bacabeira-MA, que participaram do Programa de Formação Continuada Avante Educação, ofertado nos anos de 2019 a 2020.

Como já mencionado, o lócus da pesquisa foi o município de Bacabeira, o qual encontra-se situado no Estado do Maranhão, especificamente no entroncamento da BR- 135 com a MA/BR 402. Limita-se ao norte com o município de São Luís, separado pelo Estreito dos Mosquitos, e com as ilhas de Tauá-Mirim e Tauá-Redondo, que pertencem a São Luís; a leste com o município de Rosário (Maranhão); a Oeste, com o município de Cajapió e ao Sul com o município de Santa Rita.

Seu nome deriva das frondosas palmeiras da bacaba (*Oenocarpus bacaba*). Foi incluso à Região Metropolitana, por meio da Lei Estadual Complementar nº038/ 1998. Historicamente, o Município de Bacabeira era um importante povoado de Rosário, mas já foi desmembrado, a partir da lei 6.187, de 10 de novembro de 1994. Portanto, ainda se faz subordinado à Comarca de Rosário. A partir da Lei Complementar nº038/ 1998 foi incluso à Região Metropolitana.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, o município de Bacabeira possui área territorial de 542,962 km² e uma população estimada de 16.966 habitantes. Sendo distribuído geograficamente com os seguintes povoados: Peri de Baixo, Peri de Cima, Gameleira, São Cristovão, Santa Quitéria, José Pedro, Video, Piqui, Rancho Papouco, São Pedro, Vila Cearense, Placa do Recurso e Ramal do Aboud. No que se refere ao seu contexto educacional é composto por vinte e cinco escolas municipais, duas estaduais e uma da rede privada, contemplando assim as etapas da educação básica. Além de possuir uma instituição de ensino de nível superior da rede privada.

A pesquisa teve como sujeitos: Professoras das turmas de crianças da Educação Infantil (creche e pré-escola), assim como a Gestora, Suportes Pedagógicos e Supervisora Escolar. Como critério desta seleção envolvemos os profissionais que participaram do processo formativo do Projeto Avante- Educação e que ainda se encontram na rede de ensino até os dias atuais.

Quanto aos instrumentos para a investigação e coleta de dados foram compostos pela aplicação de questionários e tiveram como principal objetivo a caracterização dos sujeitos da pesquisa, e por meio da interação grupal a partir da técnica do grupo focal com a intenção de compreender os significados que essas profissionais atribuíram às formações ofertadas. A seleção desses instrumentos está intrinsecamente relacionada aos objetivos do trabalho em questão.

Os questionários foram entregues para um grupo pessoalmente, já para outros via whatsapp, juntamente com a carta de apresentação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tivemos a participação de 13 sujeitos.

Promovemos o encontro para o grupo focal e coleta de depoimentos, os quais foram gravados e posteriormente, transcritos na íntegra, possibilitando assim o registro fidedigno de todas as informações fornecidas pelas entrevistadas. Dentre os que responderam os questionários, 9 sujeitos se fizeram presentes no encontro do grupo focal.

O grupo focal representa “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE, 1996, *apud* GATTI, 2005, p.449).

Para este processo da pesquisa de levantamento dos dados, ressaltamos o que nos diz Minayo (2012, p.623): é preciso “[...] exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro [...]”. Para compreender, é preciso levar em conta a particularidade do sujeito, pois sua subjetividade é uma manifestação da convivência exercida no coletivo. A experiência das pessoas ocorre no contexto da história coletiva e é influenciada pela cultura do grupo do qual fazem parte (MINAYO, 2012).

Minayo também nos alerta para a importância de um esforço metodológico que garanta a produção de uma análise sistemática, minimizando os discursos espontaneístas. Para Minayo (2012, p.626), “o percurso analítico e sistemático tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade”.

Para análise e sistematização dos dados da pesquisa utilizamos o conjunto de Técnicas de Análise de conteúdo de Bardin (2016), tais como: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Esta técnica, favoreceu a compreensão, a partir da descrição e interpretação do conteúdo, ou seja, interpretação das mensagens, reinterpretando os significados que vai além de uma leitura comum.

Bardin (2016, p. 44) sintetiza a análise de conteúdo como:

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isso não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. Retomemos os dois exemplos, mais ou menos metafóricos, anteriormente citados. Nos dois casos (objetos contidos nas bolsas e dejetos encontrados nos caixotes de lixo), o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas.

As etapas desta pesquisa respeitaram os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Conforme já mencionado, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), o qual foi assinado pelos respectivos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos

que a identidade das participantes seria preservada. Portanto, identificamos as professoras por P1, P2, P3, P4, gestora por G1 e as supervisoras por S1.

Como critérios aos participantes, elencamos os seguintes: faixa etária acima de 18 anos; de ambos os sexos; que tenham concluído o curso de graduação Licenciatura em Pedagogia, Letras ou áreas afins da educação; atuem na rede municipal de educação infantil; e, que tenham participado do Programa de Formação Continuada Avante Educação.

Adotamos uma postura crítica, entendendo que o fato social pesquisado faz parte de uma totalidade. Segundo KOSIK:

O conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervém ativamente, e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo. O conhecimento de quem é o sujeito significa conhecimento da atividade própria do sujeito (1976, p.165).

1.2 O que as teses e dissertações dizem sobre Formação Continuada de professores e Educação Infantil de 2017 a 2020, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD

Neste subitem, apresentamos um panorama das pesquisas que se aproximam da temática, pois julgamos crucial compreender como o objeto de estudo Formação Continuada de Professores na Educação Infantil vem sendo estudado no campo das pesquisas acadêmicas nos últimos quatro anos do século XXI, 2017 a 2020.

Este estudo, do tipo estado da arte, teve como referência de consulta a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, onde buscamos apresentar aquilo que o Brasil tem pesquisado sobre o objeto da pesquisa.

As pesquisas do tipo estado da arte se preocupam com a totalidade da produção de um dado conhecimento. Segundo Ferreira (2002, p. 258):

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Para a seleção dos trabalhos, utilizamos como critérios de busca os anos de 2017 à 2020 e os descritores (palavras-chave): “formação continuada de professores” e “educação infantil”.

Vale ressaltar que em algumas publicações foi necessário a leitura completa do trabalho para identificação dos elementos que se propôs averiguar, tendo em vista que apenas os resumos não destacavam as informações que se buscava, tais como: abordagem teórica, sujeitos da pesquisa, tipos de estudo, metodologia utilizada etc. Alguns resumos se apresentaram de forma sucinta e incompleta.

Em síntese, foram realizadas as seguintes etapas que constituíram o caminho percorrido:

- ✓ Consulta e seleção dos trabalhos publicados sobre Formação Continuada de Professores na Educação Infantil nos últimos quatro anos (2017 a 2020), por meio da identificação das temáticas nos títulos, resumo e/ou e palavras chaves;
- ✓ Leitura na íntegra de algumas dissertações e teses selecionadas, pois não se localizou as informações necessárias somente nos resumos;
- ✓ Análise dos dados, por meio da técnica da análise de conteúdo, organizando e sistematizando os achados da pesquisa.

Estudos sobre formação docente vêm assumindo cada vez mais espaço no cenário de pesquisas em educação, tem se tornado objeto de estudo por diversas fontes. Destacamos que ao longo da história, a formação docente foi ganhando muitos significados e definições que permeiam até os dias atuais nas concepções e práticas pedagógicas.

Apresentaremos uma síntese das produções de dissertações e teses, pois consideramos crucial compreender, conhecer e analisar o que já foi pesquisado nacionalmente, objetivando uma primeira aproximação e uma análise referente ao tema de pesquisa.

Segundo Alves (1992, p. 54):

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes tarde demais) que a roda já tinha sido inventada. Por essas razões, uma primeira revisão da literatura, extensiva, ainda que sem o aprofundamento que se fará necessário ao longo da pesquisa, deve anteceder a elaboração do projeto. Durante essa fase, o pesquisador, auxiliado por suas leituras vai conseguindo progressivamente definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, o que, por sua vez, vai lhe permitindo selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização.

Esse levantamento favorece a ampliação da visão do pesquisador, além de permitir uma aproximação com o tema e objeto de pesquisa, oferece possibilidades mais precisas de investigação, conhecer uma ampla revisão da literatura, observar o percurso histórico e iluminar o caminho a ser percorrido.

Conforme já destacado, utilizamos a plataforma de publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD para o levantamento e seleção dos trabalhos.

Iniciamos a investigação com a digitação das palavras-chave “formação docente” e “educação infantil”, no campo de busca da BDTD, na qual encontramos o resultado de 210 publicações. Em seguida, afinamos mais a pesquisa, aproximando assim com o objeto de estudo, digitando “formação continuada de professores” e “educação infantil”. Dessa feita, encontramos 78(setenta e oito) publicações. Após a leitura e seleção, foram destacados 11(onze) trabalhos.

Definidos os trabalhos a serem estudados, nosso próximo passo foi estudar e reconhecer suas características e contribuições para o presente estudo.

Observamos uma quantidade considerável de trabalhos que investiga formação de professores em nosso país, no período de 2017 a 2020, entretanto, ao considerar dentro dessa formação, apenas a continuada, constatamos que possui uma proporção bem menor.

A média total em estudos sobre formação contínua/continuada em porcentagem menor, comparada à formação de professores, sinaliza que essa temática merece uma atenção maior por parte dos pesquisadores, investigadores da formação docente. Tais dados contribuem na explicação de um dos motivos para compreendermos pela qual estas possuem baixo impacto na melhoria do ensino.

Refletir sobre formação continuada é uma tarefa desafiadora. Sabemos que é um tema compreendido como direito e assegurado em lei, conforme a LDBEN 9394/96. Entretanto, ao voltarmos à prática percebemos que muito ainda precisa se avançar para a concretização desse direito.

Para facilitar a visualização dos trabalhos selecionados, apresentamos um quadro síntese, elaborado com dados dos próprios trabalhos, organizados primeiramente com as dissertações, e, posteriormente, as teses. Sendo as dissertações nomeadas e enumeradas de D1 a D8 e as teses de T1 a T3. Apresentamos em ordem cronológica dos anos, do mais antigo ao mais atual. Assim destacamos, as seguintes publicações:

Quadro 1- Publicações sobre formação continuada de professores e seus respectivos títulos, códigos, anos e instituições.

TÍTULO	CÓDIGO	ANO	INSTITUIÇÃO
A Formação Continuada das professoras de Educação Infantil em municípios da região de Laguna-SC (Amurel)	D1	2017	Universidade do Sul de Santa Catarina
Formação de professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada	D2	2017	Universidade Federal do Pará
A Formação Contínua de professores na Amazônia Amapaense: uma proposta para a realidade ribeirinha do Anauerapucu	D3	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil	D4	2018	Universidade Federal do Espírito Santo
Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG	D5	2018	Universidade Federal de Minas Gerais
Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um Programa de Formação Continuada	D6	2019	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho
Formação Continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo: uma possibilidade de formação descentralizada	D7	2019	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Formação Continuada e acolhimento de professores da Educação Infantil a partir de narrativas docentes.	D8	2020	Universidade Estadual de Campinas
Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica no município de Amajari, Roraima	T1	2018	Faculdade de Ciências e Tecnologia “Júlio de Mesquita Filho”
Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da Educação Infantil	T2	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Formação Continuada de professores da Educação Infantil num enfoque CTS	T3	2020	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Ao analisar os trabalhos selecionados, a partir da leitura na íntegra da maioria deles, percebemos que o tema principal das pesquisas é a Formação Contínua/ Continuada de professores na etapa da Educação Infantil, porém aborda diferentes eixos, como: programas ou cursos de formação (4), processos de formação docente inicial e continuada (1), processos de formação em serviço (2) e promoção de Formação Continuada (4).

Todos os trabalhos focam na mesma etapa de ensino, a Educação Infantil, e, partilham em comum do único contexto, rede municipal de ensino. Tais abordagens revelam dimensões ricas e significativas.

No que tange aos objetivos das pesquisas centramos em investigar o desenvolvimento do curso de formação continuada (4), compreender as contribuições da formação continuada nas práticas pedagógicas docentes (3), promover formação continuada aos docentes (4).

Com base nos dados dispostos nessa Plataforma é possível verificar oscilações quanto na frequência de publicações, regredindo com o decorrer dos anos, tendo a maior quantidade de produção no ano 2017 (4). Depois segue com o ano de 2018 (3). Já nos anos 2019 e 2020, houve a mesma quantidade de trabalhos publicados.

Quanto às Instituições de Ensino que contemplam Programas de Pós-graduação, se dividem nas respectivas esferas e evidenciamos o seu quantitativo de trabalhos: Federal (5), Estadual (4), Comunitária (1) e Privada (1).

Quadro 2- Sujeitos de pesquisa, tipos de estudo e palavras-chave.

CÓDIGO	SUJEITOS DE PESQUISA	TIPOS DE ESTUDO	PALAVRAS- CHAVE
D1	Secretários de educação ou responsáveis pela educação dos municípios	Pesquisa qualitativa	Educação Infantil. Formação Continuada. Região da AMUREL.
D2	Professores(as), coordenadora pedagógica e gestora	Pesquisa qualitativa	Educação Infantil. Formação de Professores. Formação Continuada.
D3	Professores(as), coordenadora pedagógica, diretora, auxiliar administrativa, merendeira, auxiliar de serviços gerais e vigilante	Pesquisa qualitativa	Formação Contínua. Educação Ribeirinha, Educação do Campo, Reflexão Crítico-colaborativa.
D4	Professores(as) e formadoras do curso	Pesquisa qualitativa	Formação continuada. Educação Infantil. Projeto de formação.
D5	Gestoras, supervisoras e Professores(as)	Pesquisa qualitativa	Educação Infantil. Formação continuada de Professoras. Sistema Municipal de Educação de Montes Claros
D6	Professores(as)	Pesquisa qualitativa	Formação de Professores. Formação Continuada. Educação Infantil.
D7	Professores(as)	Pesquisa qualitativa	Formação Continuada; Formação na escola; Prática pedagógica; Grupos de estudo; Saber do professor.
D8	Professores(as)	Pesquisa narrativa (Pesquisa de campo)	Formação continuada, Narrativas docentes, Educação Infantil, Acolhimento.
T1	Coordenadores educacionais e Professores(as)	Pesquisa qualitativa	Educação. Educação Infantil. Formação Continuada de Professor. Educação Científica. Literacia científica.
T2	Professores(as) e coordenadoras	Pesquisa qualitativa (Estudo de Caso e da Pesquisa-Ação)	Necessidades de formação docente; Educação Infantil/Pré-escola; leitura e escrita
T3	Professores(as)	Pesquisa qualitativa (pesquisa-ação formativa e educativa)	Formação Continuada de professores. Educação Infantil. Ensino de ciências. Enfoque CTS. Alfabetização científica e tecnológica.

Sobre os sujeitos investigados nas pesquisas, observamos que foram contemplados diferentes grupos de profissionais da educação ou até mesmo um único sujeito, assim destacamos, juntamente com a quantidade de pesquisas que os abordaram: Secretários de educação ou responsáveis pela educação dos municípios (1), Professores, coordenadora

pedagógica e gestora(1); Professores(as), coordenadora pedagógica, diretora, auxiliar administrativa, merendeira, auxiliar de serviços gerais e vigilante(1); Professores e formadoras do curso(1); Gestoras, supervisoras e Professores(1); apenas professores (4); Coordenadores e Professores(2).

Como percurso metodológico todas as produções selecionadas, optaram em seu desenvolvimento pela Pesquisa Qualitativa.

A partir do levantamento realizado, comparamos as palavras-chave mais utilizadas: Educação Infantil, Formação Continuada e Formação Continuada de Professores.

Essas informações levantadas foram essenciais para a compreensão mais aprofundada a respeito do objeto de estudo em questão.

Ao analisar produções acadêmicas em dissertações e teses, detectamos uma quantidade razoável de trabalhos que investiga sobre Formação Continuada de Professores em nosso país, dentre as pesquisas algumas delas nomeiam como Formação Contínua. Entretanto, ao realizar uma pesquisa inicial sobre Formação Docente (inicial e continuada), percebemos uma proporção bem maior de pesquisas.

Das 210 publicações consultadas sobre Formação Continuada de Professores, entre dissertações e teses, os quais foram submetidos a critérios de seleção, resultaram em 78 trabalhos, foi possível perceber que entre essas, somente 11 se aproximavam ao objeto de estudo investigado.

A análise do conteúdo dessas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, nos permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar na etapa da Educação Infantil, desde a compreensão como se efetivam as formações aos docentes à suas contribuições para a prática pedagógica.

Concluimos que por meio deste estudo, novos conhecimentos foram gerados, ampliamos olhares e possibilitou-nos ricas reflexões. A pesquisa no banco de dados acadêmico contribuiu significativamente para desvelar questões peculiares ao tema estudado, possibilitou compreender a necessidade do que ainda precisa ser investigado, proporcionando uma percepção do que já foi e ainda precisa ser pesquisado.

1.3 Estrutura da dissertação

A pesquisa embasa-se em três conceitos fundamentais: Educação Infantil (infância/criança), formação continuada de professores e prática docente. Portanto, buscamos aprofundamento dessas temáticas que apontam para a investigação do tema escolhido fazendo

a relação com o Projeto de Formação Continuada Avante Educação. Considerando que a Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira, possibilitou aos profissionais da educação infantil em parceria com a Vale.

Diante disto, esta dissertação apresenta-se organizada em quatro seções. Primeiramente temos a introdução, na qual situamos a formação docente no campo da educação infantil. Apresentamos o objeto de estudo e a sua relação com o percurso pessoal e profissional da pesquisadora. Pontuamos o interesse pela temática e suas motivações, bem como as questões norteadoras e objetivos da pesquisa. Destacamos o percurso metodológico, descrevendo o tipo da pesquisa, o lócus, sujeitos e instrumentos. E traçamos um mapeamento das produções de dissertações e teses sobre formação continuada de professores da educação infantil no período de 2019 a 2020.

A seção 2, explicita as bases fundamentais deste estudo, tais quais: a construção histórica da concepção de infância até o estabelecimento da criança como sujeitos de direitos, uma retrospectiva dos principais marcos legais da educação infantil no Brasil com os seguintes pressupostos teóricos: Kramer (1999), Sarmiento (2005), Ariès (1981), Kuhlmann (1998, 2011), Oliveira (2005), Dornelles (2005), Cury (1998), Faria (2005), Bittar, Silva e Motta (2003), Saisi (2003), Saviani (2008), Andrade (2010), assim como documentos que balizam esta etapa de ensino, tais quais: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006); os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), dentre outros. Ainda nesta seção, destacamos os referenciais teóricos sobre formação continuada de professores, considerando desafios, avanços e perspectivas, perpassando pelas políticas educacionais que balizam a formação docente no contexto brasileiro.

Na seção 3, apresentamos o Programa de Formação Continuada Avante Educação no contexto pesquisado; caracterização do município lócus da pesquisa; a implementação do projeto de formação continuada, destacando a sua estrutura, fundamentação e efetivação; o percurso para a coleta de dados; a vivência no Programa, bem como a identificação dos sujeitos e suas percepções quanto aos processos formativos.

E na seção 4, temos mais resultados e discussões dos dados obtidos, a respeito do Projeto Avante Educação, destacando as suas implicações na prática docente,

Para finalizar esta pesquisa, apresentamos as considerações finais relativas ao que foi fundamentado e compreendido, bem como aos resultados evidenciados neste processo de investigação de formação das profissionais que participaram do curso de aperfeiçoamento.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS PELO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO

A nossa proposta de estudo tem como foco a formação continuada de professores da educação infantil. Portanto, é fundamental destacarmos estudos da infância, considerando a sua construção histórica, sua trajetória até chegarmos à concepção atual, por assim entendermos a criança como o sujeito principal nessa relação de formação continuada de professores e prática docente.

A busca pela compreensão da infância, nos direciona a um recorte teórico com breve contextualização da maneira como a infância era tratada em diferentes épocas, como também a inserir em nosso estudo, o percurso histórico e as políticas públicas que balizam a Educação Infantil, considerando sua trajetória de lutas e conquistas pelo direito da criança a educação.

2.1 A concepção histórica de infância e a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica

A criança, assim como todo ser humano é marcada pelo contexto em que se encontra inserida. É reflexo daquilo que vive, influenciada por forças de origens sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesta sessão, voltaremos o olhar para o processo da construção histórica da concepção de infância, pois ao tratar sobre a Educação Infantil e práticas docentes, torna-se pertinente a necessidade de incluir, no campo da investigação, as perspectivas de infância ao longo dos anos, assim como suas representações, significações, conquistas sociais e políticas inerentes ao atendimento à infância.

“histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

No sentido etimológico da palavra, infância em latim, significa in-fans, ou seja, o ser sem fala, com ausência de linguagem. Por muito tempo a palavra infância representava a concepção da não valorização da criança como sujeito social pleno. No entanto, não ter linguagem, significava não ter pensamentos, nem conhecimentos, além de não possuir inteligência. Como se, equivocadamente, não existisse conhecimentos antes do surgimento da linguagem verbal.

Para Sarmiento (2005, p. 368) a infância tem sido marcada por uma linguística e juridicamente pelo prefixo de negação, pois as consideram como inimputáveis e, juridicamente

incompetentes. O autor destaca que etimologia da palavra infância propõe um sentido de negatividade, ao conceituar infância como a idade do não-falante, remetendo a concepção do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. Por outro lado, tem-se a conceituação de aluno que “é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.”

Conforme Sarmiento (2005, p. 368):

[...] estas interdições se sustentam numa prática de proteção, constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios e não está em causa a sua radical abolição. Apenas se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceptualização e representação sociojurídica da infância pela determinação dos fatores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efetivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente).

Durante séculos, a criança foi considerada como desprovida de qualquer capacidade intelectual, emocional e social, reduzida a um ser ínfimo, sem autonomia, passiva de adestramento e disciplina. No entanto, a concepção de infância vem modificando-se ao longo dos séculos. O sentido que lhe atribuímos hoje é diferente de muitos anos atrás, pois até então não se distinguia tão explicitamente divisões etárias entre crianças e adultos.

De acordo com Sarmiento (2005) infância significa a categoria social do tipo geracional, e criança, refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, além de pertencer a um grupo etário, é sempre um ator social pertencente a uma classe social, a um gênero.

Ao referir-se à concepção de criança e infância, Barbosa (2000, p. 101) corrobora as ideias de Sarmiento e Pinto (1977) sobre a necessidade de se definir e delimitar esses conceitos. Esses autores classificam em duas categorias: “[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social[...] existe desde os séculos XVII e XVIII”.

Para a Sociologia da Infância, a qual constitui a infância como objeto sociológico, considera a condição da criança como sujeito social, o qual seu desenvolvimento está articulado às suas condições sociais de existência e às representações e imagens historicamente construídas.

Para Sarmiento (2005, p.363):

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças

como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

De acordo com Kramer (1999), a ideia de infância deu início no século XVIII como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Ressalta que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu; são na verdade, “produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (p. 244).

Consideraremos os apontamentos enfatizando as concepções de infância, a partir da Idade Média, onde estudos sinalizam o surgimento de um sentimento de infância. De acordo com Ariès (1981), historiador francês, pesquisador no campo da história da infância, ainda que seus escritos tenham sido constantemente analisados e criticados por outros pesquisadores no que se refere ao surgimento da concepção de infância, afirma que:

“Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ÁRIES, 1981, p.50).

Para Ariès(1981), as crianças eram tidas como adultos de tamanho menor, *adultos em miniatura*, diferindo das outras pessoas apenas por serem menores em estatura. Participavam livremente na rua dos eventos cotidianos e das atividades da comunidade: ritos, costumes, festas, lutas e jogos. Adquiriam conhecimentos da vida nas interações com os adultos, compartilhando dos seus trabalhos e de suas brincadeiras, quer misturadas a eles, quer entre si. Em meio a tudo isso, elas cresciam. Assim, antes do século XVII, não havia “o sentimento de infância”; nenhum espaço separado do “mundo adulto”. Crianças e adultos trabalhavam, viviam e testemunhavam nascimentos, doenças e mortes conjuntamente da mesma maneira que participavam da vida pública (política), das festas, guerras, audiências, execuções. A infância, nesta época, era vista como um estado de transição para a vida adulta e o indivíduo só passava a existir quando podia se misturar e participar da vida adulta.

Já Pierre Riché e Daniele Alexandre (apud DORNELLES, 2005) discordam da concepção de Ariès, demarcam a existência de um “sentimento de infância” anterior ao século XVII. Afirmam que os “registros paroquiais, as cartas, a literatura romana, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias de santos” dessa época, indicam a existência do que conhecemos como “sentimento de infância”.

Os estudos de Ariès também foram questionados por Stearns (2006), o qual tece algumas críticas aos estudos publicados por Ariès, afirma que Ariès simpatizou inicialmente com a visão

conservadora sobre os acontecimentos acerca da infância, também se deu conta de que muitas de suas informações eram vazias, sem base histórica consistente.

Conforme Stearns, na idade média, os pais já expressavam sentimentos a infância, pois ficavam felizes com o nascimento dos filhos, algo constatado quando foram examinados os registros pessoais como cartas e diários, deixando evidente que o amor paterno era normal, esperado e natural.

[...] ter amor pelas crianças não é uma invenção moderna; existe na maioria dos lugares e épocas, e de certa forma é natural. De fato, em mães que amamentam, um hormônio liberado promove uma forte ligação emocional. Não devemos exagerar as mudanças e contrastes, pois alguns aspectos da infância podem ser aplicados quase que em todos os lugares. Só que o amor dos pais pode conduzir a tratamentos bem diferenciados, e mesmo a envolvimento emocional bem diferentes, portanto não devemos pressupor muita constância também (STEARNS, 2006, p. 16- 17).

Corroborando com Stearns, Kuhlmann Jr. (2010) afirma que o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média. A partir de pesquisas foi possível o acesso a inúmeras imagens de crianças, as quais trazem revelação de famílias atenciosas, inclusive na produção de roupas para crianças pequenas e brinquedos. Ressalta que o sentimento de infância sempre esteve presente em diferentes épocas.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente (KUHLMANN JR; 2010, p. 30-31)

A partir do que destaca Kuhlmann Jr. (2010), seria improvável que as famílias por tantas gerações não demonstrassem qualquer tipo de afeto pelas crianças. Dessa forma, a maneira de olhar para a infância é manifestada historicamente com diversas representações da infância e da própria criança. Definida assim pelas mudanças ocorridas na sociedade, nas diferentes classes sociais, nas quais há variações no que se refere à infância e à criança.

Nos estudos de Sarmiento (2007, p. 28) a respeito de infância, os séculos XVII e XVIII ocorrem mudanças intensas na sociedade,

constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Segundo essa visão, a infância começa a estruturar-se, originando novas concepções. De acordo com Sarmiento (2007), a variação das concepções da infância emerge do contexto

das classes sociais, da religião predominante, do nível de instrução da população etc. A partir dessa diversificação de ver a infância, novos olhares surgem em relação à criança.

Para Postman (2011) no período medieval, a linguagem era a mesma tanto para adultos quanto para a criança. Segundo o referido autor, “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (p. 29).

Conforme Ariès (1981), a partir do século XVII, a ideia de criança passa a ser associada à de dependência, fragilidade e inocência. Surge assim no meio familiar, um sentimento que ele nomeia como “sentimento de paparicação”. A criança torna-se uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, devido principalmente pela sua inocência, ingenuidade, gentileza e graça.

Esse hábito provoca reações críticas as mais diversas ordens, tais como: reformadores religiosos, educadores e moralistas. No fim do século XVI e, sobretudo no século XVIII, alguns consideravam insuportável a atenção que se dispensava então às crianças. Exasperavam-se com a maneira como paparicavam as crianças. Acreditavam que se os adultos se preocupassem demais com elas, tornar-se-iam mal-educadas, já que esse sentimento de infância produziria uma criança frágil e irracional (Ariès, 1981).

A partir de então, lentas transformações começaram a surgir dentro das famílias, agora já estavam fortemente marcadas pela necessidade e desejo de privacidade. Se estabelece assim o modelo de família burguesa, onde as trocas mais íntimas prevaleciam sobre as vivências tradicionais comunitárias.

Instaura-se o modelo da família burguesa, o qual irá trocar a sociabilidade ampla pelo desejo de intimidade, reduzindo as vivências de formas comunitárias tradicionais. A intimidade e a vida privada da família moderna propõem novas relações familiares, acompanhadas por mudanças de valores, especialmente em relação à educação das crianças. A criança assume um lugar central na família, pois se antes era cuidada de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral, passará a ser responsabilidade dos pais. Ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais. (ANDRADE, 2010, p. 50).

Para combater essa educação privada, oferecida pela família, a Igreja e o Estado no século XVII resolveram tomar o encargo educativo, ou seja, o poder político e religioso, como poderes públicos, passaram a interferir diretamente na vida privada das famílias, que aceitou a intromissão, por acreditar não serem capazes de dar a formação adequada aos seus filhos. Dessa forma, surge o segundo sentimento da infância evolvida por uma tomada de consciência da

inocência e da fraqueza da infância, a moralização. Viam as crianças como frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar.

A estruturação a respeito de concepção de infância vai se consolidando cada vez mais. No período do Renascimento, inicia-se uma preocupação com a formação específica da criança. Até então, a criança era concebida apenas como um mero ser biológico, sem status próprio. Segundo Aranha (1996), é impressionante o interesse pela educação no Renascimento, sobretudo comparado com o da Idade Média, principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Educar torna-se questão de moda e exigência. Dessa forma, o aparecimento dos colégios no século XVI até o XVII, favoreceu também o surgimento de uma nova imagem da infância. Os colégios e escolas tinham como objetivo a preparação dos infantes para a convivência social, dentro dos padrões morais estabelecidos.

De acordo com Oliveira (2005, p.59) “o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada”. É a partir daí que acontece a descoberta da infância, atribuindo-se valor a vida infantil e às especificidades dessa fase humana. O interesse por esse período propiciou o surgimento das concepções psicológicas e preocupações morais, vindo a fundamentar a pedagogia moderna e contemporânea.

Nesse contexto, temos referências nas pesquisas em diferentes áreas, com a Psicologia, a Sociologia, a História, a Filosofia, a Antropologia, a pedagogia, entre outras que nos mostram como o conceito de infância e a percepção sobre a criança foram se constituindo e se transformando na maneira como os adultos e as crianças se relacionam e expressam tais relacionamentos. [...], a infância e a educação formal das crianças pequenas seriam um conceito que surge a partir do Renascimento e se firma no período moderno (SARAT, 2009, p.13).

Foi a partir do século XVIII, com o advento da Idade Moderna que surge um novo cenário na configuração social. A criança passa a ter a atenção central na família e percebida por suas particularidades, as mães receberam reconhecimentos como cuidadoras dos filhos e o amor materno ganha espaço na sociedade. É na modernidade que a família conquista o status de instituição social. Surge assim, o sentimento mais evidente da infância e da família.

Na família; cria-se um modelo de formação: privatizado e familiar; cria-se um saber – psicológico, médico, pedagógico - na infância, que nasce, sobretudo dos cuidados familiares. A família separa a criança da sociedade, mas também se torna o seu lugar educativo, observa que a criança não está madura para a vida, que antes de deixá-la juntar-se aos adultos é necessário submetê-la a um regime especial, uma espécie de quarentena, na família, nos espaços controlados e em atividades planejadas (CAMBI, 1999 p. 204).

Para Oliveira (2005), autores estudiosos da infância como Comenius (1592- 1670), Rousseau (1712- 1778), Pestalozzi (1746- 1827), Decroly (1871- 1932), Froebel (1782- 1852)

e Montessori (1870- 1952), entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. Embora com ênfases diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo.

O pensamento de Comenius teve grande influência na educação e na sociedade do seu tempo. Defendeu que a educação nas escolas deve ser universal e que seria preciso ensinar *tudo a todos*.

Isso não quer dizer que queiramos para todos um conhecimento (exato e profundo) de todas as ciências e artes: isso não seria útil em si mesmo nem possível a ninguém, tendo em vista a brevidade da vida. [...] Todos aqueles, porém, que estão no mundo não só como espectadores, mas como atores, devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão (COMENIUS, 2006, p. 95).

Para Comenius as oportunidades educacionais deveriam ser as mesmas para todos, caso contrário, ou seja, negar essas oportunidades era antes ofender a Deus mais do que aos homens. Defendia que “dos anos da infância e da primeira educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer” (Comenius, 2006, p. 100).

Segundo Dornelles (2005), na Idade Moderna, o filósofo Jean Jacques Rousseau sinaliza a influência da educação no desenvolvimento infantil e desconsidera que a criança fosse reconhecida como adulto em miniatura, ou seja, que a sua formação visasse uma preparação para a fase da vida adulta, pois valorizava a pedagogia da essência, que cada criança seria compreendida como um ser em evolução, vivendo em um mundo próprio.

Para Rousseau, a educação deve adaptar-se ao movimento natural do desenvolvimento mental da criança, que através da atividade espontânea participa da sua própria formação [...] Ainda mais: as ideias de desenvolvimento mental, de atividade natural, referidas à criança, inauguram uma nova concepção de infância (MARZOLA apud DORNELLES, 2005, p.34).

Rousseau parte do pressuposto de que as crianças têm a maneira de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias, preconiza uma maneira de educá-los estabelecendo parâmetros de acordo com a sua idade e o seu desenvolvimento. Partindo de Rousseau, Marzola considera que se pode dizer “as leis que regulam o desenvolvimento poderiam ser utilizadas como mecanismos para regular uma progressão pedagógica que o invés de contrariar a marcha do desenvolvimento, se pautaria por ele” (apud DORNELLES, 2005, p. 35).

Esse novo entendimento de infância defendido por Rousseau e pelos iluministas do século XVII e XVIII, favoreceu o surgimento de uma nova perspectiva de educar as crianças.

Afirmavam que a educação da criança deveria iniciar muito cedo e pautada no cuidado e direcionamento.

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

Para Oliveira (2005, p.69), a apropriação das teorias desses autores envolveu um longo processo. Os modelos pedagógicos, os quais inicialmente voltados para o atendimento das camadas populares socialmente desfavorecidas, de forma gradativa, foram sendo utilizados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de pessoas pertencentes à classe média e alta de vários países. Todo este movimento contribuiu para que fossem modificados alguns princípios defendidos para a educação fundamental: “passaram a admitir a importância da observação e da pesquisa científica do desenvolvimento infantil, além da elaboração de material educativo que passaram a ser usados livremente pelas crianças”.

A partir do século XX, houve a propagação de vários estudos científicos, em especial da psicologia, antropologia, sociologia e história, e a infância passa a ser percebida como categoria social e historicamente construída. Dessa forma, surge um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas com as crianças, tanto nas famílias como nas instituições de educação infantil.

Segundo Corsaro (2002, p. 114) a evolução dos estudos teóricos na sociologia, antropologia e psicologia, favoreceu o desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização da infância, pois a partir daí “as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais”.

Ao percorrermos a trajetória da infância constatamos que concepção de infância foi modificando-se e passou por várias transformações ao longo dos séculos. A partir do avanço de mais estudos específicos acerca da infância, ou seja, com o desenvolvimento de uma pedagogia para crianças foi possível falar da construção social de infância. Se antes, a criança não era percebida como um ser de relevância, quase invisível, atualmente, é reconhecida por suas especificidades com identidade pessoal e histórica, além de ser detentora de direitos sociais.

Atualmente, a criança pequena tem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a qual deve ser ofertada em “creches e pré-escolas, em espaços institucionais não domésticos, estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e

supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

Essas mudanças ocasionaram novas exigências sociais, econômicas e políticas, pois a criança agora vista como sujeitos de direitos deve ter as suas dimensões respeitadas, suprida as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais, caracterizando um atendimento integral e integrado. Nesta direção, a Educação Infantil, torna-se uma exigência social e recebe como proposta pedagógica o atendimento integral da criança.

A partir desta retrospectiva histórica observamos que a construção de concepção de infância e o estabelecimento dos direitos das crianças percorreu uma história configurada por lutas, avanços, embates e desafios até a sua obrigatoriedade.

A visibilidade contemporânea da infância passa a ser revelada por vários dispositivos legais, que trataremos na seção seguinte.

2.2 A Educação Infantil no Brasil

Iniciaremos este item com o seguinte questionamento: a criança sempre foi considerada como sujeito de direitos? Trataremos assim sobre o percurso da Educação Infantil no âmbito legal, transitando pela legislação brasileira. As legislações ao longo do tempo respaldam o trabalho nas instituições e garantem os direitos das crianças à educação de qualidade.

A história da Educação Infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2005, p. 91)

A criança, infância e as concepções educativas sofreram modificações ao longo dos anos. Foi a partir do final da década de 1980 que culminaram defesas em prol da Educação Infantil. Portanto, no que concerne ao processo histórico da Educação Infantil no Brasil, partiremos da Constituição Federal de 1988, a qual representa um marco na educação brasileira.

Nessa direção, pontuam Silva e Nascimento, 2021, p. 169:

Desde o século passado já se desenvolvem debates e discussões nas mais variadas esferas da sociedade sobre a educação escolar infantil que ganham dimensões positivas na direção do direito das crianças à instituição escolar; a década de 1980, desse século, assinala o propósito de reconfigurar o sentido da Educação Infantil à luz das transformações em curso na sociedade brasileira contemporânea.

Em relação às políticas de atenção à infância, a Constituição Federal de 1988 sinalizou um novo momento da história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã e contemplá-la com direitos em diferentes esferas. Conforme está disposto no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL 1988).

A Constituição Federal (1988) é um marco no processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil, pois a creche e a pré-escola são pela primeira vez reconhecidas como direito a criança e cuja oferta é dever do Estado (BRASIL, 1988).

De acordo Cury (1998, p.10), a infância na esfera constitucional, anteriormente à Constituição de 1988, restringia-se ao “amparo e à assistência”, contrapondo-se à questão do dever e do direito.

Anterior à Constituição de 1988, predominava a ação da assistência social à infância, onde grande parte das instituições foram criadas com o único objetivo de atender as crianças de baixa renda, tendo como estratégia o combate à pobreza e a resolução dos problemas ligados a sobrevivência gerando atendimento de baixo custo, precariedade e escassez de recursos materiais, além da insuficiência de profissionais.

A respeito dos primeiros atendimentos às crianças pequenas no Brasil, Faria (2005, p. 1021) destaca que “as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras”. Os atendimentos nessas instituições eram voltados para cuidados à saúde, à higiene e à alimentação, “surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema pobreza. [...]” (FARIA, 2005, P. 1021).

Oliveira (2005) ressalta que a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino em creches e pré-escolas foi uma conquista postulada na Constituição de 1988 que aconteceu, a partir das lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 1970 envolveram grande número de educadores, juntamente com as pressões feministas e de movimentos sociais de luta por creches.

Nesse sentido, observamos que pela primeira vez uma Constituição Federal referiu-se às garantias da efetivação da Educação Infantil. Conforme pontua Andrade, 2010, p. 91.

Com o novo texto constitucional, as creches passaram a ser legitimadas como instituições educativas, direito das crianças e das famílias trabalhadoras de usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos. Compreendida em tempos passados como “mal necessário”, o benefício à mãe trabalhadora é reconhecido como instituição de educação infantil, não podendo mais se diferenciar das demais instituições de atendimento às crianças pequenas quanto aos seus objetivos e ações.

Kuhlmann (1998), sinaliza que o início das creches se efetivou a partir do sistema republicano em 1889. Destaca que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da República é que a oferta de instituições de educação teve crescimento. Anterior a isto, o que ocorria eram tentativas de proteger a infância, seja por motivação política, econômica ou religiosa, e, nesse caso, predominava a ação caridosa relacionada à criança desamparada.

A Educação Infantil no Brasil passou a ser reconhecida e definida no artigo 209, inciso IV da Constituição de 1988, como “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Desse modo, um grande passo foi dado no sentido de alavancar o processo de incorporação da criança com idade abaixo de seis anos como “sujeitos de direitos” (Bittar, Silva e Motta, 2003, p.35).

As creches e pré-escolas a partir de então, não deveriam mais ser vistas apenas como um local seguro que poderiam deixar os filhos, enquanto as famílias trabalhavam, mas reconhecida como instituição educativa, o papel do Estado (Poder público) para com essa faixa etária deixa de ter apenas seu caráter assistencialista e passa a ter uma visão voltada para o educar e cuidar. Essa nova legislação educacional marca também uma mudança em relação aos profissionais que atuam na educação infantil, pois adquiriram mais legitimidade, e assim, se tornou objeto de discussão planejamento, legislação e políticas sociais e educacionais.

Assim, passos significativos foram dados em relação à garantia da consolidação do atendimento educacional infantil. Silva e Nascimento (2021, p. 170) situam a década de 90 como “marco temporal de reformas no âmbito do Estado com incidências vigorosas nas políticas educacionais, entre as quais as direcionadas para a infância”.

Dentre os avanços podemos enunciar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, que vem reafirmar princípios definidos na CF (1988), em seu artigo 53 assegura que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Bittar, Silva e Motta, 2003).

Dessa forma, percebemos que mais uma vez a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, mas não somente esta como também o adolescente. O ECA traz propostas de garantias e direitos para a criança e a adolescência, substituindo o caráter assistencialista por uma concepção de proteção integral, ou seja, estes possuem direitos de proteção em todos os seus interesses, conforme sinalizado nos artigos abaixo:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Já no artigo 54, inciso IV, o ECA enfatiza a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e o artigo 11 estabelece a incumbência do município em oferecer a educação infantil, entretanto ressalta a prioridade dele no ensino fundamental.

Nessa perspectiva, observamos que a década de 1990 anuncia uma nova etapa da Educação Infantil no Brasil com conquistas em prol do direito da criança. E o ECA veio fortalecer alguns preceitos já contidos na Constituição de 1988.

Mais adiante, especificamente, em 1993, estabeleceu-se a Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI) para subsidiar a formulação e implementação de políticas na área de Educação Infantil, sendo assim, a proposta do MEC reconhece as instituições de Educação Infantil pelas funções que desempenham, pela qualidade do atendimento oferecido, pela origem econômica e racial das crianças que acolhem, pelo nível de qualificação de seus profissionais.

Apesar de conquistas, de acordo com Bittar, Silva e Motta (2003), somente seis anos mais tarde da promulgação da Constituição de 1988, em 1994, é que foi formulada a Política Nacional de Educação Infantil, que traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de: “1. expandir a oferta de vagas para criança de zero a seis anos; 2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil...; 3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas”.

[...]o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento *Por uma política de formação do profissional*

de Educação Infantil, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2006).

Essa formulação da Política Nacional de Educação Infantil vem reconhecer o direito das crianças pequenas à educação, destacando a importância da infância no desenvolvimento do ser humano e, sobretudo, da educação na construção da cidadania.

Outro avanço significativo na legislação brasileira foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que instituiu legalmente a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a qual “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Com a promulgação, a LDBEN nº 9394/96 busca assegurar o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade e a possibilidade de mais tempo na escola que passa a se responsabilizar pela aprendizagem e pela transmissão de valores éticos e morais para todos os seus alunos. A formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como cita a LDBEN, reverbera o que aponta a Constituição Federal que, em seu artigo 205, assevera que “a educação direito e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir de sua promulgação, a educação infantil ficou estabelecida como parte integrante da educação básica. Portanto, pela primeira vez a expressão “educação infantil” aparece na lei nacional de educação, sendo tratada em uma seção específica. Ficando assim definida em seu art. 29 da LDBEN, como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (...) A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros”. (LOBO, 2011 citado por ALVES, 2011, p. 10).

Quanto à oferta da Educação Infantil, fica determinado no artigo 30 da LDBEN nº 9394/96 que ocorrerá em: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Anos posteriores, em 1998, ocorreu a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento não obrigatório, mas traz referências e orientações para trabalho a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas. Em sua composição traz objetivos, conteúdos, metodologias e orientações para a prática docente, o qual foi fornecido pelo MEC às instituições públicas de Educação Infantil, no sentido de aprimorar o papel da Educação Infantil com sugestões que proponham a indissociabilidade das ações de cuidar e educar. o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), que diz que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

A respeito do RCNEI (1998), a professora Neide Barbosa Saisi descreve:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado e difundido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1998, em consonância com a LDB, acompanha o processo de regulamentação da Educação Infantil, mas não se constitui em instrumento legal obrigatório a ser seguido pelos educadores dessa faixa etária. Consiste em um “guia de reflexão” cujo objetivo é contribuir para a elaboração dos projetos educacionais propostos pelas instituições de Educação Infantil. O Referencial, composto de três volumes, consiste em uma resposta que o MEC procura dar às necessidades de orientação apontadas por estudos realizados [...]. Assim, o Referencial parte da perspectiva de ser incorporado ao projeto educacional da instituição caso ele traduza a vontade dos educadores envolvidos e atenda às necessidades específicas de cada equipamento. (SAISI, 2003, p. 101).

Nesse trajeto histórico da Educação Infantil, observamos que a educação formal da criança de zero a cinco anos de idade, até um pouco tempo, não fazia parte de prioridades daqueles que elaboravam as Políticas Educacionais Brasileiras. As conquistas foram ocorrendo gradativamente, a partir de movimentos sociais, que culminaram em leis.

Documentos como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, dentre outros, foram criados com o objetivo de dar subsídios aqueles que trabalham na Educação Infantil.

A educação infantil passou a ganhar mais notoriedade e diversas ações foram elaboradas para essa etapa da educação. Enquanto o MEC, implementava o (RCNEI), ainda nos anos 90, especificamente em 1999, aconteceu a aprovação na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CEB nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Tais Diretrizes foram revogadas pela Resolução CNE/CBE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu novas diretrizes para

esta etapa da Educação Básica. Trata-se de um documento de caráter obrigatório que se articula às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010).

Observamos também a questão do educar e cuidar exposto nas DCNEI:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p.13)

De acordo com as DCNEI fica designada a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças com 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental; as que completarem 6 anos após esta data devem ser matriculadas na Educação Infantil. “A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças” (BRASIL, 2010, p. 15).

No que se refere às propostas pedagógicas de Educação Infantil, o documento sinaliza que devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Nesse percurso de conquistas na etapa da Educação Infantil, observamos que muitas ocorreram por meio de lutas e reivindicações em prol de um atendimento digno e igual para todos. Nesse sentido, neste mesmo ano, 1999, aconteceu uma mobilização por parte de profissionais e militantes que defendiam o direito da criança pequena, surgindo assim, Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), o qual reuniu representantes de Fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros, no intuito de fortalecer a Educação Infantil. A respeito do movimento:

[...] tem se configurado como uma estratégia prioritária para que professores, pesquisadores, profissionais e militantes da educação infantil possam desenvolver uma atuação transformadora frente às contradições do mundo social. Este espaço e os espaços criados pelos fóruns, sem dúvida, constituem-se em recusa à submissão ao lugar comum para todos os envolvidos na difícil arte de fazer história da infância através da educação (MIEIB, 2002, p.11).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação lançou o parecer nº 04/2000 (CEB) que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Tal documento considerado de extrema importância para o acompanhamento das políticas educacionais desta etapa, destacou as modificações da LDBEN 9394/96 e reforçou a necessidade de um novo olhar para a Educação Infantil. Tal Parecer destaca os seguintes aspectos normativos: Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino; Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil (BRASIL, nº 04/2000).

Ainda sobre o Parecer nº 04/2000, p.02:

Tais aspectos são relevantes em virtude da Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidade em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na indissociabilidade das ações de cuidar e educar, em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de responsabilidade compartilhada entre família e poder público, definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento, até as ações que se desenvolvem diretamente com a criança. Essa especificidade implica na construção de uma identidade própria à Educação Infantil que reconhece, conjuntamente, as necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade.

Nessa trajetória da legislação brasileira que reconhece a criança como sujeito de direitos, ressaltamos o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, Lei nº. 10.172/2001. O PNE refere-se ao um documento com duração de dez anos, a partir do qual, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base nele, elaborar seus planos decenais (BRASIL, 2001).

A ideia de plano no âmbito nacional remonta a década de 1930. Provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932 [...] Pela leitura global do “Manifesto”, pode-se perceber que a ideia de plano de educação se aproxima, aí, da ideia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país (SAVIANI, 2008, p. 177-178).

Atualmente, temos em vigor o novo PNE, lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 com vigência do plano decenal (2014- 2024). Esse PNE é uma versão mais reduzida que define 20 metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. Apresentou como objetivo de contemplar a construção de um sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados, definiu além de metas e objetivos, as diretrizes e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

As metas do PNE que englobam a educação infantil são:

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

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014)

Nessa perspectiva de políticas, amparadas pelo MEC, pontuamos Saviani (2008):

Uma proposta alternativa de Plano Nacional da Educação manterá, por certo, a ideia de plano como um instrumento de política educacional. Tratar-se-á, no entanto, de uma política que, visando a atender efetivamente as necessidades educacionais da população como um todo, buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos para realizar o valor social da educação (SAVIANI, 2008, p. 197).

Em 2006, outro avanço para a Educação Infantil, a nova Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, definida pelo MEC, apresenta em seu documento as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esta etapa da educação básica. Em suas diretrizes ressalta que a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação (BRASIL, 2006). Neste mesmo ano, o MEC lança o Programa de formação de professores, o Proinfantil, para aqueles que estão em exercício e não possuem a formação mínima exigida pela LDBEN 9.394/1996, qual seja a formação em nível médio, magistério. O surgimento do programa se deu pela existência de um número significativo de docentes leigos que atuavam na educação em todo território brasileiro.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Infantil pontua que:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006, p. 07)

A criação desses e de outros documentos legislativos, consolidou ainda mais a Educação Infantil. Nesse contexto, destacamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em 2006. Este documento foi desenvolvido com o “objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação” (BRASIL, 2006). A publicação deste documento contribuiu significativamente para a implementação, organização e funcionamento da Educação Infantil nos sistemas de ensino.

No que concerne ao estabelecimento de padrões, o documento especifica:

sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006, p.9)

Por meio dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), o MEC condensou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil. No entanto, em 2009, foi lançado pelo MEC os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, objetivando “traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho” (BRASIL, 2009). Esses indicadores estão explicitados em sete dimensões que devem ser consideradas para a qualidade de uma instituição de educação infantil, tais quais:

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009, p. 19-20).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil representam um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, a partir da participação professores, pais e pessoas da comunidade para que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009).

Em 2009, ocorreu mais um avanço, por meio da Emenda Constitucional de 11 de novembro, nº 59, a qual antecipou a obrigatoriedade da educação básica em dois anos, o que antes era a partir dos 6 anos de idade, agora prevalece o que consta no artigo 208, inciso I, a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Entretanto, somente quatro anos depois, em 2013, Lei nº 12.796, a extensão da obrigatoriedade é incluída na LDBEN 9394/96, determinando que todas as crianças de 4 e 5 anos de idade estejam matriculadas em instituições de educação infantil.

Atualmente, a educação Infantil tem o olhar para a faixa etária de 0 a 5 anos de idade, deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e, pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996).

Em relação a sua organização seguirá as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Com as definições políticas prescritas para a Educação Infantil com leis e documentos oficiais, observamos que mesmo em meio de lutas e tensões, muitos avanços foram conquistados na intencionalidade de fazer com que essa etapa seja reconhecida como a fase inicial da educação da criança e deve ser oferecida com qualidade. Entretanto, muitos desafios ainda se fazem presentes, ou seja, temos ainda um longo caminho a ser percorrido para que se torne um direito cada vez mais efetivo na prática. Nesse sentido, nos remete a reflexão de Kramer (2008):

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores. Essa diversidade também se faz presente na construção de projetos educativos para a educação infantil (KRAMER, 2006, p. 802).

Voltar o olhar para a Educação Infantil como a que assegura a condição da criança como sujeito de direitos, se faz necessário discutirmos em relação as suas políticas públicas, o que também nos permite tratar das questões da formação docente, aspecto este relevante para que as crianças de até 5 anos sejam oportunizadas a experiências que favoreçam o seu “desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996).

Será nessa etapa de ensino que a criança terá suas primeiras experiências com uma educação formal, que pretende complementar a educação recebida no seio familiar e na

sociedade. Tais vivências poderão ser determinantes para as etapas posteriores de educação. Portanto, requer profissionais competentes que possuam as habilidades necessárias para lidar com as especificidades dessa faixa etária.

Destacamos, aqui, a história da educação infantil no contexto das políticas educacionais no Brasil, em seguida, pontuaremos o percurso de lutas pelo direito à formação docente desta etapa da educação.

2.3 Formação de professores: relações com a Educação Infantil

A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. (KRAMER, 2005, p. 224)

O reconhecimento da Educação Infantil como integrante da educação básica, sendo a primeira etapa, reforça a compreensão de que, para atuar nesta etapa de ensino é necessário profissional com formação adequada. Abordaremos assim, formação docente de forma mais ampla e voltaremos o olhar para nosso objeto de estudo, a formação continuada de professores da Educação Infantil, tendo como referência pressupostos teóricos e os dispositivos legais que orientam essa temática.

Diante do avanço nas políticas educacionais no país, objetivando um atendimento de mais qualidade nas instituições educativas, ocorreu nos últimos anos, um maior interesse pela temática formação de professores. As mudanças propostas para a Educação Básica nas últimas décadas trouxeram desafios não somente ao contexto educacional como também à formação de professores. Portanto, observamos que a sua trajetória tem sido marcada por diversas lutas, abrangendo diferentes concepções de educação e sociedade, conforme as épocas determinadas de cada reforma educativa.

Diniz- Pereira (2013) ao tratar sobre o campo de pesquisa de formação de professores, destaca que foi concebido como um “campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (p.128).

De acordo com André (2010), o campo de estudo sobre formação docente foi crescendo nas produções científicas, tornou-se mais presente nos eventos científicos, tendo assim mais visibilidade na mídia. A autora ressalta que esse campo por um determinado tempo, ficou dentro da Didática, mas aos poucos foi sendo mais pesquisado e “tomando vida própria” (p.173).

Já Martins (2010), sinaliza que a formação de professores como objeto de estudo foi se ampliando nos debates desde o final da década de 1970, ganhando mais destaque nas décadas

de 1980 e 1990, devido a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996.

Mas desde o final da década de 1970, no Brasil, teve o aumento da demanda por docentes devido às pressões populares, às necessidades oriundas da expansão industrial e do capital. Sendo assim, os investimentos públicos na educação básica começaram a crescer. Para Gatti e Barreto (2009), a formação de professores no país sofreu os impactos do crescimento ativo tão recente e rápido das redes públicas e privadas.

Nos anos 70 e meados dos anos 90, a formação docente vista como atualização era compreendida como aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, muitas vezes descontextualizadas da prática educativa do professor. Após estudos os conceitos de formação docente foram sendo reformulados e a prática educativa passou a ser reconhecida como momento de reflexão e orientação fundamental. Nesse sentido, Imbernón (2001, p. 48-49) destaca:

“[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes”.

A temática de formação é amplamente discutida por teóricos e no percurso da trajetória de desenvolvimento humano, social e educacional, vem constantemente se ressignificando. Ao longo dos anos, a formação continuada de professores recebeu e continua recebendo várias nomenclaturas que vão ao encontro das concepções teóricas que as sustentam. Alvarado-Prada (1997, p. 88-89) apresenta reflexões referente a algumas denominações atribuídas à formação no decorrer do tempo:

Capacitação: para esta concepção, os docentes estão descapacitados ou incapacitados necessitados assim, de um curso que lhes proporcione determinada capacidade.
Qualificação: não indica que o professor não tenha capacidades, como na anterior. Reconhece que o professor possui algumas capacidades e intenta melhorá-las.
Aperfeiçoamento: pretende aperfeiçoar os professores a fim de torná-los perfeitos.
Reciclagem: vocábulo utilizado para descrever a recuperação, termo a processos industriais que recupera o lixo, imprópria para se referir aos professores.
Atualização: pretende repassar informações aos professores para mantê-los atualizados.
Aprofundamento: almeja aperfeiçoar saberes que os professores já possuem.
Treinamento: busca adquirir habilidades por meio da repetição.
Aprimoramento: qualificar os conhecimentos dos professores.

Percebemos que as discussões mais intensas sobre formação docente são recentes. A partir disso, podemos também afirmar que a profissão de professor tem uma trajetória construída historicamente. Sobre isto Nóvoa (1999, p.26) afirma:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se

uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”.

Pesquisar e discutir a formação docente, nos faz acreditar que é necessária continuamente, pois o trabalho docente se depara diariamente com os desafios do fazer pedagógico. Dessa forma, para posturas e decisões coerentes faz-se primordial que este esteja sempre estudando, atualizando e aprimorando seus conhecimentos. É no contexto da prática que os professores têm a oportunidade de reelaborarem os saberes iniciais e aperfeiçoar suas condutas, por meio da busca contínua de conhecimentos.

Ao tratar de formação de professores, Imbernón (2001, p. 63) afirma:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

O docente ao longo da sua carreira constrói saberes. Portanto, tanto a formação inicial como a continuada possuem a sua importância para qualificação do profissional. Nesse sentido, Marcelo Garcia (2009, p. 8) afirma:

Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 8)

Segundo Dourado (2013) tanto a formação docente inicial como a continuada são relevantes. A inicial com o pré-requisito para o ingresso na carreira, a continuada como estratégia para a melhoria permanente da qualidade da educação.

[...] a formação docente refere-se à definição de fundamentos, princípios e diretrizes e à sua articulação com o exercício profissional; à definição do que constitui a formação inicial e continuada; à definição sobre o lócus e as características da instituição formadora, à modalidade educativa, mas também à vinculação com os processos culturais mais amplos, os processos identitários, a tensão unidade e diversidade, dentre outros. (DOURADO, 2013, p. 372)

É no cenário de desafios e avanços que as funções dos docentes que atuam na primeira etapa da educação básica, vêm passando por profundas reformulações e transformações. As discussões têm indicado a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente e unificadora para esses profissionais.

Para Menezes (1996, p. 159) a formação continuada é percebida como aquela “formação permanente em um processo contínuo que começa nos estabelecimentos de formação inicial e que prossegue através das diversas etapas da vida profissional dos professores”.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 388 e 389):

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

Segundo Carpim (2014, p. 74 e 75):

A formação continuada dos professores se faz primordial, pois aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos com vistas a adotar novas técnicas de ensino privilegiam uma ação educativa inovadora e que promovam a participação ativa dos alunos na construção de novos significados para sua vida profissional e política, é fundamental para a consolidação de conhecimentos que possam ser aplicados na realidade social, cultural e educacional dos discentes.

Conforme já destacado, nas últimas décadas houve avanços significativos na educação no Brasil, em especial na Educação Infantil. Com o direito assegurado das crianças pequenas à educação para o atendimento em creches e pré-escolas, viabiliza um atendimento mais específico, o que indica para a necessidade de profissionais conscientes como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas.

A Educação Infantil requer conhecimentos específicos e fundamentados sobre a infância, o reconhecimento da criança como sujeito social e de direito como cidadão. O docente precisa compreender as peculiaridades das crianças pequenas, assim como questões conceituais e metodológicas para a realização do seu trabalho.

Dessa forma, a formação de professores passou a ser mais discutida, o que culminou em vários documentos educacionais e implementações das políticas públicas.

2.4 As políticas educacionais brasileiras que regulamentam a formação docente: desafios, avanços e perspectivas

A formação docente quanto à preparação desse profissional para atuar com as crianças da Educação Infantil tem sido uma temática desafiadora, seja para as instituições, políticas públicas, assim como para outros estabelecimentos que a promovem, pois pensar em formação de professores que atuam nesta etapa é importante considerar a qualidade que deve ter a

educação, o olhar para um atendimento que respeite as especificidades de cada faixa etária, reflexão em práticas pedagógicas que contemplem as características próprias da criança e de seu desenvolvimento, dentre outros elementos.

Para Kramer (2008), a compreensão de formação específica para docentes foi um passo necessário para assegurar o direito de todas as crianças à educação com qualidade, trazendo recomendações às políticas de Educação Infantil e de formação de profissionais. Dessa forma, as formações aos docentes que atendem crianças na Educação Infantil foram sendo amplamente discutidas em diversos segmentos por teóricos e pesquisadores.

A educação pré-escolar foi ganhando mais visibilidade no cenário brasileiro, pois com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, a infância teve destaque e foi inserida nas políticas educacionais brasileiras. Posteriormente, tivemos a publicação da LDBEN (1996) e do RCNEI (1998), os quais trouxeram mais ênfase no que se refere à formação de professores e, conseqüentemente, na construção da identidade dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e, também, dos profissionais que atuam nesta etapa.

Portanto, na trajetória histórica da educação das crianças pequenas, observamos que em nosso país, somente em 1994, o documento do MEC “Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994) composto por uma coletânea de textos de diversos autores que enfatiza a importância da formação docente para o trabalho com crianças. Esse documento forneceu diretrizes para a política educacional, inclusive para a formação dos profissionais da Educação Infantil. Tal texto foi proveniente de discussões com equipes técnicas, faz parte do seu conteúdo artigos que tratam do currículo, questões sobre o perfil e a carreira dos profissionais, aspectos gerais da formação de professores, a nível médio ou superior, além dos programas de capacitação em serviço.

O documento supracitado anteriormente reconhece que a formação de professores é um dos fatores determinantes para elevar os padrões de qualidade adequados na Educação Infantil, além de mencionar informações importantes sobre acontecimentos na formação de professores.

No Brasil, durante muitos anos a formação educacional de quem trabalhava com Educação Infantil, não era percebida como nos dias atuais, ou seja, não se exigia profissionais com graduação. A educação das crianças pequenas possuía caráter extremamente assistencialista e compensatório, centrava-se principalmente em cuidados físicos, deixando de lado outros aspectos importantes para o seu desenvolvimento.

Com a LDBEN, nº 9394/96, novas exigências para o ingresso e formação das professoras de educação infantil passam a ser instituídas, rompendo assim com vestígios da

história da própria Educação Infantil. Conforme o Art. 62 da LDBEN, o docente para atuar nesses espaços devem ter a formação em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e no ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Dessa forma, para o exercício docente na educação infantil, a formação específica na área passa a ser uma exigida por lei.

Nessa direção, Saviani (2009) destaca que a nova LDBEN mesmo aprovada após várias “vicissitudes”, não correspondeu à expectativa, pois com essa determinação inseriu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores. Dessa forma, possibilitou para uma política educacional um nivelamento por baixo, ou seja, os institutos superiores de educação surgem como “instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (p.148).

A partir disso, Saviani (2009, p. 148-149) destaca a configuração de dois modelos contrapostos de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático.

Segundo Saviani (2009) esses dois modelos constituem, duas maneiras diferentes de encaminhar o problema da formação de professores, pois o primeiro modelo é aquele que predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, já o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, isto é, na formação dos professores primários.

Sabemos que a LDBEN n° 9.394/1996 trouxe mudanças perceptíveis nas demandas educacionais brasileiras, pontuou um momento importante para o processo formativo de professores. Para Dourado (2001) é neste contexto que a formação de professores passa a ser pauta da agenda de reformas da política educacional no Brasil.

Gatti (2010) afirma que a partir desta respectiva Lei a formação docente postula-se em nível superior, mas que inicialmente os docentes formavam-se em bacharéis especialistas em educação com a extensão de mais um ano de disciplinas voltadas para a área da educação para a obtenção de licenciatura. Segundo a autora, esta formação, conhecida popularmente como “3+1”, estava direcionada para que os docentes atuassem no ensino secundário.

Ainda no capítulo VI da LDBEN 9394/96, especificamente nos artigos 63 a 67, conferem respectivamente a respeito da formação docente nos institutos superiores, abrangência de atuação, distribuição das horas e práticas de ensino, qualificação e a promoção de valorização dos profissionais de educação regidos por meio de estatutos e planos de carreira. (BRASIL, 1996).

Perante tal exigência, o desafio passa às transformações das práticas culturais tradicionais das instituições, devendo assim, proporcionar às crianças um desenvolvimento integral, de maneira que se encontrem mais preparadas para enfrentar os desafios contemporâneos.

Nessa perspectiva, requisita um trabalho de parceria com ações conjuntas entre diferentes esferas daqueles que compõem o contexto educacional, como profissionais da instituição, familiares, governantes etc. Nesse entendimento, Oliveira (2005) salienta que, esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentando pelas políticas de governo. Acrescenta a autora que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola.

Considerar o docente como agente que promova mudanças significativas no contexto educativo, se faz necessário que receba uma formação adequada para sua atuação profissional. As universidades e os sistemas de ensino devem estar preparados em seus currículos e propostas pedagógicas, de maneira que possam oferecer uma formação com base sólida e consistente, objetivando à qualidade da educação.

Nessa direção, Gatti e Barreto enfatizam que:

Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227).

O percurso em direção às mudanças na ação docente se direciona para uma aproximação das instituições responsáveis pela formação inicial e continuada, onde possam construir elementos necessários para o fortalecimento e para o desenvolvimento de ações integradas na busca de novas alternativas pedagógicas.

Ao pensar em práticas de formação para professores da Educação Infantil, é necessário conhecer e considerar os saberes construídos a partir das dimensões da profissão docente, para que tais práticas sejam capazes de promover crescimento profissional e autonomia dos sujeitos. O docente que trabalha com crianças pequenas deve atentar-se para as especificidades do

desenvolvimento infantil e contribuir para a construção e o exercício de cidadania (BRASIL, 1998).

A partir da LDB (1996), as políticas públicas de Educação Infantil foram tomando caminhos mais definidos no que se refere à formação de seus profissionais. Novos elementos são considerados na discussão sobre os diferentes espaços e tempos de formação, articulando a valorização do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, bem como as responsabilidades educativas que se espera dele (NADOLNY; GARANHANI, 2008, p. 11465).

Destaquemos também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), documento que exprime competência à formação docente, que em consonância com a LDBEN (1996) apresenta:

[...] que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente, acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço (BRASIL, 1998, p. 41).

Quanto a sua garantia e efetivação dos seus objetivos, o RCNEI propõe:

Assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. Garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério. Garantir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais. Garantir a valorização dos funcionários não-docentes que atuam na Educação Infantil. Garantir a inclusão dos professores de Educação Infantil nos planos de cargos e salários do magistério (BRASIL, 1998, p. 20).

De acordo com os objetivos destacados, o RCNEI (1998) surgiu no sentido de trazer a melhoria no atendimento para as crianças de 0 a 5 anos. O RCNEI (1998) balizou a formação de professores por muitos anos, cujos conteúdos programáticos nele apresentados deveriam ser tomados por base para a construção do currículo nesta etapa de ensino.

No ano de 2000, o Ministério da Educação publicou a Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior. E em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a partir de então, o nível superior passou a ser condição obrigatória para professores da educação básica.

Com essas Diretrizes percebe-se uma maior preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais necessárias para a atuação docente. Sinalizaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre a formação oferecida com a prática esperada do futuro professor e, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação. (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Gatti (2010) afirma que somente após vários debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou em 2006, a Resolução nº 1 de 15 de maio com as Diretrizes Curriculares aos cursos de Pedagogia que trouxe como proposta a licenciatura, a qual passa a ter amplas atribuições, como: formação de professores para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio na modalidade Normal, bem como também para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores.

Com o intuito de desenvolver uma política de ações voltadas para a garantia da qualidade na Educação, o Governo Federal propôs a instituição de um Plano Nacional da Educação (PNE) pelo Decreto presidencial nº 6.755/2009, plano este já sinalizado desde a Constituição Federal de 1988, a qual previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei, definida pelo Art. 214. No que concerne a formação de professores, fica estabelecida a meta 16: “(...) garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

O PNE 2014-2024 estabeleceu estas metas objetivando à qualificação da formação docente. Além do PNE e dos vários programas de formação docente que foram implementados, com iniciativas que atendem desde a formação inicial até a formação continuada do professor foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015).

Esse documento regulamentou as ações das instituições formadoras no atendimento das metas estabelecidas pelo PNE no contexto da formação de professores (inicial e continuada). A Resolução CNE/CP 2/2015 considera a formação docente inicial e continuada para a Educação Básica como um

[...] processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4)

A Resolução CNE/CP 2/2015 destaca princípios que possibilitam a unidade consubstanciada da formação de professores, em especial, a formação de pedagogos(as). Dessa forma, as instituições que ofertavam o curso de Pedagogia, em vários casos, fizeram alterações nos seus currículos contemplando componentes curriculares que agregaram conteúdos formativos, tanto de formação docente, quanto de formação em gestão escolar. Portanto, a supramencionada resolução foi revogada no final de dezembro de 2019, o que causou certa resistência na comunidade acadêmica com o novo modelo de formação imposto pela nova Resolução.

Este novo modelo de formação de professores foi fundamentado na Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) a qual apresenta quatro elementos centrais para a proposta deste modelo de formação de professores, tais: 1) padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; 2) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; 3) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; 4) as experiências internacionais.

De acordo com Brandt, Hobold e Farias (2021) tal “Resolução foi encaminhada e aprovada de forma célere e sem ampla discussão com entidades educacionais, pesquisadores, profissionais docentes e estudantes”. Os respectivos autores ainda sinalizam que essa Resolução CNE/CP nº 2/2019 traz rompimento com a perspectiva de articulação entre formação inicial e continuada, princípio que foi defendido pelo movimento dos educadores nas últimas décadas, na maneira de conceber e desenvolver políticas curriculares.

Para Dourado (2013) com o movimento da formação, os educadores evidenciaram concepções diversas sobre formação do educador, destacando a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Segundo Gatti (2010) inicialmente os docentes formavam-se em bacharéis especialistas em educação. Ressalta que somente após vários debates, o Conselho Nacional de Educação

aprovou em 2006 as Diretrizes Curriculares aos cursos de Pedagogia, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais, ensino na Modalidade Normal, na Educação de Jovens e adultos, além da formação de gestores.

Para Freitas (2007) essas novas exigências em relação à formação mínima do professor, configurou-se no Brasil um novo cenário, a criação de mais Institutos Superiores em educação e diversificação, assim como a flexibilização da oferta dos cursos de formação na área da educação.

Entretanto, observa-se que a formação de professores, tanto inicial como a continuada, mesmo ganhando mais relevância e reconhecimento como um direito legal, ela ainda tem muito a percorrer na oportunidade de vivências dos conhecimentos necessários para que o docente realize sua tarefa, a partir de uma postura crítica reflexiva sobre sua prática.

Por meio de pesquisas em Instituições de Ensino superior, em especial, nas Universidades sobre os cursos de formação de professores em licenciatura, Gatti (2010) destaca problemas existentes na qualificação dos professores. Verificou que a formação para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil com uma base comum formativa.

Freitas (2007) corrobora que a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de outros cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

Neste sentido Gatti (2010) afirma que os cursos de formação de professores estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas.

A profissão docente tem passado por mudanças ao longo dos tempos, provocadas por novas configurações sociais, científicas e tecnológicas que afetam a sociedade e interferem, consideravelmente, no papel do professor.

A compreensão da educação como processo formativo, contínuo e permanente, traz implicações para os profissionais da educação, particularmente no exercício da função docente, uma vez que lhes é exigida a capacidade de articular os diferentes saberes à prática social e científica, em articulação ao mundo do trabalho. (DOURADO, 2013, p.374)

Para Imbernón (2010) o professor não deve ser técnico, mas dinâmico no cultural e social, deve ser dotado de conhecimentos objetivos e subjetivos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionalmente, de forma reflexiva e investigadora, superando a alienação.

Segundo Pimenta (2002) é o professor que procura articular o saber pesquisado com sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana.

A busca por cursos, por meio do ingresso em pós-graduação, especialização, dentre outros, na busca dos conhecimentos da área que atua é muito comum entre os professores. Mas esse processo exige dedicação contínua no aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e da sua prática pedagógica. Silva (2007, p. 52) explica que “Aprender a ensinar, a ser professor, a fazer parte dessa profissão são processos de longa duração”.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p.17)

Para Nóvoa (1992) o professor competente é aquele que atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.

Em tempos contemporâneos, vivencia-se uma sociedade em constante transformação, marcada por aceleradas mudanças nas formas de agir, pensar e sentir pelas novas gerações, elemento estes que, de acordo com Imbernón (2001) requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, ele ressalta que a nova era requer um profissional da educação diferente.

Nessa conjectura, observa-se que a formação docente exerce relevante influência para que esteja apto no exercício repercussões na educação com diferentes temáticas desafiadoras que atravessam o cotidiano escolar. Dessa forma, espera-se profissionais preparados para atuar neste contexto.

O docente se configura como elemento crucial no favorecimento de uma educação de qualidade. Nesta direção, Freitas (2007) destaca da necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação docente, condições de trabalho, entre outros aspectos para que se traga impactos na qualidade da educação pública.

Entendemos a formação dos professores como uma das variáveis capazes de impactar em melhorias no sistema de ensino. Nessa direção, Tardif (2002) compreende que os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas, em virtude das funções que exercem que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizem com diversos fins.

As mudanças aceleradas na sociedade vindoura têm impactado nas formas de agir, pensar e sentir das novas gerações. Portanto, requer das atuais instituições educativas e dos docentes novas posturas. Imbernón (2010, p.12) afirma que:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

Diante desse cenário, as escolas se veem compelidas sobre a sua atuação e são desafiadas a repensar a educação não meramente como transmissão de disciplinas e conteúdos, mas como mosaico de saberes, práticas, novas formas de conhecimento e avaliações, a qual deverá adaptar-se as novas mudanças.

Portanto, é primordial a qualificação profissional na atuação educacional, conhecer as especificidades de cada faixa etária, as suas características próprias de maneira que possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. As instituições de ensino precisam estarem preparadas em seus currículos e propostas pedagógicas, de maneira que ofertem uma formação com base sólida e consistente, visando à qualidade da educação.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Projeto Avante Educação no Município de Bacabeira e o percurso investigativo para a coleta de dados

Apresentamos aqui o objeto de estudo desta pesquisa, a Formação Continuada de professoras que atuam na Educação Infantil, especificamente durante o Projeto Avante desenvolvido no município de Bacabeira- Ma e sua repercussão na prática docente no âmbito educativo, assim como os caminhos percorridos, os procedimentos adotados durante esta investigação. Destacamos que a problemática, constitui um questionamento, que ainda não tem resposta concluída, mas já compõe um ponto para contínua investigação.

Ao propor a busca pela compreensão da relevância de uma formação continuada para a formação de professores, procuramos implementar a concepção de que um fenômeno só pode ser entendido em sua essência se for tomado a conhecer seu processo de origem e seu desenvolvimento. Para tal ação, buscamos compreender o contexto em que ocorreu o fenômeno e suas implicações, constituídos a partir das relações sociais que foram estabelecidas.

Esta investigação faz parte de uma situação real e prática, onde se busca compreender como uma formação continuada com base teórica definida e explicitada em seu projeto pode contribuir com a formação de professores que atuam na educação infantil, por meio da análise da documentação legal que possibilitou a realização do programa, da verificação das ações desenvolvidas e de um estudo empírico realizado com profissionais que participaram da formação continuada. Nesta relação entre formação e prática, nossa investigação busca analisar as contribuições do processo de formação continuada de professores da Educação Infantil em suas práticas docentes e se essas profissionais fazem relação entre os saberes adquiridos na formação continuada.

A escolha por este município ocorreu pelo nosso pertencimento a esse contexto, pois, como supervisora escolar, vivi experiências as quais destacaram a importância de pesquisas que apontem iniciativas e estratégias de formação continuada para as professoras, e neste caso, as da educação infantil. Outra razão pela escolha se deu por buscar compreender as iniciativas e estratégias de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação em parceria com outras instituições. Desta feita, com a Fundação Vale.

No processo de investigação, a primeira etapa se deu em solicitar a autorização para a realização da pesquisa do gestor principal da secretaria de educação, na época, o Sr. Secretário de Educação Wendel Marcel Calvet Almeida e assinatura do TCLE.

Inicialmente, pretendíamos fazer a coleta de dados para o estudo de caso em apenas uma escola de Educação Infantil, localizada na região da sede do município de Bacabeira, por ser uma unidade de ensino exclusivamente da Educação Infantil e por considerar que a maioria das professoras desta escola participaram do projeto de formação continuada. Portanto, tivemos a necessidade de mudança do percurso, pois as professoras se negaram em participar da pesquisa por motivos políticos, onde estava existindo naquele momento uma falta de cumprimento de direitos financeiros por parte da gestão municipal para com os professores efetivos da rede de ensino.

Dessa forma, mudamos o trajeto da pesquisa, compreendemos ser interessante fazermos o levantamento das informações envolvendo profissionais de diferentes escolas e localidades do município. Sendo assim, envolvemos sujeitos da pesquisa de todas as regiões que englobam a rede municipal de ensino: Sede, Peri (de baixo e de cima) e Br, abrangendo assim o público que atua em escolas tanto na zona urbana como na rural. Esses profissionais, ao todo 13, como já mencionado, na ocasião do curso atuavam na educação infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, após a autorização e permissão do secretário de educação, contactamos com os sujeitos, alguns de forma pessoal, já outros via telefone para sensibilização na participação da pesquisa. Após concordarem em participar, enviamos o TCLE e o questionário online.

Para tanto, o questionário online foi organizado sistematicamente em 18 perguntas, de forma que disponibilizasse dados para as análises do problema desta investigação. Por meio do questionário, buscamos identificar o perfil dos participantes e outras informações que agregassem para nossa pesquisa em relação à formação continuada das professoras da educação infantil. Paralelamente, fomos realizando a leitura de materiais a respeito da formação continuada.

Após o levantamento de informações por meio do questionário, realizamos o encontro para o momento do grupo focal, o qual permitiu a coleta de informações, a partir de discussão grupal em torno do tema, o Programa de Formação Continuada Avante Educação. Foi realizado um encontro na dependência da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira (SECMED) com a participação de nove profissionais da educação, sendo 5 professoras, 3 suportes pedagógicos e 1 gestora. Esse momento teve a duração aproximada de uma hora e quarenta e três minutos.

Ressaltamos que durante o percurso da investigação, encontramos certas dificuldades, tais como: acesso a informações do Programa ofertado, e, desinteresse de alguns profissionais em participar da pesquisa, seja pelos participantes, assim como dos promovedores do Programa

de formação continuada. Realizamos várias tentativas de contato e busca de materiais, porém nos deparamos com negativas. Isso só revela como é desafiador o caminho da pesquisa envolvendo os seres humanos. Constatamos que muitas vezes a incompreensão de como as pesquisas podem favorecer ainda mais ao desenvolvimento da sociedade é uma barreira que necessita ser superada.

3.1 Breve contextualização do município de Bacabeira e atendimento à Educação Infantil

Para compreendermos o contexto em que realizamos a pesquisa, onde nosso objeto de pesquisa está inserido, destacamos algumas de suas características. O município de Bacabeira, lócus da pesquisa, corresponde a uma região com área urbana e rural, localizado a 61 km da capital maranhense- São Luís (Google Maps, 2011). Tem a BR- 135 como único acesso rodoviário até a capital do Estado. Bacabeira está inserida na Mesorregião Norte maranhense e Microrregião Rosário. Anteriormente, era um importante povoado de Rosário, mas foi desmembrado, devido ao crescimento de estabelecimentos e residências fixados às margens da BR – 135, o que influenciou o surgimento de um povoado dinâmico que daria origem à cidade (BACABEIRA, 2015).

Atualmente, Bacabeira compõe a Região Metropolitana da Grande São Luís (RMGSL). A RMGSL foi estabelecida pela Lei Complementar nº 038 de 12 de janeiro de 1998, no qual o território era composto pelos municípios de São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. A Lei Complementar nº 161, de 3 de dezembro de 2013, integrou mais 4 municípios à RMGSL: Rosário, Bacabeira, Santa Rita e Icatu. E, pela Lei Complementar nº 174, de 25 de maio de 2015, configurou a situação atual da região, inserindo os municípios de Axixá, Cachoeira Grande, Morros e Presidente Juscelino, totalizando 13 municípios. A inclusão de municípios na RMGSL se efetivou pelo perfil desenvolvimentista e por características físicas em comum, assim como a proximidade com a capital do Estado, São Luís. O município alvo da pesquisa, Bacabeira, possui também outros elementos que justificam o seu enquadramento a região em função das suas ferrovias, a proximidade com a área portuária, produção de brita e cerâmica.

Em detrimento a alguns atributos ambientais e sua localização, Bacabeira foi ganhando maior visibilidade. Atualmente em seu território possui a estrada ferro Carajás-Norte-Sul, operacionalizada pela empresa Vale, a Estação Ferroviária Transnordestina e empreendimentos com atividades de mineração e exploração de outras riquezas naturais. Recentemente também

foi favorecida pela duplicação da Br- 135, o que facilitou o trajeto para ir e vir da capital maranhense, onde se encontram os grandes polos industriais do Estado.

Na sequência temos o mapa do Estado do Maranhão com a localização do município de Bacabeira (figura 1).



Fonte: site do IBGE, 2023.

Pretendemos assim, trazer um breve panorama das principais atividades do município nos aspectos econômico, cultural e educacional, no sentido de favorecer a compreensão do contexto pesquisado. Atualmente, a população estimada do município é de 16.966 pessoas com a densidade demográfica de 31,25 habitantes por quilometro quadrado, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022).

No que se refere a economia local é formada basicamente por comércio de mercadorias, estabelecimentos de serviços, industriais, agropecuários e institucionais nas proximidades da BR 135, enquanto em outras localidades prevalece a agropecuária, voltada principalmente para a criação de gado de corte, pequenas roças que praticam o beneficiamento da mandioca e de uma agricultura de subsistência. Outra fonte primária de exploração no município é a pesca, desenvolvida de modo tradicional para o sustento da própria população e a comercialização de excedente. Na região possui também indústria de transformação que se concentra na produção de ferro gusa, produtos cerâmicos, e de extração de brita e pedras para construção.

No aspecto cultural destaca-se os festejos de Santo Reis, Nossa Senhora da Conceição, São Pedro, Santo Antônio, Festa do Divino, festa juninas com apresentação de danças, dentre

outros. Festejos estes revestidos de um caráter sagrado, expressos na religiosidade, nas danças, comidas e bebidas, elementos que fazem parte do universo cultural do município (BACABEIRA, 2015).

No que tange a educação, o Sistema Educacional de Bacabeira está organizado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e compreende os seguintes órgãos e instituições: Secretaria Municipal de Educação (SECMED), como órgão executivo das políticas de Educação Básica; Conselho Municipal de Educação (CME), como órgão normativo, consultivo, deliberativo, mobilizador e de controle social no âmbito da Política Municipal de Educação; Instituições de Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e adultos(EJA) mantidas e administradas pelo governo municipal; Instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais) e Educação Superior mantida e administrada pela iniciativa privada.

De acordo com o último censo em 2010 do IBGE, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 98,4%. Atualmente, possui 25 (vinte e cinco) escolas municipais que atendem estudantes de Creche, Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no total de 4.164 (quatro mil cento e sessenta e quatro) alunos. Tem 2 (duas) escolas estaduais que funcionam em prédio municipal, uma na sede e outra em Peri de Baixo, as quais atendem ao Ensino Médio que possuem na sua totalidade 902(novecentos e dois) alunos, segundo o censo escolar de 2022 do portal Qedu. E possui uma instituição privada que atende desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, a qual muito tem contribuído na educação do município, principalmente na formação dos profissionais de educação de Bacabeira, seja a nível de graduação ou especializações.

Dessa abrangência de escolas municipais, 20 (vinte) atendem a Educação Infantil, ofertadas em creches para crianças até 3 (três) anos e em pré-escolas para crianças de 4(quatro) e 5 (cinco) anos nas turmas de infantil I e II, e em alguns locais, com a turma multisseriada, totalizando assim 897 (oitocentos e noventa e sete) alunos nesta etapa de ensino, conforme o portal Qedu de 2022.

3.2 O Programa de Formação Continuada: Projeto Avante Educação

Com o objetivo de compreender não somente a implementação, mas a proposta do Projeto e a entidade responsável pelo seu desenvolvimento, enquanto elemento importante desta pesquisa, procuramos ter acesso às documentações disponíveis, a saber: informações da

proposta do Programa e da empresa responsável; pesquisas no site específico da Avante Educação e acesso a catálogos de cursos ofertados para a educação infantil.

O Projeto de Formação de Profissionais da Educação Infantil foi ofertado entre 2019 e 2020 em parceria da Rede Municipal de Bacabeira (MA) e a Fundação Vale. Esta respectiva Fundação, atua nos locais onde a Vale opera. A empresa Vale é uma mineradora de expoente relevante na exportação de minério de ferro e possui um compromisso social com as localidades que são cortadas pela estrada de ferro pelas quais são de sua responsabilidade. Portanto, a Vale desenvolve ações sociais em parceria com outras empresas em diferentes esferas: educação, saúde, cultura, esporte etc.

Inserida neste contexto, a mineradora Vale idealizou um programa na área educacional nomeado Projeto Avante Educação para o Município de Bacabeira(MA) que trouxe como objetivo a proposta de contribuir para a promoção da melhoria da qualidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos de idade matriculadas em creches e pré-escolas desta rede municipal de ensino, por meio de suas principais estratégias: a implementação de ações de formação profissional e doação de equipamentos para as instituições da Educação Infantil. Teve como público-alvo os professores, coordenadores pedagógicos, gestores e equipe técnica da secretaria de educação, tanto efetivos como contratados da rede municipal de ensino.

Dessa feita, a Fundação Vale teve como aliada a instituição especializada na área educacional- a empresa Avante Educação e Mobilização Social, a qual corresponde a uma Organização da Sociedade Civil (OSC), uma entidade privada sem fins lucrativos, cuja natureza jurídica é de associação. Reconhecida por atuar na garantia de direitos de crianças, jovens, mulheres, famílias e profissionais da Educação, agentes comunitários e agentes públicos, participantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Desenvolve processos formativos para redes, escolas e empresas, nos quais consideram os sujeitos como capazes de aprender, de construir significados e fazer sentido das suas histórias. Propõe-se a atuar de maneira crítica e colaborativamente na sociedade (Avante, 2024).

Durante os processos formativos realizados no município de Bacabeira, teve como responsáveis imediatos a coordenadora do projeto Mônica Martins Samia, a coordenadora pedagógica Juliana Martins Ferreira de Souza e a formadora Prof^a Ma Aldenora Resende dos Santos Neta.

A Avante Educação e Mobilização Social(2024) atua desde 1991 e em 1996 a instituição organizou-se como uma OSC, sob forma de associação. Suas ações são desenvolvidas e guiadas por conceitos e fundamentos que embasam o trabalho realizados nas comunidades, no sentido

de contribuir na promoção e defesa de direitos, especialmente de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias. Tais quais:

Formação: o aprender é uma condição genuinamente humana que se efetiva na mediação com diferentes elementos da cultura e na relação com outros sujeitos. O conceito de formação está ligado à aprendizagem contínua, requer tempo, multiplicidade de experiências e respeito aos saberes já construídos.

Mobilização Social: a mobilização social é um importante instrumento de fortalecimento da cidadania ativa e de construção de uma sociedade democrática. É um processo em que pessoas e grupos são convocados a se unir em torno de objetivos comuns. Deve resultar sempre de uma escolha ética, onde razão e emoção estão envolvidas. Pressupõe envolvimento efetivo e engajamento na luta pela causa defendida. Implica compartilhamento de responsabilidades na construção de caminhos para o alcance dos resultados esperados, além de vontade e disposição para vencer desafios e barreiras em prol dos objetivos pretendidos.

Direito à Educação: faz parte dos direitos humanos fundamentais. Em nosso País está assegurado pela Constituição Federal, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ela deve ser garantida a partir de princípios estabelecidos pelo artigo 206, dentre eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola com qualidade.

Direito à Cultura: o acesso à cultura é direito universal, reafirmado pela Constituição Brasileira no seu artigo 215. Todos os cidadãos, portanto, devem estar conscientes da diversidade cultural e todos os grupos sociais devem ter suas culturas reconhecidas.

Direito ao Trabalho: o trabalho é um dos mais importantes direitos humanos assegurados na Declaração Universal. O primado do trabalho, como base da ordem social – e como objetivo de bem-estar e justiça social – está inscrito expressamente na Constituição Brasileira (art.193). O trabalho – sabe-se – é condição de superação da pobreza e da desigualdade.

Direito à Participação Cidadã: a Constituição Brasileira – artigo 1º, inciso II – destaca a cidadania como um dos seus principais fundamentos, reconhecendo a participação cidadã como instrumento fundamental da ordem social. A Avante acredita que a construção de uma sociedade justa e solidária se faz com o engajamento de todos os cidadãos nas questões públicas e sociais, sem o que não se torna possível qualquer ação transformadora. O fomento ao exercício da cidadania e ao fortalecimento do controle social sobre a formulação e execução das políticas

públicas são, pois, um caminho a ser trilhado com vistas à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática.

No município de Bacabeira as etapas do Projeto se deram a partir elaboração de um diagnóstico inicial que norteou as ações do Programa; a realização do Curso de formação continuada, nas modalidades presencial e a distância para os profissionais da Educação Infantil; a disponibilização de um kit de materiais para as unidades de creche e pré-escola, realização de seminários formativos sobre temas concernentes ao segmento e a distribuição de documentação de práticas de qualidade.

O Projeto de Formação Continuada teve como referência os documentos norteadores de qualidade da Educação Infantil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Metodologicamente o programa de formação continuada se deu, inicialmente, por meio de aulas expositivas e dialogadas, leitura de textos, utilização de uma plataforma, atividades coletivas e individuais, uso de vídeos, dinâmicas e materiais diversificados, de modo a promover o aprofundamento teórico metodológico e estimular processos de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas no cotidiano do trabalho em instituições de Educação Infantil. Portanto, cabe ressaltarmos que logo após a poucos encontros, necessitou adaptar-se para o modo online, devido à pandemia da COVID-19 que chegou impactando profundamente o mundo inteiro nos diferentes aspectos da sociedade: sociais, políticos, culturais e econômicos. A pandemia originou-se na China em dezembro de 2019 (Organização Pan- Americana da Saúde- OPAS, 2020), levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pelo fato de a doença constituir-se um risco de saúde pública para os demais países.

Em decorrência da propagação do vírus, hábitos foram alterados no cotidiano das pessoas, escolas foram fechadas, distanciamento e isolamento social tornaram-se estratégias de combate, ou seja, modificações foram necessárias e um esforço coletivo surgiu, numa tentativa de barrar a disseminação do vírus. Nesta direção, a sociedade se viu compelida em adaptar-se frente a esse contexto pandêmico.

Dentre essas medidas adotadas, o isolamento social, exigiu, paulatinamente, o país a paralisar ou reinventar as atividades em diferentes áreas. No campo educacional, ocorreu a suspensão das aulas presenciais, o que ocasionou uma adaptação no formato de ensino, nas interações entre os sujeitos e mudanças no regime escolar. E, quem diria, que em pleno século XXI uma pandemia paralisaria o mundo, descortinando e acentuando as fragilidades já existentes? Evidenciaram-se assim ainda mais as desigualdades, desafios e problemas.

Com a suspensão das atividades presenciais, por todo o mundo, uma das estratégias encontradas foi o ensino remoto emergencial. Nesse contexto as formações do programa de formação continuada aos professores deram continuidade, bem como o ingresso e os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) com as aulas de mestrado. O ambiente virtual possibilitou um outro tipo de experiência educacional, algo nunca vivenciado antes, as relações sociais, as trocas e partilhas de saberes foram afetadas pela falta do contato presencial, portanto, aconteceram de maneira adaptada, entretanto também, possibilitou-nos uma vasta gama de formações com pesquisadores de diferentes regiões.

De maneira online deu-se o curso das disciplinas do PPGE, o envolvimento no grupo de pesquisa, as participações em congressos, ciclos de palestra, cursos e eventos, assim como o processo da pesquisa e as orientações recebidas pela professora responsável. Todas essas experiências contribuíram significativamente para a formação da pesquisadora que sou, para a (re)construção do projeto de pesquisa e produção deste trabalho.

A pandemia da Covid- 19 trouxe repercussões e impactos nas diferentes esferas: sociais, econômicas, políticas, culturais, dentre outras. E no processo de pesquisa, não foi diferente, sendo necessário realizarmos adaptações para dar continuidade aos estudos e investigações, pois isolados em casa, sem poder se deslocar a outros ambientes, nos concentramos em buscar dados e informações já antes pesquisados e aqueles disponíveis na rede de internet.

3.3 O percurso para a coleta de dados

Para coleta de dados que fundamentam esta pesquisa, além das informações obtidas pelo Programa de Formação Continuada, aplicamos um questionário online e realizamos um encontro para o desenvolvimento do grupo focal. A utilização do questionário e realização grupo focal, se deu por estes possibilitarem um alcance maior no número de pessoas de maneira simultânea.

O referido instrumento, denominado “Questionário aos profissionais da educação infantil do município de Bacabeira”, trouxe em anexo um Termo de consentimento Livre e Esclarecido, o qual ressaltava que este fazia parte de um estudo que se propunha a analisar as contribuições no processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Bacabeira-MA, a partir das experiências no Projeto Avante Educação. Por meio deste as profissionais foram informadas que as informações coletadas seriam utilizadas unicamente para fins científicos, e, que a participação nesta pesquisa não infringiria as normais

legais e éticas, pois os procedimentos adotados obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Constatamos que tanto o questionário como o grupo focal evidenciam sua dimensão social por não se restringir a uma mera troca de perguntas e respostas previamente preparadas, pois correspondem a uma interação dialógica, pelos quais os sujeitos expressam suas vivências, percepções e expectativa acerca de determinada experiência, a partir de suas reflexões, que desvelam seu contexto e as muitas vozes que o compõe dentro de um determinado momento histórico e social.

Nessa direção é que tratamos as informações coletadas, destacando as informações consideradas relevantes que propiciassem a construção do entendimento relacionado a compreensão das implicações de uma formação continuada na prática de profissionais que atuam na educação infantil.

Sendo assim, reunimos os dados, fizemos a análise dos mesmos e tão logo os questionários respondidos foram chegando, realizamos uma leitura prévia das respostas e, posteriormente, fomos organizando os dados no texto dissertativo.

Organizamos as perguntas e respostas na sequência. Na sistematização do questionário buscamos dados que colaborassem na análise da problemática em investigação. Foi composto por 18 perguntas que contemplaram a contextualização do perfil das profissionais, específicas do Programa de formação continuada, o exercício da prática docente e a participação em outras formações na atualidade.

Para análise e compreensão da problemática da pesquisa, optamos por realizar a investigação com base da epistemologia da perspectiva crítica e como procedimento metodológico principal, a Técnica de Análise de Conteúdo, a qual é utilizada com frequência nas pesquisas qualitativas no campo da educação, assim como também em outras áreas, tais como: psicologia, ciência política, publicidade e principalmente, na sociologia.

A Técnica de Análise de Conteúdo é uma metodologia de pesquisa que procura explicar ou atingir uma compreensão por meio da descrição e interpretação do conteúdo, pretende interpretar as mensagens, buscando, assim, uma reinterpretação dos significados. De acordo com Vala (1999, p.104):

A finalidade da análise de conteúdo será efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Podemos então sumarizar as seguintes condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e objetos da pesquisa; para proceder as inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista

construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise.

A partir desta Técnica podemos evidenciar informações sobre dados apresentados, por meio de uma organização estruturada do material de análise. Portanto, esta pesquisa utilizou o questionário como um dos instrumentos de investigação com perguntas estruturadas e abertas que contribuíram para compreensão dos dados.

Na categorização dos dados, utilizamos o próprio questionário, o qual teve as perguntas organizadas de forma que contemplassem diferentes aspectos. Este processo de categorização nos proporcionou uma visualização prévia, além de organizar os elementos da pesquisa e contribuir com os resultados do estudo, como sintetiza Bardin (2016, p. 44):

Recapitulemos: a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isso não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. Retomemos os dois exemplos, mais ou menos metafóricos, anteriormente citados. Nos dois casos (objetos contidos nas bolsas e dejetos encontrados nos caixotes de lixo), o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas.

Na metodologia científica, a pesquisa solicita um percurso e um método a ser percorrido. Nos procedimentos para análise de dados, constitui uma etapa que permite ao pesquisador uma interação com o objeto de investigação e as fontes dos dados, possibilita assim uma construção teórica e prática. Já o tratamento destinado aos dados favorecerá a uma informação nova e diferente daquela já conhecida.

Compreender e refletir tanto nos resultados dos dados da pesquisa quanto a sua trajetória que levaram a esses dados, nos permitiu uma experiência significativa pela possibilidade de perceber o movimento constante de estágios interligados da pesquisa numa abordagem qualitativa.

Minayo (2009) destaca que uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, onde se define o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, pela qual se recolhem informações para responder ao problema; e c) fase de análise de dados, momento que faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Em nossa pesquisa, procuramos seguir as etapas, utilizando a Técnica de Análise de Conteúdo, destacadas por Bardin (2016) que define em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise, realizamos a leitura prévia das respostas dos questionários, estabelecemos as questões e os aspectos a serem analisados para a pesquisa. Em seguida, exploramos a leitura dos gráficos com objetivo de relacionar e compreender melhor os dados dos questionários. Tendo definidas as questões de análise, a organização dos gráficos com as perguntas e respostas, foi possível obter o corpus de análise.

A segunda fase foi a exploração do material de forma enfática. Como os questionários já estavam organizados numa sequência de análise, o qual contribuiu muito na organização e codificação dos dados, fomos aprofundando as análises com assuntos relacionados.

Posteriormente, seguimos para a terceira fase- o tratamento e análise dos dados. Nesta última etapa, realizamos a organização de gráficos e tabelas, em algumas questões, seguindo em diálogo com o referencial teórico que condensaram e destacaram importantes informações fornecidas para análise. Com os resultados anteriores, foi possível fazer inferências e adiantar algumas interpretações.

No que tange a transcrição das discussões do grupo focal, a análise de conteúdo se deu da seguinte maneira:

1) **PRE- ANÁLISE:** A partir dos dados do questionário e afins sobre os sujeitos da pesquisa, feita a priori, definimos um roteiro das perguntas do grupo focal, método adotado da coleta para esta parte dos dados. O grupo focal foi gravado em vídeo e realizamos a preparação do material, fase em que a gravação do grupo focal foi transcrita a partir da gravação de vídeo. Por meio da leitura flutuante, fizemos primeiro contato com a transcrição, uma leitura prévia a fim de se observar pontos chaves das discussões. Realizamos também a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores feita a partir da leitura, uma pré-análise e verificamos as ideias abordadas e as principais mensagens relacionadas aos objetivos da pesquisa acerca da formação. Avante para a constituição do corpus e posterior análise mais refinada, na qual os índices formam as ideias iniciais observadas nas falas das professoras sobre a formação, as temáticas as percepções gerais observadas e as subtemáticas e as suas variações revelam o significados destas de forma mais específica.

2) **EXPLORAÇÃO DO MATERIAL:** a partir da pré- análise dos índices e indicadores, partimos para análise do material compreendendo duas fases: codificação e categorização. Identificando unidades de registro e de contexto e as categorias equivalentes. As unidades de registros são palavras ou frases marcantes de cada indicador e as unidades de contextos são os parágrafos das falas que exemplificam cada um deles. Em seguida, na categorização, essas unidades foram classificadas, reagrupadas e agregadas conforme suas similaridades e congruências elaborando os eixos temáticos finais e variações correspondentes.

3) **TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO**: nesta fase buscamos interpretar e inferir discussões críticas a partir das falas dos sujeitos apoiados nos autores que versão sobre a temática.

3.4 O Projeto de Formação Continuada Avante Educação no Município de Bacabeira: quem o vivenciou?

A partir da inserção da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, e garantida em lei, neste caso na LDB 93.94/96, as crianças menores de 6 anos passaram a despertar mais interesse nas pesquisas da área da educação e, conseqüentemente, aumentaram significativamente os diálogos e discussões sobre as necessidades formativas específicas para docentes desta etapa de ensino.

Destacamos ter sido fundamental na constituição desta pesquisa buscar conhecer o Programa de formação continuada, bem como seus reflexos nas práticas das professoras de educação infantil do município de Bacabeira- Ma.

Portanto, objetivamos aqui apresentar o processo de investigação relativo às implicações na prática docente, a partir das experiências vivenciadas no Projeto de formação continuada Avante Educação no município de Bacabeira.

3.4.1 Identificação dos sujeitos

Apresentamos aqui as professoras² e as demais profissionais que participaram desta pesquisa, as quais atuam nas instituições de Educação Infantil pública do município de Bacabeira. Esses dados foram coletados, por meio da aplicação do questionário. O perfil destas profissionais foi traçado, a partir dos seguintes dados: sexo; nome (opcional); idade; nível de formação; função das participantes; vínculo com a rede; localidade em Bacabeira que atua; tempo de atuação na educação e na EI; participação na Formação Continuada; e, função desenvolvida no período que ocorreu a Formação Continuada Avante Educação.

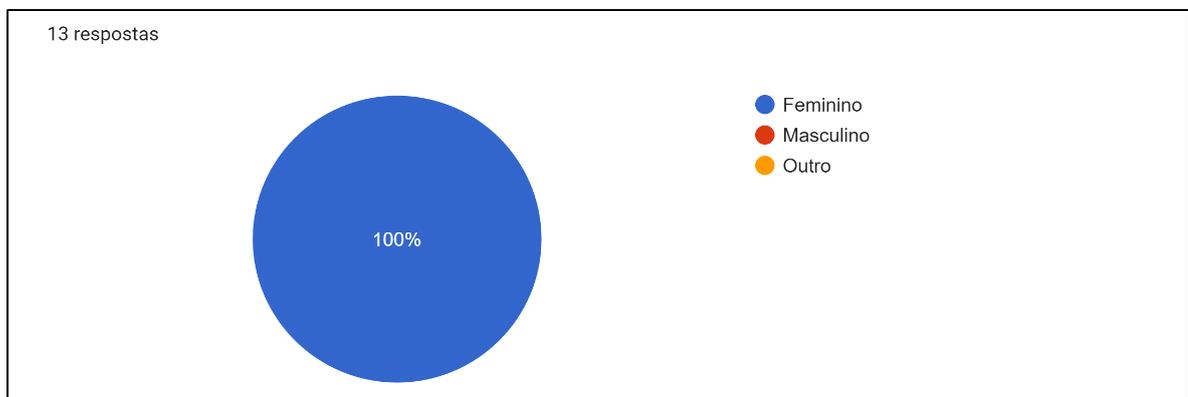
Utilizamos como critério envolver professoras, gestoras, suportes pedagógicos e supervisoras que atuaram no município, no período pesquisado 2019 a 2020, no qual aconteceu a Formação Continuada do Projeto Avante Educação.

² Em relação à denominação das docentes e demais profissionais participantes da pesquisa, optamos pela definição no feminino, considerando que a sua totalidade são as mulheres.

No intuito de conhecer o perfil dos profissionais que participaram do Programa de Formação Continuada direcionou-nos a alguns questionamentos, distribuídos nas perguntas de 1 a 8, os quais sintetizamos em:

Gráfico 1- Gênero dos sujeitos da pesquisa

Conforme já destacado foram entrevistados 13 sujeitos, todas participaram do Projeto Avante Educação e atuam no município até os dias atuais. Durante o processo de investigação nos deparamos com apenas profissionais do sexo feminino na atuação da etapa de educação infantil, portanto, o que se visualiza com as participantes é que na sua totalidade é do gênero feminino, conforme sinaliza o gráfico abaixo.



Fonte: Dados coletados no questionário

Percebemos que a docência com crianças menores é exercida quase que majoritariamente por profissionais do sexo feminino. Observamos que esta é uma característica que vem permeando há anos a história da educação infantil e se estendendo até os dias atuais. A inserção da mulher no trabalho com crianças se deu principalmente com as novas formas de organização das sociedades ocidentais e de natureza capitalista e desde então, continua bem presente a figura feminina no contexto escolar.

No princípio da constituição de creches e pré-escolas, o trabalho desenvolvido nestes locais se assemelhava a algumas atividades que também ocorriam no seio familiar, ou seja, o trabalho exercido tinha mais relação a saberes recorrentes a vida doméstica, principalmente como o cuidado com as crianças do que com questões didáticas pedagógicas. Por isso, destinavam as mulheres para essas práticas.

Por muitos anos a identidade da docente de educação infantil e a instituição para as crianças pequenas foram confundidas com um espaço doméstico. As atividades desenvolvidas nestes espaços possuíam o caráter assistencialista e não se exigia um profissional qualificado.

As professoras de educação infantil recebiam diferentes denominações, como: “[...] pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, geralmente relacionadas às atividades que eram desvalorizadas na sociedade, as quais não se exigia uma formação, mesmo que “em algumas cidades as prefeituras chegassem a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças” (CAMPOS, 2008, p. 122).

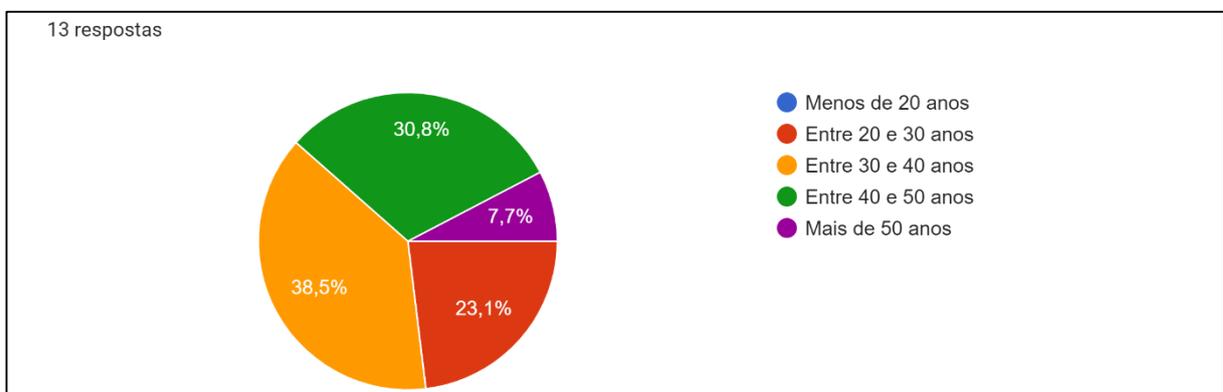
O ingresso da mulher no universo escolar enquanto professora, ocorreu permeada por estereótipos que se perpetuaram ao longo de um processo histórico. Por muito tempo a imagem das profissionais da educação infantil foi vinculada a maternidade, instaurava-se se a associação de que a maternidade e a capacidade de ensinar crianças pequenas, eram características natas das mulheres.

Mas novas concepções foram surgindo, atualmente, as creches e pré-escolas possuem um caráter institucional e educacional, com a necessidade de um profissional com formação legalmente estabelecida, conforme garantem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando, assim, funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 4).

Gráfico 2- Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Em relação a faixa etária dos participantes da pesquisa, observamos que há profissionais em diferentes grupos etários, o que evidencia uma equipe diversificada.

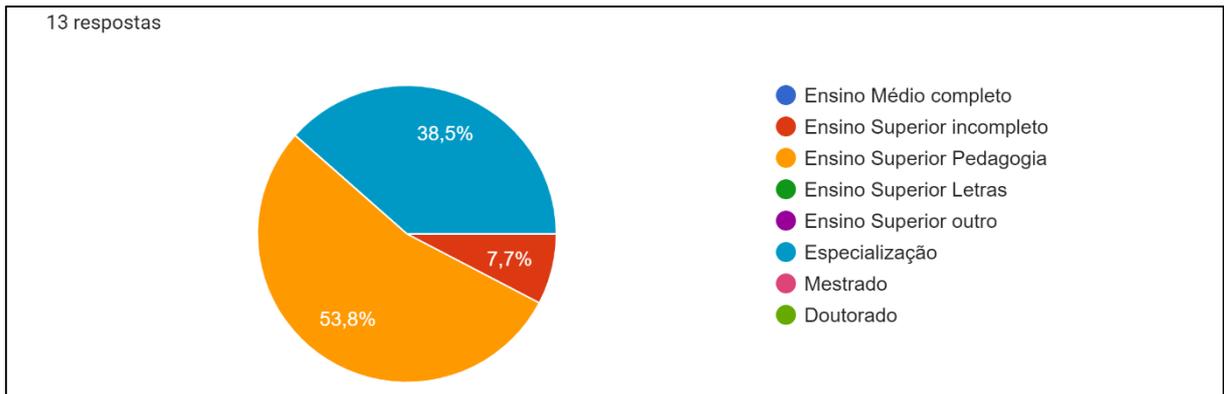


Fonte: Dados coletados no questionário

Conforme consta o gráfico 2, a maioria 38,5% das participantes estão na faixa etária entre 30 e 40 anos de idade. Já uma minoria possui mais de cinquenta anos.

Gráfico 3- Nível de formação

A busca pela qualificação tem sido uma realidade de muitos profissionais da educação e ao analisarmos a formação dos sujeitos da pesquisa, constatamos que todas atendem o que exige a LDBEN nº9394/1996 em seu art. 62 determinando que para atuarem necessitam ter nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena e com formação mínima sendo em nível médio, na modalidade Normal.



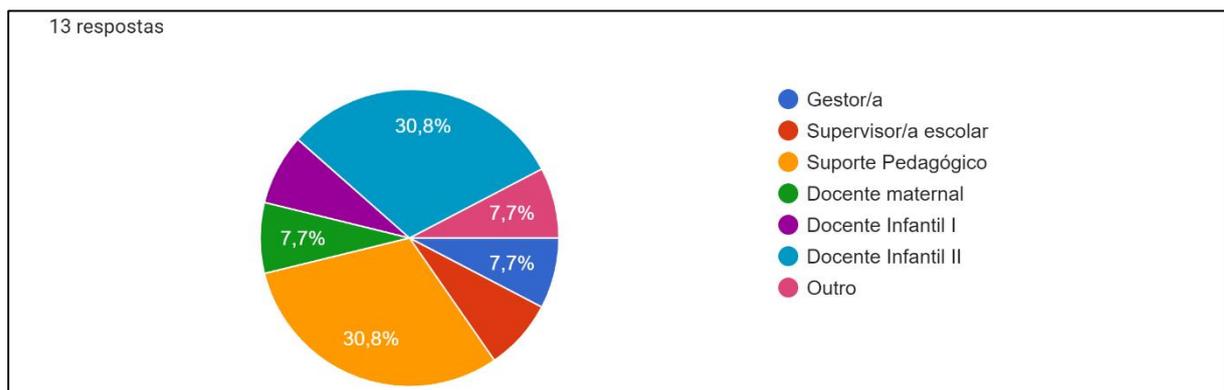
Fonte: Dados coletados no questionário

Dentre os participantes a maioria (53,8%) está com nível superior completo, uma outra parte em processo de conclusão da graduação, entretanto, observamos que ainda existe uma porcentagem expressiva (38,5%) que possui apenas o ensino médio.

Ressaltamos que é importante que os profissionais atuantes na educação infantil, assim como em outras etapas de ensino, compreendam a necessidade da qualificação para o desenvolvimento de suas atividades e as consequências dessa na formação das crianças que educa.

Gráfico 4- Função das participantes da pesquisa na educação

Como se vê no gráfico 4 a maioria dos investigados são docentes, seja do maternal, infantil I ou Infantil II. Mas sabemos que o Projeto de formação, teve como público-alvo não



somente os docentes, mas também outros profissionais da educação, contemplando assim, diferentes áreas da educação. Considerando isso, abrangemos como sujeitos da pesquisa um quantitativo de cada função, sendo assim tivemos como participantes: uma supervisora, duas gestoras, quatro suportes pedagógicos e seis professoras.

Fonte: Dados coletados no questionário

No Sistema Municipal de Ensino de Bacabeira os cargos que estão diretamente relacionados à interação com a criança e à organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil estão assim distribuídos: supervisora que atua com uma equipe de pedagogas lotada na SECMED, diretora das instituições, professora, em alguns casos auxiliar de docência e tutora que acompanha crianças com deficiência.

Sinteticamente descrevemos a seguir os cargos referentes às pessoas que atuam diretamente com o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. As funções de docentes, supervisores escolares e gestores escolares constam na Lei nº 294/2011 do Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. Já o cargo de suporte pedagógico é descrito em um documento específico construído pela equipe da Secmed.

Aos docentes, compete-lhes planejar e ministrar aulas, transmitindo os conteúdos teórico-práticos pertinentes, utilizando materiais e instalações apropriadas, para desenvolver a formação de alunos, sua capacidade de análise e crítica, as suas decisões, motivando-os ainda, a atuarem nas mais diversas áreas profissionais.

À Supervisão Escolar compete planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino e aprendizagem traçando metas, propondo normas, orientando e inspecionando o seu cumprimento e criando ou modificando processos educativos, em articulação com os demais componentes do sistema municipal de ensino, visando impulsionar a educação integral dos alunos.

À Gestão Escolar- cabe organizar com o Supervisor, Suporte Pedagógico e a Equipe Escolar as reuniões pedagógicas da escola; organizar com a Equipe Escolar, a divisão de trabalho desta e sua execução; garantir a organização e atualização da documentação, decretos, portarias, comunicados e outros, bem como a sua ampla divulgação à Equipe Escolar e ao Conselho de Escola; coordenar e acompanhar as atividades administrativas.

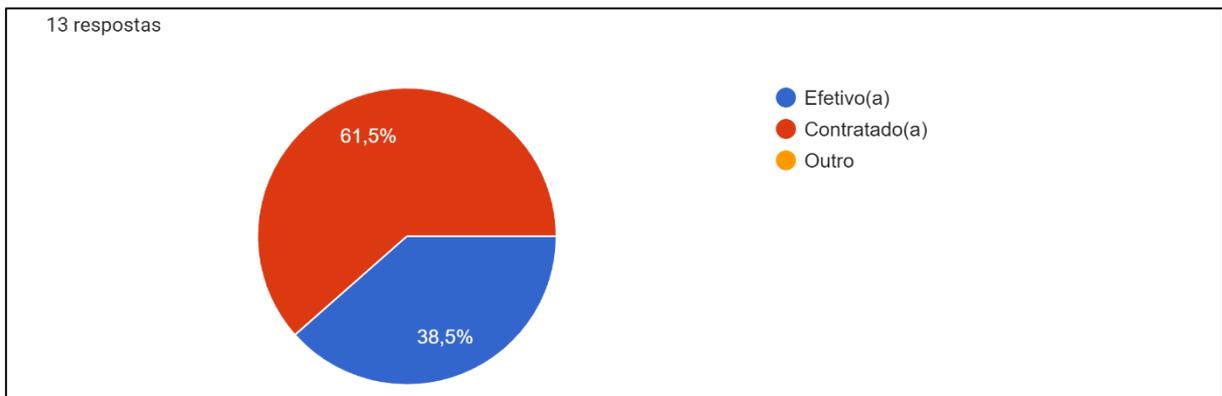
Quanto ao Suporte Pedagógico as atribuições do Professor (a) de Suporte Pedagógico se estabelecem mediante ao acompanhamento, articulação e avaliação dos processos educativos

junto à comunidade escolar sob orientação da Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (BACABEIRA, 2019).

O órgão central, a SECMED, conta com uma divisão de trabalho por etapas de ensino. A Educação Infantil é composta por uma equipe de três pedagogas efetivas da rede municipal-supervisoras escolares que acompanham, orientam as diretoras, suportes pedagógicos e professoras que atuam nas instituições. As orientações acontecem em reuniões de planejamento mensalmente, além das visitas destas supervisoras de Educação Infantil.

Gráfico 5- Tipo de vínculo com a rede de ensino de Bacabeira- MA

O ingresso para atuação na Educação Infantil é feito por concurso público ou por meio de contrato. Portanto, não acontece concurso público no município de Bacabeira há mais de dez anos, sendo que o último edital para provimento de cargos efetivos do quadro de pessoal da educação saiu em 23/01/2012. Desta feita, para atuação na Educação Infantil se exigia a graduação Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério ou; Licenciatura Plena ou; Curso Normal Superior para a jornada de trabalho de 40horas/ semanais.



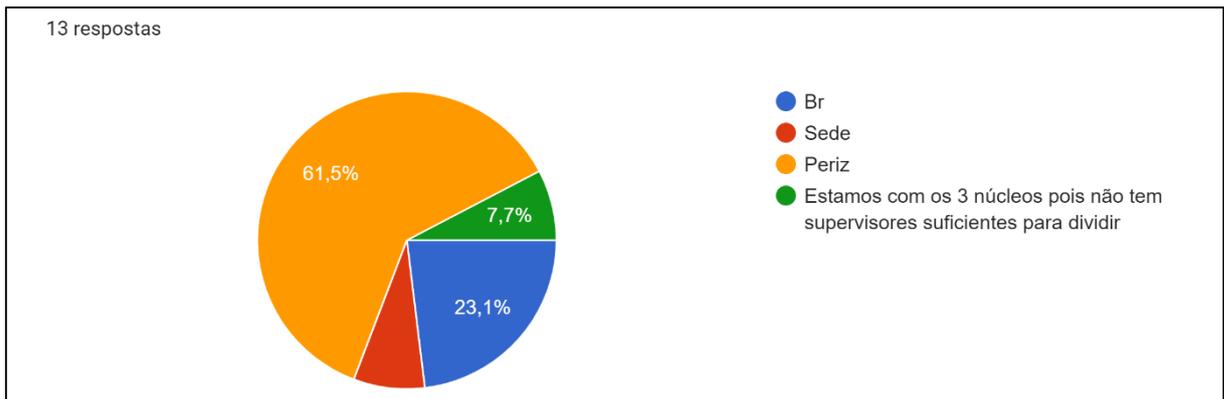
Fonte: Dados coletados no questionário

A partir do levantamento realizado e conforme sinaliza o gráfico 5, constatamos que mais de 50% destes profissionais correspondem a vínculo contratual, o que também representa de forma geral o contexto do município de Bacabeira.

A carreira dos/as profissionais efetivos da educação tem como referência o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério do Município de Bacabeira, sancionado pela Lei n.294/2011 de 29 de dezembro de 2011 (BACABEIRA, 2011). Esse documento vem sendo analisado e discutido pelas profissionais da educação já há alguns anos, pois consideram que esta lei necessita de modificações e atualizações.

Gráfico 6- Distribuição dos sujeitos por localidade em Bacabeira

Como já aludido, o Município de Bacabeira é composto por várias regiões e povoados, mas a nível de organização e distribuição como mostra o Gráfico 6, os profissionais da educação são lotados em uma ou mais localidades, tais quais: Br, sede, Periz (de baixo e de Cima), as quais abrangem todas as creches e escolas.



Fonte: Dados coletados no questionário

Diante do exposto nesse gráfico, observamos que os docentes desempenham suas atividades em uma localidade, portanto na função de supervisora escolar existe algumas que desenvolvem suas atividades em mais de uma localidade, pelo fato de existir essa carência no município de um supervisor por escola.

Para melhor compreensão do atendimento atual à Educação Infantil pública no município, apresentamos o quadro a seguir que apresenta as localidades e suas respectivas Instituições de Educação Infantil.

Quadro 3- Localidade e Instituições Escolares

Localidade	Instituições escolares
Peri	Creche Balão mágico
	Creche Mundo Encantado
	Escola Municipal São Francisco
	Unidade Integrada Cônego José Hemetério
	Unidade Escolar Wilson Félix
	Unidade Escolar Ivar Saldanha
Sede	Creche Cantinho do saber
	Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho
	Anexo São Cristovão

	Escola Municipal Ribamar Linhares
	Escola Municipal Santa Quitéria
	Escola Municipal José Rufino
	Escola Municipal Benedito Felipe
Br	Creche Maria José
	Escola Municipal Ana Beatriz Lopes
	Unidade Escolar Padre Possidônio Monteiro
	Escola Municipal Lourença de Castro Oliveira
	Escola Municipal Miguel Bahury
	Escola Municipal José de Anchieta
	Escola Municipal Emídio Machado

Fonte: Dados obtidos pela Scemed (BACABEIRA, 2023).

As escolas municipais ainda não possuem estrutura adequada ao atendimento de crianças tão pequenas, ou seja, um espaço específico para crianças menores de 3 anos. Portanto, a Educação Infantil em Bacabeira atende crianças a partir de três anos nas creches em turmas do maternal e crianças de quatro e cinco anos na pré-escola em turmas do Infantil I e II.

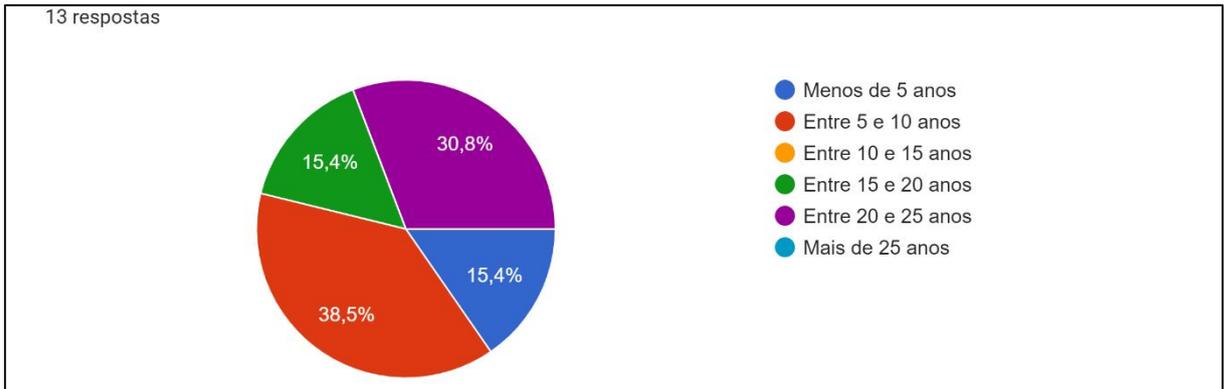
Quadro 4- Crianças atendidas nas escolas de Educação Infantil no município de Bacabeira

Creche	Pré-escola
Maternal (3 anos)	Infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos)
343	554
Total 897	

Fonte: Dados obtidos no site QEdu (BACABEIRA, 2022).

Gráfico 7- Anos de atuação na Educação Básica

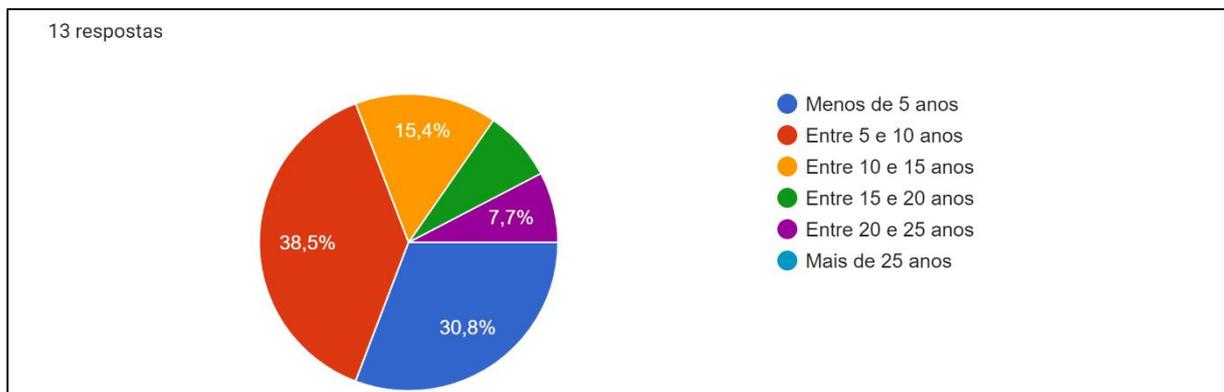
Como se vê no Gráfico 7, em relação ao tempo de trabalho na Educação Básica, a maior parcela 38,5% das profissionais participantes da pesquisa atua na área entre cinco e dez anos, seguida por uma outra parcela 30,8% que atua entre vinte e vinte e cinco anos e, uma porcentagem igual 15,4% que tanto atua entre mais de vinte e cinco anos como entre quinze e vinte anos.



Fonte: Dados coletados no questionário

Gráfico 8- Anos de atuação específica na Educação Infantil

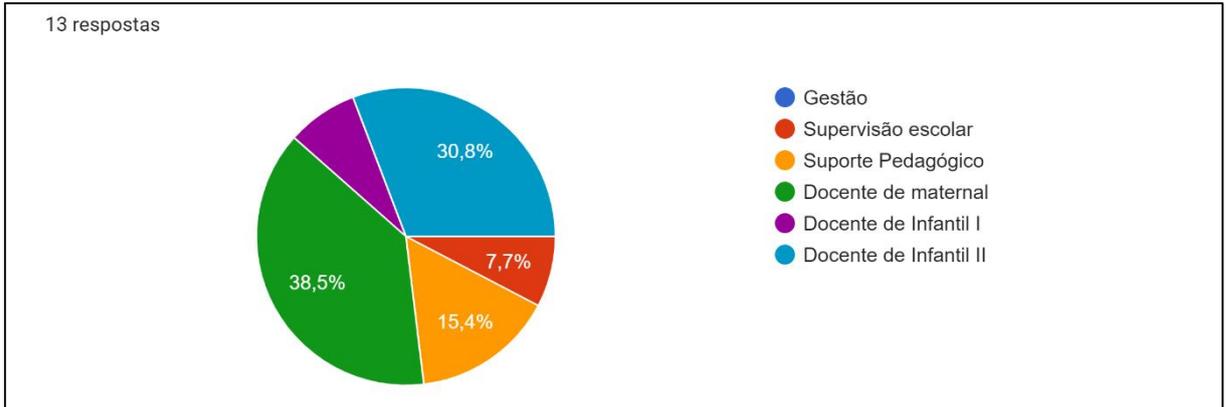
Quanto ao tempo de atuação especificamente na Educação Infantil constatamos, conforme o gráfico 8, que das treze entrevistadas, a maior porcentagem 38,5% já se encontra inserida nesta etapa de ensino entre cinco e dez anos, enquanto outra porcentagem 30,8% menos de cinco anos, um outro grupo 15,4% entre dez e quinze anos e uma minoria 7,7% entre vinte e vinte e cinco anos.



Fonte: Dados coletados no questionário

Gráfico 9- Função desenvolvida no período que ocorreu a Formação Continuada Avante Educação

Quanto à função desenvolvida durante a Formação Continuada, a partir do gráfico 9, podemos observar que houve uma rotatividade no desenvolvimento da função, da época da Formação Continuada para os dias atuais, principalmente no cargo de suporte pedagógico. Esse fator se deu principalmente por ter a maioria com vínculo contratual com a rede municipal de ensino.



Fonte: Dados coletados no questionário

4 PROJETO AVANTE EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Inicialmente temos como pertinente tecer uma breve caracterização sobre informações colhidas no campo empírico da pesquisa referentes à identificação dos sujeitos da pesquisa e à coleta de dados.

Após análises e organização dos dados, aplicamos a técnica do grupo focal, dentre os treze sujeitos que responderam os questionários anterior a esse encontro, nove se fizeram presentes na dependência da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira com objetivo de melhor compreender o Projeto Avante educação e suas repercussões na prática docente.

Assim, em resposta aos objetivos propostos e a partir das informações coletadas no grupo focal, agrupamos os temas que mais sobressaíram nas falas das professoras, gestoras e supervisoras para serem descritos e analisados nessa seção através de eixos temáticos (QUADRO 5).

Quadro 5: Divisões temáticas e subtemáticas da análise dos resultados do grupo focal

Fonte: Autora (2024)

EIXO	TEMÁTICAS	VARIANTES
Aspectos gerais da formação profissional recebida	Organização e aspectos técnico-funcionais	Visita as escolas
		Início da formação
		Registros da formação
		Materiais disponíveis
	Metodologias/Estratégias/recursos desenvolvidas	Elaboradas pelos formadores
		Elaboradas pelas professoras no contexto da formação
Percepções a partir da experiência formativa Avante	As contribuições no trabalho docente	Expandir, Aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos
		Explorar novas estratégias/metodologias/recursos
		Trabalho e o currículo
	Mudanças na percepção do trabalho docente	O antes e o depois das atividades e materiais
		O aluno como protagonista
		Motivando a cooperação
	Os desafios da aplicação	Desafios com a gestão
		Desafios com o novo
		Desafios com a proatividade e autoavaliação do professor

Ressalta-se que optamos por manter a organização dos resultados em eixos, temáticas e subtemáticas, não utilizando a proposta de categorias e subcategorias, considerando que, a partir do referencial metodológico escolhido, processos de categorização não podem se sobrepor e devem ser excludentes entre si (Bardin, 2016). Nos resultados dessa dissertação, optamos por separar as falas em cada classificação que mais representasse aquela temática e suas variações, porém, ressaltamos que por diversas vezes as falas dos sujeitos da pesquisa podiam ser classificadas em mais de uma classificação, demonstrando que as considerações feitas foram bem amplas. Dessa forma agrupamos em eixo, temáticas, subtemáticas e suas variações. Apresentaremos os resultados por eixo seguidos de suas classificações.

4.1 Eixo 1: Aspectos gerais da formação profissional recebida

Durante o grupo focal, foi possível perceber que as professoras possuíam opiniões semelhantes, mas também divergentes sobre a formação. Durante as discussões filtramos, ao longo das falas, pontos positivos e negativos sobre a formação Avante ofertada pela Vale, assim como sugestões que resultaram de reflexões sobre essa questão. Elaboramos um quadro resumo (quadro 6) com esses principais pontos percebidos pelas participantes sobre a formação continuada no que tange a organização geral do curso, os materiais fornecidos na formação e para as escolas, bem como as metodologias e estratégias desenvolvidas durante o processo formativo para o ensino e aprendizagem das participantes.

Quadro 6: Quadro Resumo Dos Pontos Positivos, Negativos E Sugestões Nas Falas Das Professoras

ASPECTOS GERAIS	MAPEAMENTO DOS PONTOS POSITIVOS	MAPEAMENTO DOS PONTOS NEGATIVOS
Organização geral	Veio no momento certo	Não teve registro, gravação
	Plataforma online para upload das atividades desenvolvidas pelos professores	Formação a maior parte online
	Incentivou o uso e aprendizado do formato online	Pandemia dificultando os encontros e acesso dos alunos ao acervo
	Conversas com os professores	Pandemia dificultando a participação dos professores
Materiais	O acervo disponibilizado diversificado	Dificuldade no uso do material
	Grande acervo literário	Materiais grandes e potencialmente “perigosos”
	Auxílio de um montador	Formação rasa no uso do acervo
	-	A escola não está preparada para receber o acervo de materiais de grandes proporções

Metodologia e estratégias desenvolvidas	Trabalhou a realidade e a cultura local	Foi muito superficial
	Rico em conteúdo e práticas	Deixou muito a desejar
	Experiências voltadas à BNCC	-
	Aprimorar a forma de trabalho com as crianças	-
	A didática dos formadores	-
	Boas temáticas	-
	Atividades diversificadas	-
	Ensinou como organizar o espaço de sala de aula e as aulas	-

Fonte: Autora (2024)

A respeito da subtemática *organização e aspectos técnicos-funcionais* identificamos 4 aspectos principais discutidos pelas professoras sobre como aconteceu a formação. Por meio das falas foi possível identificar momentos importantes da execução:

- As visitas nas escolas feitas pela equipe Avante para apresentação da formação a gestão escolar e aos professores, como explicado por P1:

*[...] as visitas foram final de 2018. Que eles foram fazer as visitas nas escolas. [...] Onde era conversado... tinha uma conversa com o gestor da escola, na época eu não lembro. E aí, depois, porque assim, eu achei muito interessante da parte deles. Porque assim... Porque, às vezes, o que que acontece? É... Espero que não seja mal interpretado o que eu vou falar. Por que o que que acontece? Na maioria das vezes, camuflagem. **E o que eu achei interessante e que me despertou na época, é que era a visita da Vale era proposital, no sentido de que eu vou conversar com o gestor. O gestor é um cargo comissionado, então, ele vai ter que falar só coisas bonitas. Mas, o professor está no chão da sala de aula. Vamos ouvir o professor. Depois da conversa com o gestor, foi a conversa com a professora. O que que a gente gostava, o que que a gente estava a desejar, o que que a gente gostaria, o que que a gente pretendia trabalhar com a criança. E foi muito bom.[...] Aí, mas assim foi muito bom essa entrevista. Porque assim, foi exatamente... o que... o que eles trouxeram foi exatamente as queixas do professor.** (grifo nosso)*

Esta é uma fase inicial descrita na organização da formação. É a fase do diagnóstico inicial: antes de iniciar a formação, é realizado um diagnóstico das necessidades específicas dos professores, o que permite personalizar o conteúdo e focar em áreas que necessitam de maior desenvolvimento (Avante, 2024).

As formações continuadas para professores de todos os níveis de ensino, em especial da Educação Infantil precisam ser cuidadosamente planejadas para atender às necessidades reais desses profissionais e suas práticas em sala de aula, como pontuado por P1, uma vez que desempenham um papel fundamental no aprimoramento da qualidade do ensino nessa fase

crucial do desenvolvimento humano. Considerar um processo formativo, sem ponderar a epistemologia da prática desse professor, é realizar uma formação fora de contexto, de propósito e pouco efetivo (Darling-Hammond et al., 2017; Botelho, 2021; Melo; Batista; Portilho, 2022; Rabelo; Casimiro, 2023).

Como observam Reis e Ostetto (2018, p. 12) em seu trabalho sobre narrativas de professores e professoras sobre formação continuada na educação infantil, corroborando o que foi observado em nossa pesquisa:

A afirmação da práxis educativa é evidente: não basta fazer, não basta dizer, o sentido vem da trama prática-teoria-prática; ou seja, é de uma necessidade do cotidiano, uma demanda da prática que novas apropriações poderão se constituir. Ou, ainda, de outra forma: uma proposta de formação continuada precisa dialogar com os fazeres cotidianos de professores e professoras.

De acordo com Melo, Batista e Portilho (2022), um ambiente formativo positivo, que reconhece as experiências e conhecimentos pré-existentes dos professores, contribui significativamente para a sua motivação e engajamento. Dessa forma, é preciso ponderar sobre o contexto escolar, valorizar a experiência docente, focar nas práticas pedagógicas e adotar abordagens colaborativas e reflexivas. Isso significa que os programas de formação devem ser desenvolvidos a partir de uma avaliação das dificuldades e demandas específicas dos professores em suas práticas diária (Araujo et al, 2021; Barbosa; Martins, 2024). Para isso, é essencial que os programas sejam organizados com atenção e adaptados às especificidades do contexto em que serão realizados, levando em consideração as características do público-alvo.

- O início da formação com os encontros presenciais tanto em Bacabeira quanto na capital São Luís, e logo após online, devido a pandemias da covid 19:

P1: [...] Eu não tenho lembranças exato de tempo, mas foi um pouquinho depois da questão da pandemia. [...] Se não me engano, se não me engano foi em julho... foi nesse período aqui de junho que nós começamos. [...] Foi no segundo semestre [...] E aí, passados esses três, quatro primeiros meses que foram os piores, aí começamos essas... como a Avant. Que foi... Foi... Foi já melhorando. Eu lembro que me marcaram uma... uma... formação, pra educação infantil. [...] Na igreja católica, teve uma formação onde foi exposto todo esse material. E por meio de vídeos... E aí, eles expuseram lá, expuseram todos os brinquedos. Ela não explicou, mas mostrava vídeos de como a criança podia explorar aquele brinquedo. E aí, após o vídeo, ela dava um pouco mais de... De ideias nessa formação dele.

P5: Eu tive que mudar de escola, passou todo esse percurso que a professora falou, que foi, teve essa dificuldade toda. E aí, eu fui para, no segundo semestre de 2020, eu fui para a escola Miguel Bauri. [...] Ali foi que começou a nossa experiência em si, na prática, com a formação. [...] Então, quando eu iniciei, peguei o material, comecei a participar das formações, fui num

encontro em São Luís, e assim também com um grupo que também estava iniciando, como apoio pedagógico

P8: [...] logo em seguida veio a pandemia onde a gente teve a formação só online.

S3: E, quando iniciou a pandemia [...] começou as formações online. [...] Ali foi, assim, foi difícil, porque era um momento online, né?

Essa fase corresponde à fase dos cursos modulares: a formação é dividida em módulos que cobrem diversas áreas da pedagogia e gestão educacional. Cada módulo inclui aulas teóricas, atividades práticas e avaliações. Os temas variam desde metodologias ativas de ensino até o uso de tecnologias educacionais (Avante, 2016).

Nesta fase, as participantes da pesquisa não se aprofundaram em como de fato ocorreu esse processo. Mas é possível identificar dois momentos: presencial, antes de acontecer a pandemia e o isolamento e o momento online durante a pandemia. A pandemia da COVID-19 trouxe desafios significativos para a educação em todo o mundo, impactando profundamente a formação de professores seja inicial ou continuada. Cabe destacar que sobre esse aspecto, as professoras identificaram tanto pontos positivos quanto negativos das formações online.

Entre os pontos negativos ressalta o que a pandemia impulsionou, ou seja, uma formação em sua maior parte realizada a distância - online, com entraves para os encontros e acesso dos alunos ao acervo, o que tornou difícil a participação dos professores que não possuíam internet de qualidade ou conhecimento amplo para uso das redes e plataformas de web conferência. Este período requereu adaptações, algumas delas de cunho inovador, para garantir a rapidez da continuidade do trabalho profissional dos educadores, considerando as restrições impostas pelo distanciamento social e a transição para o ensino remoto.

Com o avanço da tecnologia e a pressão causada pela pandemia de Covid-19 para nos mantermos conectados, as formações continuadas na modalidade tanto presencial, quanto online ou híbridas, apresentam vantagens e desafios específicos. Esse cenário se mostrou como um desafio para o ensino na educação infantil e também para as famílias que precisaram se adaptar a esse novo processo educacional. A transição repentina trouxe consigo uma série de obstáculos, como a falta de infraestrutura tecnológica enfrentada por muitos professores devido à ausência de acesso adequado à internet e dispositivos, uma realidade ainda presente no Brasil (Nonato; Calvacante, 2022; Silva, 2023).

Pesquisadores (Firmino; Ferreria, 2020; Araujo et al, 2021; Barbosa; Martins, 2024) destacam que a falta de igualdade no acesso à tecnologia foi um grande obstáculo, especialmente em áreas menos desenvolvidas, a falta de capacitação em Tecnologias Digitais

emergiu como uma necessidade premente durante esse período. Os professores tiveram que se adaptar, aprendendo desde o uso de plataformas de videoconferência até a criação de materiais interativos, conforme mencionado repetidamente pelas professoras ao longo do grupo focal (Barros et al, 2021; Souza; Souza; Santos, 2024).

Nas discussões do grupo focal, por diversas vezes, as participantes destacaram o quanto a pandemia afetou os rumos da formação proporcionada pela Fundação Vale e Avante Educação, levando alguns professores a se adaptarem a situação e outros não conseguirem acompanhar as formações, incluindo aspectos emocionais como medo da doença, isolamento social, pressão para aprender e desenvolver atividades durante esse período e também questões de saúde para aqueles que infelizmente ficaram doentes:

P1: [...] começou, tudo parte assim, começou a surgir uns vídeos de umas escolas na mídia. Né? De... Durante a pandemia que ela foi... É... nos repassado que nos devíamos, que nós precisávamos manter o vínculo com as crianças. Lembra? Sim. E aí, era aquele grupo de WhatsApp, que era pra gente fazer as postagens, isso e aquilo outro [...] logo depois de um mês, que a pandemia foi decretada, eu peguei covid.[...] Então, eu precisei me isolar. Fiquei sozinha em casa. Desesperada. Foi um momento desesperador. E aí, eu não fazia nada do meu grupo. Eu lembro que o meu primeiro vídeo, pra mim, a minha primeira postagem foi um fiasco. Porque eu ainda era muito cansada. Emagreci, perdi muito peso, fiquei isolada. Eu não sabia nem o que fazer. Fiquei desesperada. E aí, a mídia começou a surgir vídeos e vídeos e vídeos. E me pareceu mais uma disputa. Né? Uma coisa que eu quero fazer mais por isso... que eu quero fazer melhor.[...] o mundo estava doente. E as pessoas hoje se preocupando com o que o professor estava fazendo. Alguém parou pra pensar no professor? Vocês lembram que eu falei isso? Quem lembrou, quem pensou no professor? Como é que tá esse professor? A família desse professor? Porque no meu grupo eu não postava porque não queria, porque eu me encontrava doente e sozinha. Então, o sistema onde era pra apoiar o funcionário, isso virou uma cobrança. E isso era desesperador. Porque é colocada à prova o teu compromisso. A tua responsabilidade. A tua competência. (Grifo nosso)

O trabalho de Matias et al (2023) com professores de São Paulo, apontou sentimentos ligados ao medo da contaminação, pressões e desafios do trabalho remoto, incertezas do futuro, sentimento de culpa, de insatisfação e de inadequação. Na fala de P1, é perceptível como os professores enfrentaram um desgaste emocional devido às rápidas mudanças nas práticas educacionais e às novas exigências impostas pelo contexto da época. Manter o engajamento em formações virtuais também pode ter sido desafiador, considerando o aumento da fadiga digital e as demandas pessoais e profissionais intensificadas pela pandemia.

MacIntyre et al. (2020) ressaltam a importância de fornecer suporte psicológico e programas de bem-estar para auxiliar os professores na superação dos desafios trazidos pela pandemia e a necessidade de políticas educacionais que incorporem a saúde mental como um

componente crucial do desenvolvimento profissional e da capacitação contínua dos professores para lidar com o cotidiano ou eventuais crises futuras.

Em contrapartida, a formação acabou se tornando ainda mais importante por estar acontecendo, segundo elas “veio no momento certo”, considerando que com a pandemia muitos professores não sabiam como e o que trabalhar com seus alunos durante esse momento, conforme afirma P2: “[...] Porque a gente estava assim, começando uma pandemia aí, sem saber o que fazer. Aí, a Avante, ela proporcionou esse material pra gente [...]”. Apesar dos enormes desafios, a pandemia da COVID-19 também trouxe inovações significativas para a atuação profissionais desses professores de Bacabeira que realizaram a formação continuada, devido ao momento e às incertezas, a formação trouxe possibilidades no fazer pedagógico.

Ademais, esses mesmos pontos negativos parecem ter trazido como consequências pontos positivos a longo prazo, uma vez que na visão delas incentivou o uso e aprendizado do formato online. A mudança para plataformas digitais e a crescente necessidade de adquirir habilidades tecnológicas parece ter impulsionado a expansão de recursos educacionais abertos e cursos online, visando ampliar o acesso, embora nem sempre de forma equitativa devido às disparidades sociais, econômicas e regionais em nosso país (Rondini; Pedro; Duarte, 2020; Barbosa, Martins, 2024).

Além disso, os programas de formação continuada agora abrangem módulos que se concentram em abordagens ativas de ensino, modalidades de ensino remoto ou híbrido, utilização de ferramentas digitais e estratégias para manter o interesse dos alunos em diversos ambientes educacionais (Nonato; Calvacante, 2022).

Silva (2023) explica que essas ações não apenas expandiram as competências tecnológicas dos professores, mas também promoveram métodos pedagógicos inovadores que podem ser integrados à educação pós-pandemia, aprimorando a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação infantil. Na educação Infantil

O ensino remoto, por exemplo, permitiu a exploração de novas abordagens e tecnologias na educação, e muitos educadores e pais descobriram formas inovadoras de engajar as crianças em atividades educacionais. A pandemia ressaltou a importância da flexibilidade e adaptabilidade na educação e encorajou a busca por soluções criativas para atender às necessidades das crianças (Silva, 2023, p. 379)

Hodges et al. (2020) pontuam que a formação de comunidades virtuais de prática possibilitou a constante troca de experiências e apoio mútuo entre os educadores, como evidenciado por fortalecer a colaboração e a resiliência na profissão. Este último pode ser observado em nossa pesquisa, em que as professoras citam como mudança de postura a

importância da autonomia, proatividade e cooperação entre os pares, que discutiremos no eixo 2.

Portanto, um modelo híbrido que combine elementos presenciais e online pode muitas vezes representar uma abordagem significativa, com intuito de aproveitar os benefícios de ambos os formatos. Após esse contexto pandêmico, o que fica como aprendizado é que a escolha entre formação presencial, online ou híbrido deve ser guiada pelas necessidades específicas dos professores e pelas condições contextuais. Ambas as modalidades têm o potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional, desde que bem planejadas e executadas (Silva, 2023).

Todavia, diversos autores (Firmino; Ferreria, 2020; Cara; Carmo, 2021; Barbosa, Martins, 2024) explicam que essa expansão digital tem potencial para democratizar a formação continuada, mas requer políticas públicas eficazes e investimentos em infraestrutura tecnológica para garantir que todos os professores possam beneficiar-se igualmente dessas oportunidades.

- *Recebimento dos materiais que seriam doados as escolas com sua posterior aplicação da formação nas salas de aulas (este último será discutido na próxima submetmática devido ao suas especificidades nas falas dos sujeitos):*

P1: [...]foram vários livros, né, muito livros, né, muitas bonecas, lupas [...]quando chegou esse material, ele ainda não era tudo o que a gente queria, porém, a gente ficou assim, enlouquecidas, tanto que a vontade era que as crianças tivessem a ali pra revirar mesmo tudo, tirar tudo do lugar e bagunçar, e o que foi mais lindo, foi o primeiro dia que eles conheceram.

S3: o material que foi disposto pela Vale, são materiais é de madeiras... formatos diferentes, cores diferentes, e carrinho de rolimão, cesta de boneca, de pano, de todas as cores. E as formas geométricas. Formas geométricas diferentes, estampa... [...] Então, foram esses materiais que vieram. Aí, o livro que já foi bem citado, a coleção de livros que vieram de literatura riquíssima. Então, todos os materiais, mesmo que a professora falou que ficou encantada quando chegou esse material. É... Como é? Circuito, uma caixa que... Há um circuito que é que você sobe, desce, pula, né? Então, para que ela pudesse desenvolver as habilidades dela, né? Ela está desenvolvendo habilidades de coordenação motora, fina, ampla, com esses materiais. E a formação, ela trazia essa visão.

De acordo com as participantes, o recebimento do material foi um passo importante da aplicação da formação, garantindo um acervo rico de possibilidades para se trabalhar com as crianças, sendo destacado como pontos positivos, o acervo disponibilizado ser diversificado, possuir um grande acervo literário e terem tido um auxílio de um montador.

Uma formação continuada para professores de educação infantil que fornece materiais de apoio se torna um ponto positivo especialmente para aquelas realidades de escolas em locais mais carentes em que observamos que os recursos são escassos, para garantir que os educadores tenham acesso a recursos atualizados e práticos que possam ser aplicados diretamente em suas salas de aula.

Tais programas ao incluírem uma variedade de materiais, como guias didáticos, planos de aula, vídeos instrutivos, ferramentas interativas e materiais que estimulem a brincadeira e outras habilidades, como explicado por S3, podem facilitar a implementação de metodologias inovadoras, mas especialmente o desenvolvimento de competências que podem desencadear diferentes habilidades nas crianças para além das atividades “feitas” como dito pelas professoras por diversas vezes no grupo focal.

Contudo, não foi possível que as crianças pudessem ter acesso a esse material, devido à pandemia e ao isolamento social, como explica P1: “[...] foi algo que chegou para eles, mas eles não podiam ter acesso naquele momento [...] E a intenção, o principal objetivo desse momento era que nós fizéssemos uso e exploração desse material junto com a criança, né, ou pelo menos apresentássemos”. Assim, as professoras precisaram se reinventar e pensar como poderiam dar acesso ao acervo de forma segura para a saúde de todos os envolvidos. P1 compartilha como conseguiram realizar essa possibilidade, a qual discutiremos nas subtemáticas posteriores.

Apesar disso, alguns relatos levantam críticas sobre o acervo oferecido, apontando dificuldades no uso dos materiais, materiais extensos e potencialmente “perigosos”, formação superficial no manuseio do acervo e a escola não estaria preparada para receber o acervo de materiais de grandes proporções. Por exemplo, uma crítica está relacionada ao uso dos materiais e suas diversas aplicações. A formação Avante menciona que esses materiais geralmente vêm acompanhados de explicações e exemplos práticos, o que facilita sua integração nas práticas pedagógicas diárias.

No entanto, nem todos os participantes da formação concordam que houve uma análise mais aprofundada de todo o material disponível, com foco maior em debates sobre o acervo literário.

P2: no meu ponto de vista, não sei vocês, deixou muito a desejar. Porque elas não fizeram uma formação... por mais que a gente agora já saiba como é que a gente pode trabalhar com o material, com o contato, né? A criança pega o material, elas podem até construir uma casa com todo aquele material de madeira. Só que faltou uma formação, só com aquele material, o que a gente pode fazer com as crianças.[...] Então, assim, eu senti muita falta disso, né? Dessa formação com esse material. Só que eles deram bastante

ideia, né? Como foi falado, que a gente pôde explorar e tal. Só que aquele material, eu vi muitas escolas colocando mais como... Tipo, enfeitando, decorando.[...] Mas a Vale, deveria investir mais... oh material lá na escola, por exemplo, [inaudível], não pode ser colocado lá fora. Por quê? Lá nós não temos espaço lá fora. Quando é inverno, é muita lama na frente. O único espaço que a gente tem dentro da escola. Então ficou lá dentro da sala de aula, para sair da... da sala, o material tem lá, é pela janela, abri a janela todinha. E com muita dificuldade. A gente colocou lá... porque minha sala tem o infantil I e II, tinha momento que as crianças queriam tá lá em cima lá do brinquedo. Então, eu senti assim, a falta da Vale investir mais.

P5: Avante, realmente, eles deram essa formação, mas foi muito superficial, tem professores que não pegou nada, tem professores que não sabem nem como trabalhar, tem um teatro de sombra, tem professores que já tirou o pano lá e já tá fazendo outra coisa, porque não sabe como usar.[...] realmente, a professora falou que eles, mas foi muito superficial, não foi uma coisa tão afundo pros professores entender, por quê? Porque logo em seguida veio a pandemia onde a gente teve a formação só online, então as formações eles mostravam mas não era tão assim [...].

Podemos destacar dois pontos importantes da fala de P2 e P5: a incorporação do material na formação de forma pouco aprofundada, sendo apenas apresentado por meio de vídeos. Em outras falas como de P1, fica claro que o material só chegou depois da finalização da formação, e que durante os encontros online e presenciais, o acervo mais trabalho foi o literário, ficando os materiais físicos como brinquedos de madeira e afins sendo pouco explorados.

Consideramos que a disponibilização de materiais de apoio permite que os professores aprofundem seu conhecimento sobre novas abordagens pedagógicas e as apliquem de forma mais confiante e direcionada no fazer docente, ao ampliar e diversificar o fazer pedagógico (Souza, 2021; Darling-Hammond; Hylar; Gardner, 2023). Desde que tais materiais sejam incorporados com explicações, observações, exemplificações e que tais recursos apresentem e sejam apresentados aos professores de maneira a compreender as possibilidades e também limitações, uma vez que pode auxiliar os professores na resolução de problemas práticos e na adaptação das estratégias de ensino conforme necessário.

Segundo Nadolny (2010, p. 83),

“materiais como textos, imagens, vídeos e até mesmo descrição de situações de ensino são recursos que podem favorecer a criação de um contexto para a reflexão, pois mobilizam o professor a analisar e avaliar a sua prática [...] esses materiais de apoio são importantes para a efetividade da formação continuada, pois oferecem exemplos concretos e práticas que podem ser adaptadas às necessidades específicas dos alunos e ao contexto de cada escola.

Conforme discutido por Nadoly (2010), o uso desses recursos facilita a aplicação prática da teoria. Contudo, destacamos o segundo ponto das falas, materiais desconexos das formações

podem se tornar obsoletos dentro das escolas, tendo sua funcionalidade descartada, ficando inutilizados, guardados, e até quebrados como explicam P2 e P3. A limitação de professores quanto ao uso de materiais diversos em sala de aula que fogem do comum ou do que aprenderam na formação continuada pode se tornar um desafio significativo no contexto do trabalho docente.

Ademais, a ausência de suporte contínuo após a formação pode ser um fator contribuinte para essa limitação. Sem acompanhamento adequado e recursos adicionais para auxiliar na aplicação prática de novos materiais, os professores podem se sentir despreparados para efetuar mudanças significativas em suas abordagens pedagógicas. P2 evidencia essa carência de suporte durante e após o treinamento. Acreditamos que essa resistência pode ser superada por meio de formações que incluam a prática com esses novos materiais e em ambientes apoiados e não apenas a oferta para escolas ou apresentar os materiais.

Em outra crítica P1 e P5 explicam que existiam tipos de materiais que não possuem local de armazenamento e montagem próprios dentro da escola:

P1: Pra mim um ponto negativo de toda essa parte foi... Porque... Tem um brinquedo lá, dois, na verdade, que é para a área externa. E todos eles foram montados dentro das salas. E aí, impossibilita eles explorarem ainda mais que aquele que eles sobem, que tem corda, tem... Porque ali é pra área externa, principalmente, onde tem areia. Então, ele não é explorado tanto quanto deveria, porque nele também é para trabalhar força, resistência, equilíbrio, tudo que vai ajudar a criança lá na frente a pegar um lápis, a escrever, a pintar, a recortar, entendeu? Então, tem dois brinquedos assim, que pra mim, o único ponto negativo foi esse. E no momento de montar, não foi na área externa como deveria.

S1: Eu lembro que na época, quando eles chegaram na escola, a escola que trabalhava, eles perguntaram: Olha, essa aqui é de montar, qual é a área? Porque assim, como a escola em si, ainda não está preparada, algumas nem pra ter esses acervos, não é? Aí, isso vai fazer o que? Deixar dentro da própria escola, porque eles ficaram com medo de até mesmo, de roubar, entendeu?

Aqui gostaríamos de salientar das falas de P1 e S1 a importância de que tanto a formação continuada considere o contexto local, como os materiais ofertados respondam a demandas reais das escolas em que elas atuam. Percebemos pelas falas que o material que conta como um circuito para desenvolver diferentes habilidades, necessitava que fosse instalado em um ambiente propício e como as escolas que participaram da formação não possuíam, o brinquedo ficou guardado ou foi montado em um ambiente que impossibilitava as crianças de usar, ficando apenas como decoração do local.

A Fundação Vale, como uma das principais empresas de mineração do mundo, tem se destacado por oferecer programas de formação continuada para professores, especialmente em áreas próximas às suas operações. Essas ações fazem parte de suas estratégias de responsabilidade social corporativa por onde perpassa a ferrovia da Grande Carajás, com o objetivo de contribuir para aprimorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento profissional dos educadores, principalmente em regiões onde a falta de recursos e infraestrutura educacional é mais evidente (Vale, 2024).

A empresa, em colaboração com a organização Avante - Educação e Mobilização Social, disponibiliza uma variedade de recursos educacionais abertos para promover um acesso mais amplo (Avante 2016). Mas percebemos que nem todos os materiais atendem demandas específicas, como foi o caso das escolas do município de Bacabeira. Programas padronizados, como os oferecidos por grandes empresas ou institutos, podem não atender às necessidades específicas locais, exigindo uma personalização maior dos conteúdos, metodologias e recursos ofertados (Farina; Benvenuti, 2024).

Em seu estudo Cardoso, Araujo e Giroto (2021) explicam que essa abordagem personalizada e a consideração das demandas locais são fundamentais para os programas de formação continuada, garantindo uma formação mais adequada à realidade vivenciada pelos professores, uma vez que “a oferta de cursos de formação continuada não garante uma continuidade no processo formativo dos profissionais da educação, uma vez que, na maioria das vezes, essa formação já vem “pronta”, desconsiderando as necessidades das escolas e de seus docentes” (Bittencourt; Santos, 2024, p. 13).

É de suma importância que nessas visitas realizadas na escola antes da aplicação da formação, como foi destacado pelas professoras que isso ocorreu efetivamente, se faça também um estudo de campo do local que irá receber a formação, para que determinados recursos possam ser avaliados quanto à sua efetividade, funcionalidade e armazenamento. Como explicam a professora e supervisora, muitas escolas do contexto de atuação no município de Bacabeira não possuem estrutura, com ambientes abertos que poderiam se danificar devido à ação do tempo ou mesmo serem vandalizados ou roubados.

- O Registro e feedback online das atividades desenvolvidas pelas participantes em suas salas de aulas:

*S2: [...] E também, eu acho que também foi muito bom foi as **formações que ficavam lá prontas para a gente poder estudar, que tinha uma plataforma, e aí a gente tinha que fazer com as nossas crianças e levar essas experiências registradas.***

Nesta etapa identificamos que poderia estar ocorrendo duas fases descritas pela Avante: a fase que corresponde ao acompanhamento e monitoramento, na qual os participantes recebem acompanhamento contínuo, com feedbacks regulares sobre suas práticas pedagógicas e uso da Plataforma Digital, em que a Avante disponibiliza uma variedade de recursos, incluindo vídeos, textos, e fóruns de discussão para uma aprendizagem colaborativa (Avante, 2016).

Nesta fase somente uma pessoa pontou que havia uma plataforma digital em que os professores poderiam ter acesso para fazer upload das atividades desenvolvidas para praticar a formação e deixar as experiências registradas e terem feedbacks das atividades desenvolvidas por eles para aplicar na prática. Os demais integrantes do grupo focal pontuaram que realmente existia a plataforma, mas não aprofundaram na explicação da mesma, apenas concordaram que ela existia e que era possível postar as atividades desenvolvidas.

Destacamos esse ponto, uma vez que, em contramão, a maioria dos integrantes do grupo focal informou como um ponto negativo a falta de registro:

P1: que foi algo que aconteceu, mas parece que só está nas nossas memórias, porque a gente não vê nada. Inclusive, a própria secretaria, né? Se a gente vier buscar alguma coisa, ninguém encontra nada. Não tem registro, não tem nada. A gente procurou, parece que é uma coisa assim, vaga, né? E foi uma coisa assim, tão linda. [...]

A falta de registro foi algo muito citado pelas participantes, embora notemos que houve registros como as atividades dos desenhos feitos por elas durante as formações, as filmagens e fotos das atividades em que a professoras puseram em prática o aprendido. Assim, acreditamos que as participantes se referiam de registros escritos e fotográficos dos encontros que tiveram, principalmente no modo presencial.

Contudo, há um tipo de registro, citado por elas, referente à falta de gravação e/ou disponibilização da formação para os professores que a fizeram e como isso dificultou até mesmo que novos professores que chegaram nas escolas pudessem usar o material e trabalhar na mesma perspectiva ensinada na formação, além dos professores que perderam aulas e discussões por falta de acesso à internet ou não saberem ainda como adentrar o mundo virtual:

P4: E, nisso, já foi falado muito pela professora P1 que a gente teve toda uma dificuldade para adentrar a esse novo momento da pandemia, das formações online. E muita gente perdeu muita coisa legal.

P5: Naquela época, nem todos os professores que estão agora, estavam em 2020. E aí? Aí, como que é fica... Eu acredito que tinha que ter outra... Vamos supor. Outra formação para mostrar para esses professores como trabalhar. Porque tem escola que os materiais estão todos encostados.

Porque os professores não têm nem noção de como trabalhar. E aí, gera um grande problema. Os professores ensacam, colocam, guardam...[...] a maioria dos professores de Bacabeira é contratado, então todo ano tem uma renovação de quadro, então aqueles professores que estavam em 2019 e 2020 não é os mesmos que estão agora, então gera um grande problema em questão disso.

S2: [...] E o ponto negativo é que essas informações não ficaram gravadas, porque se tivesse ficado, as professoras novas, podiam participar né.

Nesse ponto temos algumas informações desencontradas. Pois há momentos em que informam ter havido uma plataforma para acesso, enquanto outras em que não tiveram acesso e não havia as gravações das aulas.

A formação continuada de professores tem enfrentado desafios diversos, e a pandemia da COVID-19 intensificou essas dificuldades. Durante esse período, houve uma transição abrupta para o ensino remoto, surpreendendo muitos educadores. Alguns programas foram desenvolvidos para o ensino presencial, antes do isolamento social, quando a tecnologia ainda não era amplamente explorada em certos ambientes educacionais. Outros surgiram em resposta à situação pandêmica, com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas e incorporar novas tecnologias na educação. No entanto, essas iniciativas nem sempre alcançaram seus objetivos durante esse momento desafiador.

Souza, Souza e Santos (2024) mencionam que durante o período de expansão das aulas online e uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), muitos conhecimentos, habilidades e competências foram adquiridos. Como por exemplo, explorar uma capacitação tecnológica, integrando tecnologias digitais e incorporando novas ferramentas em suas práticas educacionais.

No entanto, existem desafios a serem levados em conta. Por exemplo, a disparidade de acesso às tecnologias e à internet pode restringir a participação de todos os educadores. Muitos professores e instituições não estavam preparados com a infraestrutura tecnológica necessária para participar de formações continuadas online, e a falta de acesso a dispositivos adequados e conexões estáveis à internet pode ter limitado a participação e o engajamento dos educadores (Grossi; Minoda; Fonseca, 2022; Souza, Souza e Santos, 2024). Além disso, Grossi, Minoda, Fonseca (2022) explicam que se adaptar às novas tecnologias exigiu suporte adicional para garantir a efetividade da formação, a familiaridade limitada com ferramentas digitais complexas criou uma barreira extra que dificultou a assimilação de novos conteúdos e metodologias.

Esses casos foram pontuados várias vezes no grupo focal, em que muitos perderam as aulas por dificuldades de acesso e adaptação. As formações continuadas, que eram majoritariamente presenciais, tiveram que ser adaptadas às pressas para plataformas online e

plataformas de videoconferência. Essa mudança não apenas pode ter afetado toda estrutura das formações, além de ter aumentado o estresse e a carga de trabalho dos professores, já sobrecarregados com a adaptação ao novo ambiente de ensino, como vimos anteriormente na fala de P1.

Por fim, gostaríamos de destacar uma questão importante citada pelas participantes: vários professores adentraram nas escolas posteriormente à formação, não sabendo utilizar os materiais fornecidos e nem aplicar as propostas didático-pedagógicas transmitidas pela Avante, reafirmando a importância de que houvesse cooperação, troca entre pares e de que essas formações estivessem disponíveis como acervo formativo da escola, seja de forma online ou física. Além disso, a escola poderia investir nos conhecimentos construídos pelos professores, ao promover formações adicionais contextualizadas, fundamentadas nas experiências daqueles que participaram do Avante.

Essa abordagem alinha-se com os referenciais nacionais atuais, como os previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que enfatizam a formação continuada e colaborativa dos educadores como eixo para a melhoria da qualidade educacional (Brasil, 2013; Brasil 2018). Também salientamos que esse pode ser um caminho para diminuir a lacuna que se forma com a dependência de recursos externos como programas de formação continuada patrocinados por empresas como a Fundação Vale ou instituições maiores.

Identificamos também a subtemática *metodologias, estratégias e recursos desenvolvidos na formação*, tanto elaborados pelos formadores, quanto aquelas desenvolvidas pelas professoras dentro do contexto da formação para praticar os conhecimentos aprendidos. Nessa subtemática podemos observar uma proximidade com duas fases descritas pela Formação Avante: os encontros temáticos nos quais são organizados encontros que abordam questões específicas relacionadas à prática pedagógica na educação infantil, tais como ludicidade, diversidade cultural, e inclusão. E inferimos que também pode ter ocorrido a fase que inclui momentos de avaliação e reflexão sobre o processo formativo e seus impactos na prática docente, na qual são incentivados a refletir sobre suas experiências e compartilhar aprendizagens com os colegas (Avante, 2016).

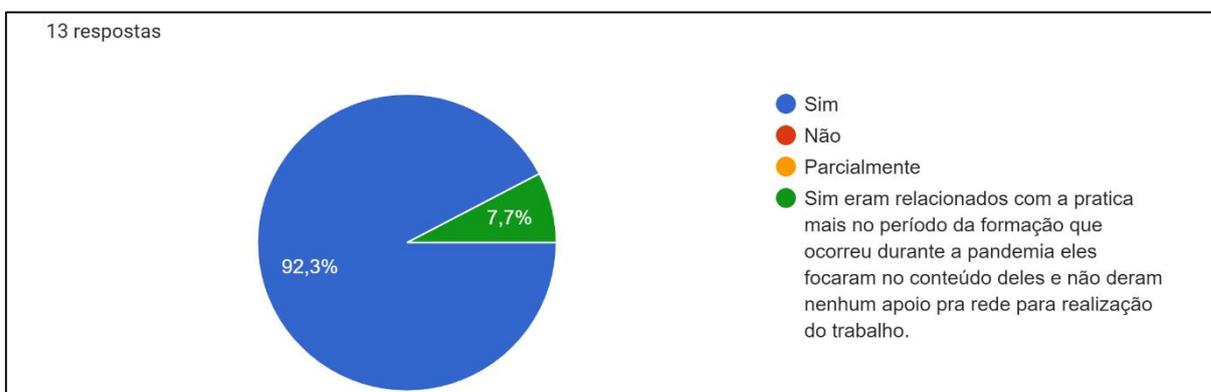
Entre os fazeres didático-pedagógicos abordados na formação poucas participantes do grupo focal apontaram como pontos negativos falta de aprofundamento. As demais citaram diversos pontos positivos, entre eles que chamou a atenção foi a abordagem cultural, trabalhando a realidade e a cultura local, proposta nos ensinamentos para educação infantil, como relata P1 e S1:

[...] eles pediram, assim, porque é uma coisa que não era muito trabalhado, que não era antes... Era trabalhada simplesmente na época, tipo do São João, né? A gente trabalhava, tipo... E lá, uma coisa que eles falaram muito, era essa questão cultural. Logo no início, me chamou muita atenção. Quando... Primeiro dia ela pediu, que nós fizéssemos um desenho. E nos deixou livre. Todos os professores foram produzir esse desenho e quando nós entregamos, ela foi fazer a análise, a síntese desses desenhos. Onde ela nos chamou a atenção, que ela conhece São Luís, especificamente o Maranhão, como a terra das palmeiras. E por incrível que pareça, todas nós, maranhenses, raízes, Bacabeirenses... uma grande de Bacabeira, Bacabeirenses nascidos, criados e residentes. Ninguém desenhou uma palmeira. [...] Foi casa. [...] flores... coisas assim. A gente se atentou pra aquela coisa que a gente gostava, né. E aí foi de onde ela começou, né? Ela disse que tão rico, o Maranhão é tão rico de cultura, disso, daquilo outro. E aí, nessa formação, ela pediu que nós levássemos, fizéssemos o convite, para grupos folclóricos do município[...]

S1: [...] Espaço, a gente tinha aquela preocupação de o que colocar. E ela falava, se eu vou fazer uma experiência, uma brincadeira, uma brincar de casinha, eu vou usar todos os acervos? Não. E aí, ela explicava, ensinava de como organizar aquele espaço. Recursos naturais que a gente tem na nossa comunidade. Então, a preocupação da gente era essa. O que colocar? E aí, isso foi ensinando a gente ter um olhar. Um olhar de trabalhar com a realidade da minha comunidade. O que que eu tenho lá? É o coco babaçu? Pois eu vou trabalhar com o coco babaçu. É o cofo, é o abano. Vamos mostrar o que tem na nossa comunidade. E, foi uma das experiências assim, que a gente aprendeu muito.

Um outro aspecto relevante refere-se à articulação dos temas desenvolvidos com a prática dos participantes. De acordo com as respostas apresentadas no gráfico 10, a maioria considerou que as temáticas discutidas foram pertinentes à prática docente. Entretanto, convém observar que uma das participantes relatou que no momento em que estava acontecendo a formação, dias de pandemia, a atenção esteve mais centralizada nos conteúdos a serem cumpridos do que no apoio prático para realização do trabalho.

Gráfico 10- Os temas propostos nas discussões eram pertinentes a sua prática?



Fonte: Dados coletados no questionário

Sobre esse aspecto ligado às atividades envolvendo o contexto, a cultura e a diversidade local, Carneiro e Fonseca (2024) apontam que a relevância da formação continuada está diretamente relacionada à capacidade dos programas de considerarem as particularidades culturais, sociais e econômicas de cada comunidade escolar. Quando essas especificidades são ignoradas, há um descompasso entre o que é ensinado e o que pode ser aplicado, gerando frustração e resistência entre os professores.

A BNCC, como documento norteador do currículo no Brasil, enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional que valorize as múltiplas culturas presentes no país e que respeite a diversidade em suas várias formas e sugere que a educação infantil deve proporcionar experiências que permitam às crianças conhecer e valorizar a diversidade cultural. Segundo o documento, "é essencial promover atividades que reflitam a pluralidade cultural, como contação de histórias, brincadeiras tradicionais e músicas e danças que representam diferentes culturas" (BNCC, 2018, p. 38). Essas atividades podem ajudar a construir uma compreensão mais ampla do mundo e a desenvolver o respeito pelas diferentes tradições culturais.

A Formação Avante é desenvolvida seguindo os princípios da BNCC. Fica claro pelas falas que o programa de formação segue e orientou os educadores sobre práticas pedagógicas que devem "incorporar saberes e fazeres locais, de modo que as crianças reconheçam e valorizem as características e os conhecimentos da comunidade" (BNCC, 2018, p. 37). Isso pode ser realizado através da exploração do entorno da escola, visitas a pontos históricos, culturais e naturais da comunidade, e parcerias com artistas, artesãos e outros representantes culturais locais, como destaca P1 sobre terem chamado grupos folclóricos locais.

Outros aspectos positivos citados, foram: ser rico em conteúdo e práticas com atividades diversificadas e boas temáticas, trouxe experiências voltadas à BNCC, trouxe a possibilidade de aprimorar a forma de trabalho com as crianças, a didática dos formadores e ensinarem como organizar o espaço de sala de aula e as aulas, entre esses exemplos destacamos três pontos na fala de P1:

P1: Na verdade, a Avante, ela trouxe a BNCC na prática, quando nós ouvimos falar na teoria.

Então as temáticas eram...elas eram boas.[...]

A forma de apresentação, né, era muito boa. A forma de quando nós chegávamos para a formação, né, a gente já percebia que naquele momento, naquele dia, ou naquela manhã, ou naquela tarde, nós já teríamos algo bem diferenciado nos aguardando, né. [...] E uma coisa que me chamou muita atenção foi assim...eu percebia, na maioria das meninas, assim, dos outros professores, o encantamento...é... pela apresentação, pela forma que a Aldenora, né, trazia a temática, principalmente quando se tratava da leitura

da parte da literatura, né. Porque sempre a gente iniciava com uma leitura pra... pra deleite, né.

Ainda sobre a BNCC e Avante, é destacado muitas vezes como os professores enxergaram a aplicação do documento na formação. No eixo 2 abordaremos essa discussão de forma mais específica, uma vez que as participantes pontuam que com a formação foi possível trabalhar a BNCC na prática a partir de várias competências.

É fundamental oferecer uma formação que vá além da mera atualização, focando na aprendizagem ao longo da vida e no investimento pessoal para construir uma identidade docente robusta (Menezes; Lobato; Silva, 2021). Além disso, uma formação de qualidade deve ser interativa, prática e incorporar metodologias variadas, e assim permitir que os professores apliquem o que aprenderam em suas salas de aula. A Formação Avante parece ter abordado temas atuais, contextualizados e propostas metodológicas e didáticas de trabalho inovadoras para aquele contexto de professores. No eixo 2 é bem destacado como muitos foram surpreendidos com determinadas práticas, como retirar os enfeites de sala por exemplo, ouvir o aluno e uso de materiais naturais.

No contexto da formação, as professoras precisaram colocar em prática o que aprenderam e foi proposto a todos que pudessem desenvolver atividades para aplicar com os alunos. Entre algumas atividades citadas pelo grupo, destacamos três delas: a visita literária e a visita ao acervo, destacado por P1, e as gravações dos vídeos abordando e usando o acervo disponibilizado pela Avante, destacado por P1 e S3

- **Visita literária:**

P1: [...] E aí, veio dentro da formação, a questão da literatura, e aí, a gente tituló. Então, nós vamos dar continuidade agora e o nome da nossa próxima experiência vai ser a Visita Literária. E aí, a gente foi planejar como é que ia ser feito esse momento. [...]Então, assim, a gente se tirou uma tarde para fazer, explorar todo esse acervo. Fazendo leituras e anotações. Essa aqui dá para trabalhar isso, dá para trabalhar aquilo, dá para trabalhar aquilo. E aí, de acordo com o que nós já tínhamos feito, o levantamento do acervo, nós fomos fazer o levantamento que a gente tinha ia precisar. É um adereço aqui, isso aqui, isso ali. E aí, a gente separou tudo o que era de comum para todos. Porém, a gente sabe que nós temos nossas individualidades. As nossas coisas a parte. Aí ficou a critério do que era para todos. Mas aí, tu poderia endossar a tua, com o teu toque, com tua... entendeu? E foram muito bom, gente. [...] fizemos o levantamento de todas esse acervo que nós recebemos. Fizemos a leitura, a separação desse material e cada uma planejou um livro.

E aí, como é que era essa visita literária? A gente conversava com os pais, no PV, do WhatsApp, e pedia para que eles organizassem um cômodo da casa, para não ter contato com muita gente, para não ficar tumulto né, na pandemia. E aí, a gente tinha uma manhã ou uma tarde de visita literária.

Nós levávamos cinco, seis, sete livros do acervo para que não chegasse, 'ah é esse livro que eu vou ler'. Não, a gente chegava com a criança sentada, apresentava a capa dos livros que nós levávamos. E aí, a criança ficava à vontade para escolher, dentre aqueles que nós levamos ali, aquele que ele mais se interessava. E aí, a gente quando chegava, fazia todo aquele, igual a Avante nos ensinou né... tinha aquele cantinho, que nos levávamos tapete... Eu ainda fiz aí um envelope das recordações, porque nós ficamos pouquíssimo tempo com as crianças. Acho que uns 15 dias somente, aí foi decretado a pandemia. E aí, eu imprimi essas fotos, montei o varalzinho e levava. Aí lá, a gente levava o tapete, eu coloquei esse varal, aí a gente se sentava. Levamos também livros para dar de lembrancinha para eles. Então, assim, tudo isso foi dentro da... dessa... da formação da... da Avante, que foi nos dando essa luz pra que a gente pudesse estar desenvolvendo.

- **Visita ao Acervo**

P1: Sim, aí voltei pro IVA, já, mas ainda tinha o... 2019, eu estava na creche, aí 2020 eu fui para o IVA, e aí, quando chegou lá, eu e a companheira P7, nós começamos a desenvolver as experiências, e aí, o que que a gente fazia? Desafios no grupo né? Coleta de tampinhas de garrafa. Aí, para quê? Façam a coleta. E aí, a gente montou com eles... Quem conseguia levantar mais isso, né, aí a gente conferia, aí qual era surpresa? Era passar um dia com a professora na escola.[...] E aí, eles não estavam estudando nessa época, e aí, a gente, quem conseguiu mais? Ah, foi o P4, juntou mais tampinhas, então, eu marcava o dia e horário, e P4 ia de máscara, eu ia de máscara, a gente limpava a sala toda, botava um álcool, tinha um lanche para o P4, aí, o P4 revirar tudo. Deu 11:30 a mãe de P4, vinha e pegava o P4, aí, outra semana, outro desafio. E aí, quem ia ganhando, a gente trazia para eles poderem também tá explorando esse material, né?

- **Gravação dos vídeos**

P1: [...] por isso que foi o motivo, também, da visita literária, porque foi algo que chegou para eles, mas eles não podiam ter acesso naquele momento, então, Maomé não veio até a montanha, a montanha foi até Maomé. Aí, o que nós fizemos? Nós pegamos todo esse material, expomos todos, montamos os cantinhos, aí, cada professor foi gravar seu vídeo, e apresentar esse espaço na escola. Aí, eu dava bom dia crianças, sou a tia P1, olha que espaço lindo, aí fomos mostrando também com fotos e vídeos e postamos no grupo, né, e aí, esse acervo, como ela colocou, maravilhoso, na hora vai ter que ter a visita literária, que pelo menos nós vamos levar para eles [...].

S3: [...] Aí eu fui para a Escola Miguel Bauri e lá nós começamos a trabalhar a formação. Fizemos lá, organizamos os vídeos de acordo com as experiências[...] . E aí, muitas crianças, eu acredito, que se desenvolveram, já tinham hábito. Porque a gente sabe que hoje as crianças estão com o celular na mão o tempo todo, né? Mas bem ali, a gente notou as dificuldades, né? Porque muitos não tinham internet em casa, muitos não tinham celular para estar compartilhando a família. Porque nesse foi o momento em que era escola e família, juntos. Para poder desenvolver um trabalho, né? Então, a gente começou, as professoras começaram, nós não tínhamos o costume de fazer vídeos. E as crianças, elas precisam ver, né? Mas aí a gente foi se superando, né professora?

Devido à pandemia da Covid-19, as atividades elaboradas pelas professoras precisaram ser repensadas de maneira que atendessem a esse novo momento de incertezas, medo, isolamento social e de um novo contexto de ensino para muitos professores, alunos e pais. Segundo Menezes, Lobato e Silva (2021) em seu trabalho sobre “A Formação Continuada e suas Implicações na prática pedagógica de professores”, a prática pedagógica é uma etapa essencial onde os professores podem experimentar e ajustar as novas metodologias aprendidas, observando diretamente seus impactos no desenvolvimento das crianças. Essa abordagem permite uma conexão mais íntima entre teoria e prática, facilitando a internalização e adaptação das estratégias de ensino.

Ademais, concordamos que a capacidade de adaptar o que foi aprendido durante a formação continuada ao contexto específico da sala de aula é vital para a consolidação dos saberes docentes dos professores, principalmente porque, como explica Tardif (2017), saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos muitas vezes são determinados por outras instâncias e, portanto, nem sempre fazem sentido da forma como foram ensinados. É preciso que sejam readaptados, retroalimentados e moldados a partir de novas saberes experiências, como as professoras que tiveram que reavaliar a forma que dariam acesso ao acervo para os alunos ou que atividades poderiam desenvolver para aplicar o que aprenderam e permitir que os alunos interagissem com os materiais, durante a pandemia.

Entendemos que programas de formação que permitem aos educadores adaptar as novas práticas pedagógicas ao contexto escolar resultam em uma melhor assimilação dos conteúdos. Isso se reflete em uma abordagem pedagógica mais pertinente e ajustada às demandas dos estudantes, especialmente no âmbito da educação infantil, onde essas práticas são ainda mais significativas (Menezes, Lobato e Silva, 2021) De acordo com Neto e Junior (2023), a educação infantil necessita de abordagens pedagógicas que sejam divertidas, interativas e focadas na criança, valorizando a flexibilidade e a criatividade como elementos essenciais, sendo fundamental que a capacitação dos professores esteja alinhada com essa necessidade.

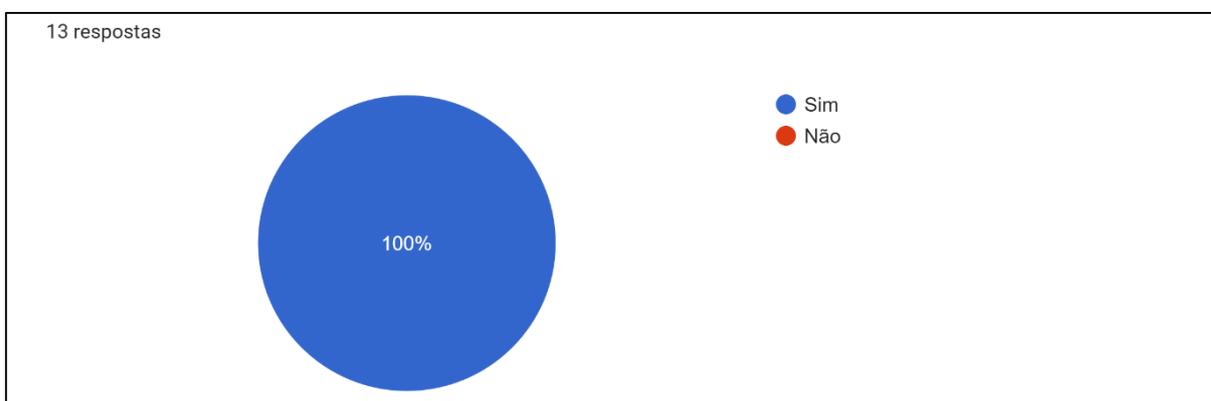
Por último, destacamos que ao terem a oportunidade de praticar e refletir sobre suas práticas, desenvolvem habilidades para inovar e criar formas de ensinar que são mais adequados à realidade de suas turmas. A formação continuada deve, portanto, incentivar a autonomia e a criatividade dos professores, proporcionando um espaço para a experimentação e a inovação pedagógica.

No próximo eixo, abordaremos as percepções das participantes sobre a formação, as mudanças de percepção e de práticas, bem como desafios e sugestões dadas por elas para que a formação pudesse atender a diferentes situações.

4.2 Eixo 2: Percepções a partir da experiência formativa Avante Educação

Nesta seção, destacaremos mais dados coletados, a partir dos instrumentos utilizados nesta respectiva pesquisa em relação a participação no programa formativo Avante Educação. Cabe destacarmos que como um dos critérios para seleção dos sujeitos desta pesquisa é que tenham participado da Formação Continuada Avante Educação e conforme revela o gráfico 11, todas as entrevistadas participaram desta formação.

Gráfico 11- Participação na Formação Continuada Avante Educação



Fonte: Dados coletados no questionário

As mensagens nas falas das professoras, supervisoras e gestora expuseram diferentes olhares sobre a Formação Avante e mostraram-se amplas e confluentes em diferentes aspectos dos eixos temáticos, ou seja, as percepções poderiam ser agrupadas em mais de um eixo. Dessa forma, além dos trechos selecionados para discussão que apresentaremos a seguir, elaboramos um quadro resumo das principais percepções destacadas por elas, focando nas menções que cada uma delas deixou em suas mensagens, assim é possível mapear as principais considerações sobre a formação em questão. Apresentaremos os resumos em quadros em cada uma das subtemáticas discutidas seguidas das falas e discussão.

É possível verificar que a primeira Temática aborda as diferentes percepções que os sujeitos da pesquisa tiveram da formação Avante, na qual destacaram diferentes contribuições de conhecimento, mudanças de percepções no trabalho docente e desafios atrelados a tais mudanças, que discutiremos a seguir.

As contribuições no trabalho docente

- **Expandir, Aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos**

A discussão no grupo focal revelou, de forma geral, que todas que participaram da formação acreditaram que ela trouxe algum tipo de contribuição na identidade docente, seja de bagagem teórica, prática e/ou mudanças de postura no seu trabalho (quadro 7).

Quadro 7: Resumo das percepções temáticas nas falas das professoras: **Expandir, Aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos**

TEMÁTICA: As contribuições no trabalho docente									
Expandir, Aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos	P1	P2	P3	P4	P5	S1	S2	S3	G1
Foi muito bom									
Estudo rico									
Aprimorar a forma de trabalho									
Auxiliar na falta de prática e experiência									
Tornou tudo mais significativo									
Reinventar									
Abriu a mente									
Permitiu se atualizar									

Fonte: Autora (2024)

Nas falas de P1, P2, S1 e S3, trazem contribuições que giram em torno *Expandir, Aperfeiçoar e Ressignificar conhecimentos*.

P1 e S1 explicam que a formação foi importante pois permitiu expandir e explorar novas ideias, além disso foi um apoio teórico-metodológico para aqueles com pouca prática ou para quem não tinha tido oportunidade de estudar algo semelhante em sua época de formação:

P1: [...] foi muito bom. A formação só nos enriqueceu [...] muitas pessoas, na ocasião, haviam sido contratadas naquele ano, não tinha prática, não tinha experiência. Então, tudo isso a gente leva em consideração o quanto é importante a formação continuada para nós, enquanto professores, independente da... do nível que a gente está trabalhando, da etapa.[...].

S1: No meu mundo, eu pensava assim... Nossa, na minha época que estudava, não tinha essa riqueza, não tinha toda essa orientação da maneira que a gente estava ali aprendendo na formação.

Outro ponto observado pelas professoras e que merece destaque ao longo das discussões, foi a possibilidade de a formação permitir aperfeiçoar a forma com que já trabalhavam, trazendo novas ideias que se somaram à maneira em que já atuavam:

S3: a formação, ela veio aprimorar essa forma de trabalhar com as nossas crianças em educação infantil. [...] Então, foi, eu gostei muito da formação, né? Recordações muito legais. E o estudo também, muito rico, muito rico mesmo.

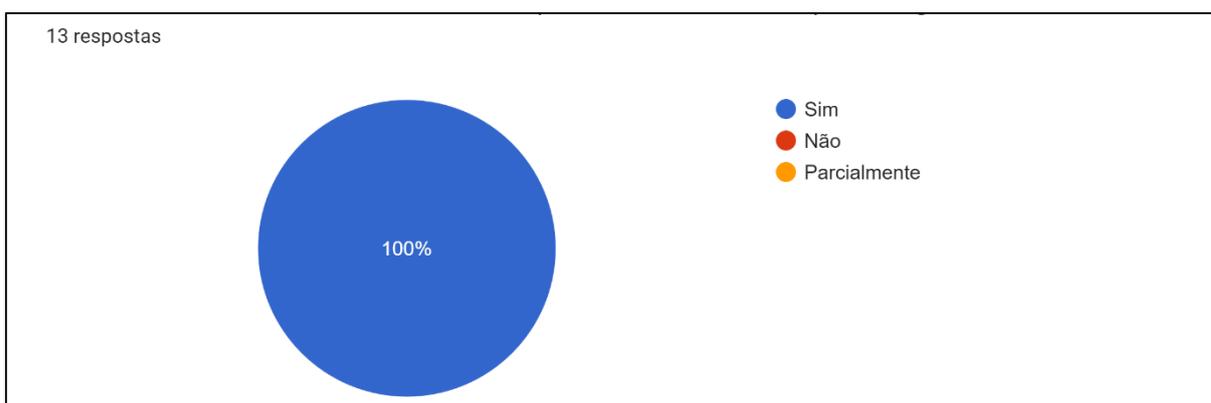
P1: A criança não vai aprender a escrever, por que eu não vou mais sentar e ir lá que nem a gente fazia antes? porque eu também não concordo quando

as pessoas criticarem o que era passado. Gente, nós aprendemos [...] eu acredito muito na questão da atualização das coisas. Porém, o que ficou lá para trás não era errado. Só que hoje está diferente. Está mais atualizado, até porque nós lidamos com crianças completamente diferentes da época que nós fomos. [...]Fica mais significativo, é isso. É que tivesse mais significado [...].É essa a ideia e antes não.

A formação continuada oferece diversas oportunidades para que educadores possam se reinventar na prática pedagógica, atualizar conhecimentos construídos durante a formação inicial e enfrentar os desafios contemporâneos do ensino. Essa oportunidade é de suma importância tanto para professores que se formaram há muito tempo, em instituições como as escolas normais e cursos de magistério, quanto para aqueles que recentemente concluíram sua graduação e possuem pouca experiência prática, como relatado pelas participantes durante a formação da Avante.

Os sujeitos da pesquisa, relataram que durante os encontros formativos, promovidos pela empresa responsável pelo Projeto Avante Educação, as situações de aprendizagens foram variadas, por meio de leituras, interações em grupo, atividades demonstrativas e contextualizadas, vídeos, utilização de uma plataforma etc. Destacaram que os encontros formativos contribuíram para a construção de conhecimentos e desenvolvimento da prática docente. Algumas externaram que no início apresentaram certa resistência, principalmente por suspeitarem de questões políticas, mas com o tempo, começaram a perceber a importância daqueles estudos para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, como demonstrado no gráfico 12.

Gráfico 12- Os momentos de estudos foram enriquecedores e fonte de aprendizagem?



Fonte: Dados coletados no questionário

A fala de S3 sobre a importância de que os conhecimentos sobre a educação infantil sejam aprimorados é corroborada no trabalho de Rabelo e Cassimiro (2023), em que pesquisaram a formação continuada de professores de educação infantil em uma cidade do interior do Rio de Janeiro. No trabalho dos autores os sujeitos de pesquisa deles também

consideram “o desejo e a necessidade de estarem sempre atualizados, principalmente trabalhando com crianças tão pequenas, mas que aprendem e questionam o tempo todo” (Rabelo; Cassimiro, 2023, p. 114, tradução nossa).

Uma situação bem específica relatada é a de que muitos professores na época da formação, haviam acabado de entrar na escola ou de se formar e pareciam ainda pouco familiarizado com as práticas escolares. Para professores recém-graduados, que possuem pouca experiência prática, a formação continuada é um caminho complementar para o desenvolvimento profissional, uma vez que a transição da teoria à prática pode ser desafiadora, e a formação oferece suporte e orientação necessários para essa fase (Castro 2021; Silva G., 2023).

No outro lado dessa via, para professores que se formaram há muito tempo, a formação continuada é uma ferramenta indispensável para atualizar e expandir seus conhecimentos. As escolas normais e cursos de magistério, que eram a base da formação de muitos educadores veteranos, ofereciam uma formação distinta das necessidades atuais, mas os conhecimentos e métodos pedagógicos modificaram-se significativamente desde então. Farina e Benvenuti (2024, p. 77-138) explicam que

“A prática docente é dinâmica e exige atualização constante. Portanto, é importante que os professores tenham acesso a recursos e ações de formação que lhes permitam atualizar seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades [...]A ideia é que os profissionais estejam sempre em busca de atualização e aperfeiçoamento, com base nas demandas e desafios do contexto educacional”.

A formação continuada possibilita a esses profissionais se familiarizarem com novas teorias educacionais, políticas educacionais atualizadas, necessidades didática-pedagógicas alinhadas a demandas contemporâneas, e até mesmo avanços na neurociência que impactam a aprendizagem. Silva et al (2028, p. 118) afirmam que “a formação continuada dos professores que atuam nesta etapa educativa merece atenção especial, pois é um trabalho que é realizado com a criança que, como sabemos, possui especificidades e necessidades da idade e isto significa olhar de novo para as necessidades educativas atuais”.

Contudo, sobre esse aspecto P1 destaca ao dizer que *“o que ficou lá para trás não era errado. Só que hoje está diferente. Está mais atualizado, até porque nós lidamos com crianças completamente diferentes da época que nós fomos. [...]Fica mais significativo”*. É importante salientar que metodologias tradicionais possuem seu valor, uma vez que a educação é um campo multifacetado onde coexistem e se complementam diversas abordagens pedagógicas e, embora, a inovação e a adoção de novas tecnologias sejam cruciais para o avanço educacional, os métodos tradicionais de ensino ainda desempenham um papel importante, especialmente

porque a educação infantil e educação em geral, trabalham com diferentes sujeitos, que possuem formas de aprender distintas.

Muitas vezes naquele momento com as crianças tudo que se precisa é sentar e fazer uma roda de leitura da forma mais tradicional possível, ao invés de buscar práticas diferentes, como pontua S1: “[...] às vezes, o professor, ele se limita, de que, ah, eu não vou fazer isso porque eu não tenho algo extraordinário”. Um método de ensino por mais inovador que seja, não garante *per si* aprendizado, muitas especificidades estão envolvidas nesse processo. Além disso, nem irão se aplicar a todos os contextos. Lira e Barbosa (2016, p. 5-6) completam que:

O educador deve conhecer como cada criança reage, e modifica sua forma de pensar e sentir, falar construir suas ideias e pensamentos, mais também seu potencial de aprendizagem presente em suas atividades realizadas na sala de aula. Conforme a criança vai se familiarizando com o que é passado dentro da sala de aula ela vai criando uma autonomia e se tornando independente, pois ela passara a querer fazer as coisas sozinhas e sem a ajuda de um adulto, tentando mostrar que ela já é capaz de fazer algo sem depender de alguém.

Por meio da formação foi possível também se reinventar enquanto docente de forma geral e enquanto docente da educação infantil, especialmente pelo contexto vivido na época de aplicação da formação, a pandemia da Covid-19, bem destacado pelos sujeitos da pesquisa como um momento difícil, mas que oportunizou também o aprendizado, aceitação e aplicação de novas na prática docente:

S1: foi um processo assim, que a gente passou, foi difícil, mas a gente aprendeu muita coisa né. Aprendeu a se reinventar. [...]

S3: [...] Ali foi, assim, foi difícil, porque era um momento online, né? E a gente precisava se atualizar realmente. O que a tecnologia estava todo o tempo à porta, esse que foi o difícil, né[...] A tecnologia estava todo o tempo à porta, batendo, né? A gente sabia que nas escolas, algum tempo atrás, tinha chegado os computadores, mas nunca foi utilizado, né? O celular estava aí, a tecnologia estava aí. E a gente não se capacitava pra estar, para utilizar no nosso dia a dia, no nosso trabalho, na nossa sala de aula. E nesse momento da pandemia foi o momento em que nós precisamos mesmo utilizar essa tecnologia. E adentramos aí nesse mundo meio que assustado, mas como a professora falou, foi o momento em que nós mais investimos, mas investimos em nós mesmos, no conhecimento, né? Porque se não fosse, estaríamos ainda daquela mesma forma, né? Sem aceitar que a tecnologia estava à porta e que nós não estávamos deixando abrir.

A pandemia da COVID-19 representou um catalisador sem precedentes para a transformação das práticas pedagógicas. As medidas de distanciamento social e o fechamento das escolas impuseram uma necessidade urgente de adaptação e inovação no ensino. Esse cenário acelerou a adoção de tecnologias educacionais e promoveu novas abordagens de ensino que trouxeram aspectos positivos para o trabalho docente, como o desenvolvimento de

competências digitais, o fortalecimento da colaboração profissional e uma certa flexibilidade e adaptabilidade dos professores, embora tenha sido um momento muito difícil e de muitos desafios para a sociedade e para os educadores e alunos (Grossi; Minoda; Fonseca, 2022; Nonato; Cavalcante, 2022; Barbosa; Martins 2024; Souza; Souza; Santos, 2024).

É interessante a fala de S3 destacando que, por exemplo, a tecnologia há muito já estava no contexto escolar, pois ainda que de forma tímida as escolas já possuíam computadores, internet e etc. Mas em muitos contextos, a resistência se fazia por parte dos professores, e nesse sentido, não cabe a nós aqui nesta pesquisa tecer críticas a eles, pois essa resistência poderia se dar múltiplos fatores, como fatores individuais, institucionais e sistêmicos. Isso pode incluir falta de confiança e competência tecnológica, ou seja, não possuir conhecimentos para manusear, incluir nas práticas de forma efetiva, pressões curriculares e tempo para incluir no currículo que já estava “fechado”, falta de suporte e infraestrutura, uma escolha a nível de gestão, entre outros.

Não obstante, com a pandemia, a transição para o ensino remoto tornou-se inevitável, exigindo que os professores dominassem rapidamente uma variedade de ferramentas digitais e a familiarização com plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e recursos multimídia pode transformar a experiência de ensino e aprendizado, tornando-a mais interativa e engajadora (Barros et al, 2021; Silva, 2023; Souza; Souza; Santos, 2024). Plataformas de ensino a distância, como Google Classroom, Microsoft Teams e Zoom, tornaram-se fundamentais para a continuidade do processo educativo durante essa época. Estudos indicam que essa transição não apenas ampliou o repertório tecnológico dos educadores, mas também facilitou uma integração de recursos multimídia e interativos no ensino cotidiano de seu trabalho (Hodges et al., 2020; Barbosa; Martins, 2024).

Portanto, a formação continuada durante a pandemia proporcionou a oportunidade para os professores desenvolverem competências digitais. Além de aprender a utilizar essas novas ferramentas, os educadores construíram habilidades em gestão de plataformas online e criação de conteúdos digitais (Trust; Whalen, 2020; Barbosa; Martins, 2024), muito falado nos relatos de P1 e S3 durante o grupo focal. Essas competências são valiosas não apenas para o ensino remoto, mas também para enriquecer o ensino presencial.

Outro ponto a se observar, é que a necessidade de adaptar o ensino a um ambiente online trouxe um forte tendência a inovação e flexibilidade pedagógica, como por exemplo, o uso das metodologias ativas para engajar os alunos nesse ambiente de ensino, perpassando agora para o ambiente físico de sala de aula. As metodologias ativas de aprendizagem existiam muito antes do contexto da pandemia, eram exploradas constantemente, como aprendizagem baseada em

projetos, aprendizagem baseada em problemas, ensino por investigação, enquanto outras ganharam destaque nessa época, como a sala de aula invertida, gameificação e outros, dando mais autonomia para o aluno e tentando deixá-los mais engajados nesse processo interativo (Ferdig et al., 2020; Silva Filha et al, 2024).

Além disso, a atualização constante, permite que professores recentes ou experientes integrem tecnologias da informação e comunicação em suas aulas, algo que não fazia parte do cotidiano escolar com tanta frequência, até meados de 2019, quando se iniciou a pandemia da Covid-19. Segundo Rabelo e Cassimiro (2023, p. 114, tradução nossa) “principalmente diante do mundo em que vivemos, com todo o desenvolvimento e tecnologia, que acabam fazendo parte do nosso dia a dia, e devido à fato de trabalhar com crianças pequenas, que necessitam de estímulos e conhecimentos variados”.

Dentro de todo esse cenário, as formações continuadas desempenharam um papel importante nesse processo, ao oferecer suporte aos professores para implementar essas abordagens nesse cenário novo que a educação foi adentrando. No contexto específico da educação infantil, Silva (2023, p. 385) explica que “a integração efetiva da tecnologia na educação infantil requer um equilíbrio cuidadoso, onde as ferramentas tecnológicas são usadas como complemento às práticas pedagógicas, criando uma experiência de aprendizado mais abrangente e enriquecedora”.

- ***Explorar novas metodologias/ estratégias/ recursos***

Entre as percepções analisadas nas falas identificamos também aquelas ligadas à possibilidade que a Avante trouxe em proporcionar conhecimentos que ajudam os professores a explorar novas estratégias, metodologias e recursos no trabalho com as crianças. As participantes citaram muitas possibilidades de trabalho, como destacado no quadro 8.

Quadro 8: Resumo das percepções temáticas nas falas das professoras: **Explorar novas estratégias/ metodologias/recursos**

TEMÁTICA: As contribuições no trabalho docente									
Explorar novas estratégias/ metodologias/recursos	P1	P2	P3	P4	P5	S1	S2	S3	G1
Se colocar no lugar da criança									
Brincar heurístico									
Uso de acervo literário e materiais diversos									
Explorar materiais da natureza									
Retirar os materiais decorativos da sala									
Dinâmicas, brincadeiras, imaginação									
Dar significado									

Saber ouvir									
Inserir a cultura local									

Fonte: Autora (2024)

Um dos aspectos que chamam atenção nas discussões do grupo focal, foi uma nova forma de enxergar o ambiente da sala de aula e do aprendizado das crianças trabalhado na formação continuada.

Na formação no município de Bacabeira, foram trabalhados principalmente dois módulos. O Módulo 1, abordando “A exploração de mundo pela criança e currículo da Educação Infantil” (Avante, 2020). Assim a formação traz a percepção de que as crianças precisam explorar o mundo ao seu redor, utilizar o contexto, a cultura como fontes de aprendizado, de utilizar o acervo literário disponível, nem sempre é preciso criar algo de proporções inimagináveis, ou comprar objetos e recursos caros, como destacam P3, G1 e S2:

P3: O que mais me chamou a atenção na formação é algo que eu já amo, gosto muito. Que é o acervo literário.[...] quando eu tive a oportunidade de participar da formação, eles abordaram muito essa questão de levar pras crianças esse acervo tão rico que nós temos.

G1: [...] a formação da Avante ela foi muito riquíssima na questão de explorar esses materiais. E eu, foi um grande aprendizado e foi um desafio muito grande, não só para mim, mas, né, todos. Mas, foi um grande aprendizado e eu carrego aonde eu vou, na escola onde eu vou.

S2: Eles focavam na exploração de mundo [...] na educação infantil e foi isso que foi novo pra gente, pelo menos pra mim foi.

A Avante Educação traz a importância de proporcionar experiências de exploração da natureza na educação infantil como parte de uma abordagem pedagógica mais ampla e significativa, tendo como fonte de inspiração a forma poética e transformadora das crianças verem o mundo, se relacionarem com a cultura local e global e no interesse genuíno em tudo que as cercam (Avante, 2020).

O documento referente ao módulo 1 da formação, elaborado pela Fundação Vale e Avante Educação, traz o texto do autor Paulo Sergio Fochi, no qual é explicado que as formações seguem a proposta da BNCC que enxerga a educação infantil por meio dos campos de experiência como arranjo curricular, fortalecendo a identidade e o compromisso pedagógico, político e social dessa etapa da educação, especialmente com bebês e crianças pequenas (Avante, 2020; Fochi, 2020): “Na pedagogia dos campos de experiência, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças” (Fochi, 2020, p. 1).

É de suma importância que a educação infantil e formações continuadas, para esse contexto de ensino, promovam uma educação que valorize a infância, as produções das crianças, repensar os espaços, as práticas e as concepções na educação infantil, com uma abordagem que permita às crianças vivenciarem plenamente sua infância, explorar o mundo ao seu redor e aprender de maneira significativa (Voltarrelli; Monteiro, 2016; Maiolino, 2020; Velezo; Alves, Sommerhalder, 2022).

A exploração do mundo natural como metodologia pedagógica na educação infantil traz um aspecto multidimensional no desenvolvimento das crianças. O contato direto com a natureza não apenas promove a curiosidade e o engajamento ativo, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (Velezo; Alves, Sommerhalder, 2022). Esse tipo de abordagem pedagógica possibilita a construção de conhecimentos a partir de um aprendizado experiencial e sensorial. Montessori (2019, p.130) pontua que “o segredo da criança, pelo contrário, está escondido apenas pelo ambiente. E é sobre o ambiente que é preciso agir para liberar as manifestações infantis: a criança encontra-se num período de criação e expansão, e basta somente abrir-lhe a porta”.

As crianças, ao manipularem, observarem e investigarem a natureza, desenvolvem habilidades como a capacidade de observação, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Quando as crianças se envolvem em atividades que têm relevância direta para suas vidas e contextos, o aprendizado torna-se mais profundo e significativo. Elas são incentivadas a formular perguntas, a buscar respostas e a refletir sobre suas descobertas, o que enriquece seu desenvolvimento e promove uma atitude investigativa (Silva; Farias; Silva, 2018).

Ademias, explorar a natureza na Educação Infantil também pode enriquecer as práticas pedagógicas e oferecer oportunidades de descobertas e imaginação para as crianças:

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana (MEIRELLES, 2015, p.64).

Crianças são ávidas exploradoras, gostam de observar e interagir com o ambiente ao seu redor, o que estimula a criatividade e contribui para o seu desenvolvimento integral. Essa imaginação, o brincar, explorar, e criatividade foi algo muito falado entre as participantes, e que foi bem explorado na formação Avante. Segundo P1 e S1, o brincar heurístico foi bem debatido:

P1: O brinquedo heurístico. O brincar heurístico. Que ele destaca muito, também. Foi muito destacado na formação.[...] Que é o uso desses materiais que a criança pode criar espontaneamente. Não é um brinquedo que é comprado. [...] nem tudo que sobra é lixo. Então, aquilo que era lixo, que a gente jogava por fora, hoje se tornou objeto de entretenimento para eles, de conhecimento, de exploração. Então, tudo isso é muito rico, que a gente também não tinha... Essa... Esse olhar.

S1: E nessa fala da colega, a gente pode lembrar de que lá no acervo [...]E tinha um livro que ele era Caixa de brincar. É um livro muito legal. E interessante, porque quando a gente ganha um presente, a gente quer ver o que ele tem lá, né? A gente fica curiosa. E aí, a gente vai, abre e deixa a caixinha ali. E a criança, dali ele faz o capacete. E é interessante essa história, as meninas conhecem.

Descobrir, criar, explorar: essas são as palavras-chave do brincar heurístico, uma vez que envolvem a exploração livre e espontânea de objetos, permitindo que as crianças investiguem e experimentem de maneira autônoma (Fragasso, Sousa, 2021; Nogueira e Silva, 2022; Kausque, 2022; Walter; Simiano, 2023). Durante o brincar heurístico, as crianças manipulam uma variedade de materiais e objetos, o que lhes proporciona oportunidades ricas para a experimentação sensorial, o desenvolvimento motor e a descoberta de propriedades físicas e funcionais dos objetos explorados (Goldschmied, Jackson, 2006).

Entre os benefícios do brincar heurístico estão a promoção o desenvolvimento cognitivo, através da exploração e manipulação de objetos, as crianças são incentivadas a formular hipóteses, testar suas ideias e resolver problemas, o que fortalece suas habilidades de pensamento crítico e criativo, onde ela tem autonomia para explorar, errar, acertar, sentir, descobrir e usar sua imaginação. Essa forma de brincar também apoia o desenvolvimento da linguagem, uma vez que as crianças frequentemente nomeiam e descrevem os objetos e as ações realizadas, enriquecendo seu vocabulário e suas habilidades comunicativas (Mello, 2020).

Além disso, o brincar heurístico tem um impacto significativo no desenvolvimento socioemocional. Ao explorar materiais de forma independente ou em grupo, as crianças aprendem a cooperar, compartilhar e negociar, desenvolvendo competências sociais importantes. A autonomia e a autoconfiança são igualmente promovidas, pois as crianças têm a oportunidade de tomar decisões, enfrentar desafios e experimentar um senso de realização ao resolver problemas por si mesmas (Mello, 2020).

Todos esses benefícios citados podem ser observados nas falas das participantes P1 e S1 como atenção, concentração, estratégia, comunicação entre outras:

P1: Inclusive, lá, teve... Eles mandaram esse livro para escola. Parece que é um brincar heurístico. [...] Eu uso vidrinho, aquelas coisinhas bonitinhas, tem

um monte de embalagem que é jogada fora, de massa de estrato de tomate, eu levei tudo pra sala. Tem uma caixa cheinha.[...]. E aí, eu me peguei, observando eles lá, começaram a empilhar. Um copinho, uma tampinha, um copinho, fazer a torrezinha. Aí, eu disse, olha... Aí, depois, eu já percebi o desafio.[..] O primeiro que conseguia botar mais sem derrubar tudo. Tudo isso, gente, é aprendizado. Eles estão trabalhando ali a estratégia, atenção, concentração, colaboração. Porque eles ficam naquele cuidado de não fazer barulho, de ninguém tossir perto, de não respirar, para não derrubar, não danificar do outro. Pra explorar o faz de conta da criança também.

S1: [...]E eu levo pra minha sala de aula caixinhas de vários tamanhos. E, dali a gente vê a participação deles. Eles criam coisas que nem nós, professores, na nossa visão, a gente não cria. E aí, eles vão ali criando.

Outra consideração importante é a diversidade dos materiais oferecidos. Objetos do cotidiano, materiais recicláveis e elementos naturais são particularmente eficazes, pois oferecem múltiplas possibilidades de exploração. Esses materiais devem ser selecionados cuidadosamente para garantir que sejam apropriados para a faixa etária e seguros para o uso pelas crianças, como observado nas falas de P1 e S1.

O trabalho com o brincar heurístico na educação infantil requer um ambiente rico em materiais variados e seguros, que estimulem a curiosidade e a criatividade das crianças. Os educadores desempenham um papel importante ao oferecer um espaço organizado e convidativo, bem como ao observar e documentar as interações das crianças com os materiais, exatamente como P1 destaca: “*Aí, eu boto lá e fico observando, né? Fazendo anotações, tudo*”. Embora o brincar heurístico seja predominantemente autogerido, a intervenção sensível dos educadores pode expandir as oportunidades de aprendizado, introduzir novos objetos ou desafiar as crianças a explorar diferentes formas de interação com os materiais (Sousa, 2021).

Portanto, é de suma importância formações continuadas, como a ofertada pela Avante, que estimulam esse olhar do professor. Fragasso, Nogueira e Silva (2022) ressaltam que o professor deve ter conhecimento dessa metodologia pedagógica e saber adequar as brincadeiras para que não sejam utilizadas apenas como forma de distração, mas sim como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento da criança.

O papel do professor inclusive é bem destacado por S1 e S2 sobre a importância de não se utilizar metodologias e recursos de qualquer forma, sem planejamento; enfim, dar significado para tudo o que é trabalho com as crianças e saber ouvir as suas necessidades, algo bem destacado na formação:

S1: Eu me lembro bem de um videozinho, de um vídeo, como era o nome da criança do vídeo, que ele... Ela ia caminhando com a mãe pela rua, né? E ia passando, falando com as outras pessoas. Era um bebezinho, acho que de...

De 2, 3 anos. E ia falando... Todo mundo ia falando com ele, né? E ele andando e tudo. E a visão do vídeo era... Qual era a perspectiva daquela criança? Então, nós tínhamos que nos colocar no lugar da criança, né? Porque, geralmente, nós, professores, a gente acha que isso daqui é bom para ele.[...] Por isso que eu falei aqui com as meninas, que as escolas que ainda têm esses acervos, é... que coloquem, separem um para você estudar, pra ler. Não leia, não faça uma leitura de qualquer jeito para criança. A gente, a gente não gosta de ouvir. De viver uma experiência de qualquer jeito. E aí, por isso, às vezes, a gente faz as dinâmicas, faz as brincadeiras. Porque nós, adultos, a gente se diverte, imagine eles. A importância.

S3: Esse que é o sentido da formação, é dar significado às coisas. O ouvir a criança, né? Que foi muito bem citado na formação, o saber ouvir, o escutar, né? E... manter as informações de acordo como a criança ver. Porque, assim, nós, enquanto professores, nós temos uma visão da nossa forma.

No trabalho de Maiolino (2020) esse papel fica destacado, pontuando que a necessidade de promover um ambiente educativo que proporcione momentos e oportunidades para o desenvolvimento real e significativo das crianças. Além disso, enfatiza a importância de escutar atentamente as crianças, criar oportunidades para trocas autênticas e sustentadas, e reconhecer a capacidade das crianças de sugerir caminhos para sua própria aprendizagem.

Aos educadores que refletem sobre a prática pedagógica, ao brincar não apenas como um momento de lazer ou de qualquer maneira, mas como parte essencial do planejamento educacional, promove um ambiente significativo para as crianças. Em resumo, o brincar heurístico valoriza a autonomia, a criatividade e a experimentação das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem rico em possibilidades e significados, e é sustentado pelas orientações curriculares nacionais, como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como a Avante Educação, que discutiremos melhor no próximo tópico.

- ***Trabalho e currículo***

Um dos maiores destaques da formação ofertada aos professores da rede básica da educação infantil do município de Bacabeira, sem dúvida foi ser atrelada aos documentos curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e permitir aquilo que estava no currículo formal pudesse se materializar e ser enxergado pelos próprios professores no seu trabalho docente. No quadro 9, é possível identificar as principais percepções acerca de como a formação contribuiu para esse olhar.

Quadro 9: Resumo das percepções temáticas nas falas das professoras: **Trabalho e currículo**

TEMÁTICA: As contribuições no trabalho docente									
Trabalho e o currículo	P1	P2	P3	P4	P5	S1	S2	S3	G1
Vivenciando e Compreendendo realmente a BNCC na prática									
Mais fácil agora trabalhar DCTMA									
Trabalhando o desenvolvimento de habilidades das crianças									
Construindo com elas a aprendizagem									
Focava em explorar o mundo									
Trazendo o currículo para a nossa realidade									

Fonte: Autora (2024)

Segundo a Avante Educação as formações oferecidas sempre estão alinhadas com os documentos de referência nacional, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegurando que os princípios e objetivos educacionais propostos pelo documento sejam efetivamente integrados nas práticas pedagógicas. A BNCC, como um referencial normativo, estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2018), e a Avante Educação, reconhecendo a importância desse marco, estrutura suas formações para apoiar educadores na implementação dessas diretrizes.

Isso fica claro nas falas de P1, P4 e S3, em que destacam que por meio da formação foi possível trabalhar a BNCC na prática, daquilo que até então parecia mais abstrato na teoria:

P1: Na verdade, a Avante, ela trouxe a BNCC na prática, quando nós ouvimos falar na teoria.[...] . E eu acredito que a Vale por ser uma empresa riquíssima e ter uma expansão assim, ela caminhou na frente de muitos municípios. Que foi quando a questão da Avante, ela trouxe a BNCC na prática, quando muitos ainda nós ouvimos na teoria. [...] Olha, nós estamos, agora nós estamos vivenciando mesmo, compreendendo realmente, o que de fato foi dado pra gente lá atrás, né[...]

P4: [...] assim, o que me chamou muita atenção também lá na Vale foi esse momento que nós estávamos até falando, [...] nós falamos de currículo. Então, a Avante, quando ela veio, talvez nós, no momento, não nos atentávamos tanto pra essa questão de currículo, né? Mas, trazendo para a nossa realidade agora, a gente percebe que enriqueceu tá? [...] Eu digo mesmo, todo o tempo que nós estamos agora, trabalhamos também com nossas experiências voltadas à BNCC, mas a Avante, ela marcou, marcou muito, [...] mas parece que agora, só agora, a gente vive nessa realidade, e a gente se encontra nesse momento.

S3: Então, quando eu comecei a conhecer...o fundamento da formação, eu vi que era uma formação que vinha atrelada à BNCC, a forma como hoje nós estamos trabalhando com a educação infantil, desenvolvendo as habilidades das crianças, construindo com elas essa aprendizagem.

A BNCC, por exemplo, implementada em 2017, estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da educação básica, definindo competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os estudantes. As competências estabelecidas são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e

valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

De acordo com a BNCC para garantir essas competências, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades e essas habilidades relacionam-se com diferentes objetos de conhecimento, os quais podem ser compreendidos como conteúdos, conceitos e processos, e, são organizados em unidades temáticas.

As formações da Avante Educação são projetadas e alinhadas na compreensão prática da BNCC, capacitando os educadores a interpretar e aplicar os conceitos e competências gerais e específicas em suas práticas diárias, e principalmente trabalhar na educação infantil a partir dos campos de experiência como arranjo curricular. Para tal inclui o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovem habilidades cognitivas, socioemocionais e psicomotoras, conforme delineado pela BNCC (Avante, 2020).

Um ponto destacado pela Avante Educação (Avante, 2020) e confirmado pelas participantes ao longo das discussões³, foi a formação continuada proporcionar aos educadores uma compreensão dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC para a educação infantil, a qual já citamos em tópicos anteriores. Isso inclui familiarização com os cinco campos de experiência: "O Eu, o Outro e o Nós", "Corpo, Gestos e Movimentos", "Traços, Sons, Cores e Formas", "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" e "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" (Brasil, 2018). Cada campo oferece um conjunto de objetivos que visam promover o desenvolvimento integral das crianças.

Outro ponto observado da formação Avante Educação é o trabalho e o incentivo ao trabalho com o criar, com as brincadeiras, com o explorar. Também alinhando a BNCC em que articula direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, como convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se (Fochi, 2020). A BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira, a exploração e a interação social como meios fundamentais de aprendizagem na educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) abordam a brincadeira como atividade de destaque no desenvolvimento nesta fase da vida humana

³ As participantes não nomearam o termo "campos de experiência", mas em suas falas é possível percebermos que as atividades desenvolvidas tanto pelos formadores quanto pelas professoras no contexto do trabalho, os abordou.

(Brasil, 2010). As formações continuadas precisam trabalhar com professores metodologias que promovam a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças. Isso pode incluir o uso de brincadeiras estruturadas e não estruturadas, projetos interdisciplinares e atividades que integrem diferentes linguagens e expressões.

A exploração do mundo pela criança está intimamente relacionada ao currículo da Educação Infantil, tanto falado pelas participantes que foi aprendido durante a formação, e aborda exatamente essa questão, pois as crianças aprendem e se desenvolvem a partir das interações com o ambiente e com as pessoas ao seu redor desde o nascimento. Essas interações acontecem no contexto das práticas sociais e das linguagens presentes no cotidiano de cada cultura. A criança vai se apropriando de significados por meio dessas interações, construindo seus próprios sentidos e conhecimentos.

Vemos então aqui a oportunidade que as formações têm de incluir a aprendizagem de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e valorizem a diversidade das crianças. A valorização das culturas locais e das experiências das crianças é um aspecto central das diretrizes nacionais (Brasil, 2018). As formações continuadas devem incentivar os professores a integrar elementos da cultura local e das vivências das crianças nas práticas pedagógicas. Isso pode ser feito através de projetos que envolvam a comunidade, atividades que reflitam as tradições culturais locais e o uso de materiais e recursos que sejam relevantes para o contexto das crianças. Assim, vemos a Avante corroborar também com esses aspectos, pois foi amplamente citado pelas participantes como algo que foi destacado e incentivado, e que muitas vezes a cultura, o contexto e as distintas realidades só eram trabalhadas em épocas ou datas comemorativas específicas.

O que se vê em muitos casos da realidade brasileira, professores recebem prontos planos de aula, planos de ensino ou copiam as diretrizes locais para o seu trabalho docente, pois assim são orientados. Segundo as participantes com as formações ficou mais compreensível trabalhar com os documentos norteadores, incluindo o Documento Curricular Do Território Maranhense, chama atenção P1:

P1: Então, ela só, quando nós achamos, é, agora, por que é mais fácil pegar aquele, DCTMA (Documento Curricular Do Território Maranhense) ali, aquela parte da educação infantil? Porque tu só vai jogar no papel, o que tu viu numa formação, numa prática. E o que eles não chegaram para ensinar algo novo. Então, eles só diziam isso. É a cereja do bolo.

Primeiro gostaríamos de discorrer sobre o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), destacado por P1. Trata-se de uma iniciativa estratégica e normativa que visa contextualizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao contexto específico do

estado do Maranhão. O documento foi elaborado por uma comissão composta por educadores, gestores, especialistas e representantes da sociedade civil. A justificativa para o DCTMA é para garantir que as diretrizes nacionais sejam adaptadas às realidades culturais, sociais e econômicas do Maranhão, promovendo uma educação de qualidade que seja ao mesmo tempo equitativa e contextualizada (MARANHÃO, 2019).

P1 destaca que, depois da formação realizada pela Avante, ficou muito mais tangível trabalhar o documento em questão no que aspecto da educação infantil. Contudo, precisamos compreender que elaborar mais um documento norteador como um apoio que visa direcionar o trabalho pedagógico não é garantia de assimilação, aplicação e reflexão.

Estamos destacando isso, pois uma crítica foi apontada por P4: *“Porque a gente, o nosso currículo, [...] Nós seguimos aquele rol, recebia até da prefeitura, já vinha tudo, já prontinho, que é que íamos trabalhar junto com a nossa criança.[...]”*. O resultado de tal prática são:

- Perda de contextualização: orientações e planos de aulas sugeridos por outras instâncias geralmente não consideram as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades escolares e muitas vezes, nós professores, não estamos preparados para fazer este tipo de leitura crítica, por isso a importância de que estas formações continuadas incentivem tais olhares. É preciso considerar que cada escola ou sala de aula apresenta características diferentes e os planos de ensino e de aula deverão ser adaptados para tão bem refletir estas particularidades.
- A desvalorização da autonomia e dos saberes do professor: uma vez que são os professores que estão imersos em seus saberes experienciais, que conhecem suas turmas, e possui sua própria forma de trabalhar. Isso não apenas desmotiva, mas também dificultam a aceitação de outras metodologias, de outras ideias e sair da zona de conforto, e acabam se tornando executores de um currículo. Levando a três outras citações descritas abaixo.
- Falta de Flexibilidade e Inovação: a educação, afinal, por ser formadora de cidadãos críticos, necessita de habilidades como adaptar e inovar permanentemente. Quando, enquanto docentes, somos obrigados a seguir um roteiro pré-definido, perdemos a chance de buscar novas metodologias, promover a integração interdisciplinar dos conteúdos e flexibilizarmos o ensino e a aprendizagem do aluno. Na educação infantil, pode se perder de vista a capacidade de as crianças aprenderem a partir de sua autonomia, da busca, da criação, pois o professor é ainda o mediador deste processo.

- **Desenvolvimento Profissional Restrito:** um dos meios dos professores se desenvolverem profissionalmente é a ação de planejar a sua aula, de prepararem a sua atividade. Este é um processo que implica reflexão, pesquisa, planejamento e avaliação e que desenvolvem várias competências no trabalho do professor. Quando dependemos de materiais prontos, perdemos a oportunidade de desenvolver essas habilidades. Os programas de formação precisam estimular o professor a criar e adaptar, para prática pedagógica reflexiva e autônoma.
- **Qualidade e Adequação dos Materiais:** nem todos os materiais prontos são qualidade ou adequados para todas as situações. Podemos utilizá-los, eles apoiam, norteiam, trazem ideias, mas precisamos ter discernimento para avaliar criticamente os recursos e selecionar aqueles que verdadeiramente colaboram para a aprendizagem dos alunos.

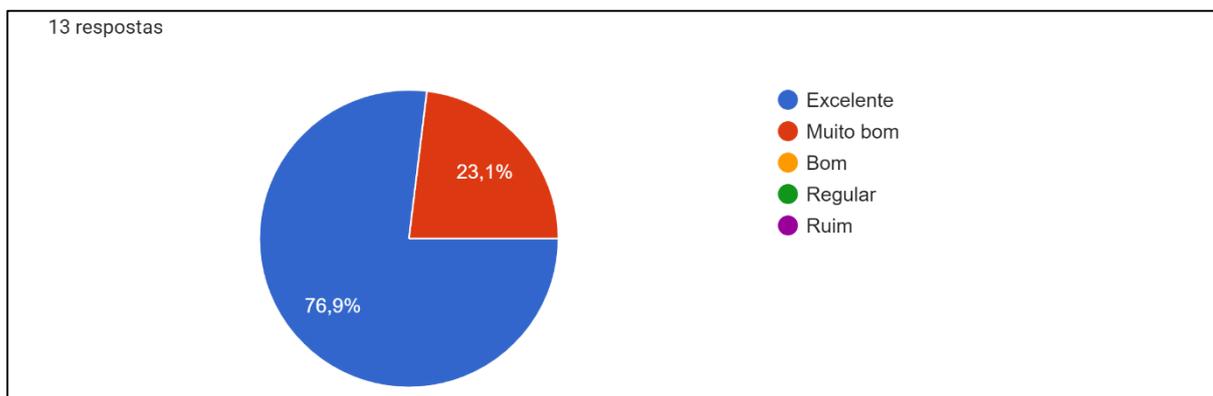
De acordo com os posicionamentos observados quanto a BNCC, nos remeteu a algumas reflexões sobre: para alguns, este é um documento que fez sentido real no seu trabalho docente? O documento se integrou na epistemologia da prática desse professor de forma efetiva? Ou apenas disseram a eles que precisa ser “utilizado”? Como essas orientações foram mostradas no contexto real de trabalho desses professores? O que diferente ele aborda sobre o Maranhão e que de fato seja contextual no trabalho do professor, como por exemplo, dos professores de Bacabeira? Ficam aí algumas indagações necessárias quando se trata de currículo e o trabalho do professor e como as formações continuadas podem se fazer um suporte importante nessa concretização da teoria e tornar as situações didáticas menos abstratas quando se trata das diretrizes.

Mudanças na percepção do trabalho docente

A partir dos resultados até o momento, foi possível analisar que a formação continuada da Avante Educação proporcionou aquisição de conhecimentos e adoção de novas posturas para a maioria do público que dela participou. Ficou claro em várias falas que a formação fez sentido dentro do contexto desses professores, e também trouxe experimentações, reflexões e novas ações, tendo se mostrado um elemento fomentador na transformação da percepção que os professores têm sobre o seu próprio trabalho.

Ao investigarmos o envolvimento dos participantes quanto a satisfação na formação recebida, a partir dos dados coletados para este estudo, tanto no questionário como na escuta no encontro do grupo focal, percebemos que o nível de satisfação dos participantes para com a formação recebida foi satisfatória, conforme sinaliza o gráfico 13.

Gráfico 13- Avaliação da Formação Continuada Avante Educação

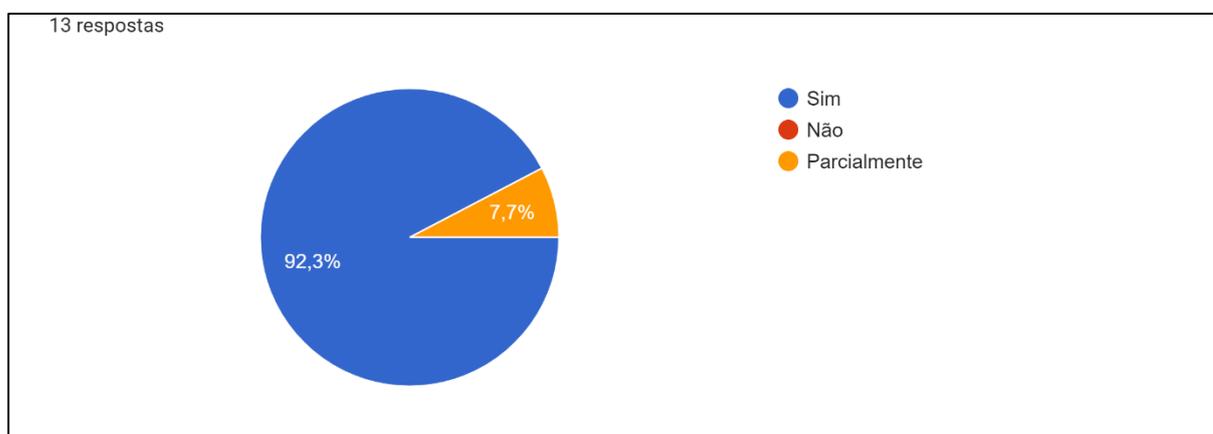


Fonte: Dados coletados no questionário

No que se refere aos estudos como indutores de reflexão sobre a prática docente, tal como mostra o gráfico 14 apenas uma participante respondeu que parcialmente foram oportunizados esses momentos; entretanto as demais responderam que sim, houve reflexões relacionadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Gráfico 14- Os momentos de estudos privilegiaram a reflexão sobre a prática docente?

Fonte: Dados coletados no questionário



Consideramos, a partir das análises que a formação continuada trouxe mudanças, pois foi perceptível em algumas falas e experiências descritas, na maneira como enxergam suas capacidades, suas didáticas e o aprendizado das crianças. Nesta nova subtemática analisamos e discutimos as mudanças na percepção do trabalho docente desses sujeitos, explorando as diferenças entre a visão dos professores antes e depois da participação no programa de formação, e analisando como essas transformações impactam sua prática pedagógica e o ambiente escolar como um todo.

- *O antes e o depois das atividades e materiais*

Durante o grupo focal as docentes, supervisoras e gestora discorreram sobre várias atividades que desenvolveram a partir do que aprenderam na formação Avante. Percebemos que sempre que contavam sobre suas práticas pedagógicas, elas também descreviam como faziam antes da formação. Assim, mapeamos nas falas de todas as participantes, unidades de registros acerca dessas atividades, destacando o que cada uma abordou do antes e do depois, conforme quadro 10.

Quadro 10: Resumo das mudanças na percepção do trabalho docente nas falas das professoras: **O antes e depois das atividades e materiais**

TEMÁTICA: Mudanças na percepção do trabalho docente									
O antes das atividades e materiais	P1	P2	P3	P4	P5	S1	S2	S3	G1
Atividades prontas de cobrir, pintar e desenhar									
Uso de TNT e EVA									
Direcionando para as crianças o que o que fazer									
Não entregar o livro/material para o aluno									
Avaliação com papelzinho, pintura e desenho									
Materiais decorativos									
Prática de repetição e fixação decorativa									
O depois das atividades e materiais	P1	P2	P3	P4	P5	S1	S2	S3	G1
Colocou elementos naturais do ambiente da criança e da comunidade									
Colocar o contexto de vida da criança, a cultura local									
Trabalhar na parte prática									
Deixar o material disponível									
Explorar junto com as crianças									
Estão interagindo com motivação									
Trabalho e avaliação através da observação									
Trabalho com a imaginação									
Trabalho com a criação									
Trabalhar a identidade da criança									
Experiências, dinâmicas									
Aprenderam a produzir									

Fonte: Autora (2024)

De maneira geral, identificamos que houve três principais mudanças de percepções nas atividades desenvolvidas pelas participantes, sendo elas, a exploração da natureza e do contexto da criança, a mudança do ambiente de sala de aula e o protagonismo e autonomia da criança, esse último devido sua especificidade discutiremos na tópicos posteriores. Todas essas mudanças no trabalhar com as crianças, foram descritos pelas participantes ao longo das

discussões até sobre o que aprenderam na formação, corroborando que de fato houve um conhecimento sendo construído e aplicado na prática docente.

Focaremos nossa análise nas falas das participantes a partir desses três pontos. No quadro abaixo é possível ver as descrições de como eras as atividades antes da formação e como são agora, após a Avante.

Quadro 11: Descrição de atividades desenvolvidas antes e depois da formação Avante

SUBTEMÁTICA- Mudanças e materializações de práticas			
Mudança observada	SUJEITO	ANTES	DEPOIS
Trabalhar contexto/realidade do aluno	S1	-	Um olhar de trabalhar com a realidade da minha comunidade. O que que eu tenho lá? É o coco babaçu? Pois eu vou trabalhar com o coco babaçu. É o cofo, é o abano. Vamos mostrar o que tem na nossa comunidade.
Trabalhar elementos naturais/com a natureza/ com o brincar heurístico	P1	Eu sempre trabalhei, a natureza na minha sala, né, eu lembro até quando eu trabalhava numa sala de alfabetização de primeiro ano, eu trabalhei, eu amo um texto Vinicius de Moraes, Borboletas, mas eu trazia mais para a parte literária, era ler, fazer uma apresentaçõzinha.	[...] então, assim, aí eu me atentei, na época, não, agora eu vou trabalhar com eles, a metamorfose da borboleta, [inaudível] eu trabalhei metamorfose da borboleta, do sapo, era uma turma de alfabetização do primeiro ano,
	S2	[...] eu trabalhava diretamente com atividades prontas, né. Até porque, como eu era professora de ensino médio e séries finais, então a educação infantil pra mim foi novo.[...] Eu também, quando eu comecei, eu acho que eu gastei uns 500 ou mais, com TNT, com EVA. Eu comprei o calendário pronto, alfabeto, os números, aí depois eu disse meu Deus, eu acho que joguei meu dinheiro todo...	Aí, tanto, que a gente mudou, foi mudando, colocou elementos naturais, então foi muito bom.[...] eu trabalhei a higiene pessoal com uma atividade pronta, direcionada, eu direcionando para as crianças o que pintar, o que fazer. E aí depois da formação, eu pude ver que eu poderia trabalhar na parte prática, levar uma boneca, levar produtos de higiene. Então, isso foi muito bom para os professores. [...]
	P4	[...] eu estou no Infantil 1, e até agora, eu ainda não senti a necessidade de entregar os cadernos para a minha criança, tá? Fazer aquelas atividades, a dinâmica que nós fazíamos, atividade, né, para criança, de cobrir, de repetição, aquela coisa.	[...] hoje nós estamos explorando, junto com as crianças, o que? E a nossa, e as nossas experiências estão sendo umas experiências, assim, muito dinâmicas, né, muito divertidas, onde as nossas crianças, eles estão explorando, assim, estão interagindo, e com tanta satisfação, assim, com tanto prazer, né, com tanta motivação [...].

	S3	-	Aí, quando eu me recordo a fala do professor, que agora temos que trabalhar com pedra, pau e folha, é porque a gente vai lá no ambiente da criança. O que ele conhece, o que ele pode produzir. Então, eu trabalho muito com a imaginação, com a criação e com o desenvolvimento realmente da criança, da habilidade dela.
Trabalhar o ambiente de aprendizagem	P1	[...] o que não é correto é que a gente coloque lá o alfabeto ABCD, de cabo a rabo, pra criança decorar e não identificar um diferencial, uma letrinha. [...] Eu não vou mais é escrever A, B, C, D. Não, mas eu vou apresentar essas letrinhas para essas crianças lá, como eu te falei. alfabeto com eles? [...]	P1: [...] eu não posso usar uma letra, na minha turma, mito, eu posso até porque o nome das crianças é a formada por letra, é a identidade da criança. Como é que eu não vou trabalhar a identidade da minha criança mostrando uma letra que é o nome da criança? Essa criança tem um pai, ela tem uma mãe, ela tem um irmãozinho, ela tem um vovô, ela tem uma vovó, e todo mundo tem isso pra identidade. [...] Até porque as crianças, principalmente minha turminha, está infantil 2, então eu já trabalho com eles, já mostro, eu trabalho com eles, é uma folha, a gente vai escrever na folha, é animais, os animais não têm nome, gente. Esses nomes são formados por quê? Por letras. [...] Na minha turma não tem o alfabeto, de cabo a rabo, mas tem letrinhas lá que eles escrevem com a letra, com a mãozinha dele de punho, passa pro quadro, eles transcrevem no cartaz[...].E aí, qual era a... o objetivo final do desafio da tampinha? Sabe o que que é? Nós pegamos umas xerox, e nós fizemos... copiamos o alfabeto, aí eles recortar, colaram na tampinha para montar o nomezinho dele, para montar o nome do papai e da mamãe.
	P4	[...]tinha que ter a sala colorida, né? Decorar, a gente tinha que decorar a sala, e tudo no papel, no EVA. Então, tudo naquele EVA, e cada um queria uma decoração mais bonita do que a outra, né? [...] Isso aí foi novo, eu não sei para vocês. [...] mas tudo que nós	[...] Então, nós nos livramos de tudo aquilo, né, que parece que poluía a visão da criança, e nós não percebemos, e o que que acontece? Agora a gente vê só produções, produções das crianças, as crianças aprenderam a produzir[...].

		tínhamos, as centopeias, algumas coisas, que deu tanto trabalho, que o que eu não conseguia fazer, eu tinha que pagar para alguém fazer, e eu tirar tudo da parede, aí a gente tirava, mas até de início, ainda com a cabeça meio embaraçada. Meu Deus, mas eu vou tirar, e aí, como é que vai ser?	
Trabalhar o protagonismo e a autonomia	S3	[...] geralmente... como é a avaliação da educação infantil?, 'Ah eu vou, boto papelzinho, tem que desenhar, tem que pintar, ver o que eles já sabem'. Bem, não é por aí.	A gente, [agora] nossa avaliação é através da observação. Quando a gente deixa ela à vontade para construir, a gente vai ver, a gente trabalha com a observação. A educação infantil hoje, a gente trabalha com a observação, a partir do desenvolver ali da experiência com as crianças. [...]
	G1	-	[...]a formação da Avante, o que eu aprendi, que os livros eram para estar nas mãos das crianças. E a partir daí, eu coloco todo o material disponível para eles, para eles terem a disponibilidade e desenvolvimento com as temáticas, né.
	P3	[...] eu creio que alguns de nós tem essa mania de não entregar o livro para o aluno, o medo de deixar ele rasgar, de rabiscar	[...] eu já gosto muito do momento da leitura, e eu me apaixonei mais, a partir do momento que eu abri meus olhos, para que as crianças, elas tivessem também esse momento junto comigo, e eu já nem contava a história, o livro eles já sabiam, decorado, e eu ficava só lá, e eles falavam, 'ah, eu vou ser o personagem de Pedro, eu vou ser o João de barro, a Maria, eu vou ser a chapeuzinho vermelho', e eu ficava lá, às vezes eu perguntava, vamos... vamos aprender outra historinha, e eles não eu quero essa, mas eu ia lá e contava para eles, e é algo muito bom, e nós devemos levar pra nossa escola, foi algo que me chamou muita atenção, e que eu levo até hoje. [...] por aquele momento único que eles iam ter, mas de uma outra maneira, que agora sim, eles tinham a

			oportunidade de sentar, de folhear, de ver as imagens, e eu fiquei mais apaixonada ainda.
--	--	--	---

Fonte: Autora (2024)

A pedagogia dos campos de experiência, já discutida por nós anteriormente e, conforme delineada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para a educação infantil no Brasil, constitui um marco na redefinição das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças. Esta abordagem pedagógica se estrutura em torno de cinco campos de experiência, que são eixos norteadores para a organização do currículo e das práticas educativas. Esses campos visam proporcionar contextos de aprendizagem que valorizem a vivência, a interação e a construção ativa do conhecimento pelas crianças.

Percebemos a partir toda a discussão abordada no grupo focal que vários pontos dos campos da experiência foram trabalhados na formação, alinhando-se e praticando os princípios da BNCC com os professores. Quando as participantes falam como perceberam que as crianças, através das brincadeiras e atividades desenvolveram capacidades de colaboração, de reconhecimento de identidade, de ouvir, temos o *campo do eu, o outro e o nós* sendo praticado; quando informam que trabalham recursos que estimularam movimentos, coordenação motora fina e grossa, teatros, imitações entre outros, temos o *campo corpo, gestos e movimentos* sendo trabalhado; quando informam que trabalham com tampinhas, caixas, com desenhos livres, músicas, temos o *campo traços, sons, cores e formas*, em prática; quando pontuam que permite as crianças usarem a imaginação durante a leitura, quando se expressão temos o *campo da escuta, fala, pensamento e imaginação*; quando permitem que os alunos explorem a natureza, juntem a maior quantidade de tampinhas, contem e etc., temos o *campo do espaço, tempo, quantidades, relações e transformações* sendo trabalhadas.

Vemos em ação a formação e BNCC, dessa feita observamos a integralização do conhecimento com as falas das próprias participantes. De fato, as atividades descritas no quadro acima alinham-se às propostas curriculares:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar

respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 41)

Sobre as docentes considerarem na sua prática pedagógica a cultura local, o contexto da criança e sua realidade, podemos observar que na Teoria Sociocultural de Vygotsky (1989 apud Rego, 2001) vem destacar a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo das crianças. Vygotsky argumenta que a aprendizagem é um processo social mediado pela interação com os outros e com o ambiente cultural. Atividades que refletem a cultura e o contexto da criança facilitam essa mediação, para que façam conexões significativas entre o que aprendem na escola e suas experiências de vida cotidiana.

Ressaltamos aqui a Teoria de Vygotsky, pois assim como a BNCC, reconhecem a criança como sujeito ativo em seu processo educacional que aprende e se desenvolve em contato com a cultura, na interação com os seres humanos e signos. E nessas relações, elas têm a oportunidade de exercerem seu protagonismo, construírem suas identidades, suas preferências e seus modos de ver o mundo. Entretanto, convém que se destaque, não há uma identificação total entre ambos os conceitos (Vygotsky/ BNCC) no encaminhamento da prática social na escola, pois na perspectiva vygotskiana o contexto cotidiano em que a criança se desenvolve é diverso a depender da sua inserção socioeconômico-cultural. Inversamente, a BNCC se pauta em princípios que recorrem e defendem a padronização de comportamentos e finalidades educacionais, como amplamente demonstrado nos documentos oficiais.

Além disso, temos a educação multicultural, que conforme discutido por estudiosos como Banks (2015) e Nieto (2017), enfatiza as atividades que incorporam elementos culturais ajudam as crianças a desenvolver um sentido de identidade e pertencimento, além de promoverem o respeito e a valorização das diferenças. Práticas como contação de histórias locais, celebração de festas culturais e exploração do ambiente local enriquecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural das crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades sociais e pensamento crítico.

A professora P1 inclusive narrou uma situação que os formadores da Avante pediram que elas desenhassem e ninguém desenhou nada da cultura, como as palmeiras, uma marca muito ativa no imaginário das pessoas de fora do Maranhão, especialmente devido ao autor Gonçalves Dias e seu poema “Terra das Palmeiras”. Em contrapartida, P1 explica que a cultura local era algo trabalho apenas épocas festivas. As crianças são naturalmente curiosas sobre o mundo ao seu redor e se sentem mais motivadas a aprender quando o conteúdo é significativo e relacionado às suas vidas. As atividades culturais e contextuais aumentam o engajamento e a

motivação das crianças, promovem o desenvolvimento de uma identidade positiva e preparam os alunos para uma interação respeitosa com a diversidade cultural.

Como destaca P1: *“Como é que eu não vou trabalhar a identidade da minha criança mostrando uma letra que é o nome da criança? Essa criança tem um pai, ela tem uma mãe, ela tem um irmãozinho, ela tem um vovô, ela tem uma vovó, e todo mundo tem isso pra identidade”*. No texto abordado no material da Avante, é ressaltado que a atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas sim à afirmação de sua singularidade e à atribuição de sentidos às suas vivências, como destaca S1: *“O que que eu tenho lá? É o coco babaçu? Pois eu vou trabalhar com o coco babaçu. É o cofo, é o abano”*. As crianças constroem sua identidade ao interagir com o mundo material e social, mediadas por diferentes parceiros, buscando atender suas necessidades e produzir objetos, ideias, valores e tecnologias. Dessa forma, a identidade da criança se desenvolve de forma integral, considerando aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais (Santos; Ribeiro, 2014; Avante, 2020).

Todavia, na teoria tudo é mais fácil e mais empolgante. Implementar atividades que envolvam a cultura e o contexto das crianças pode ser desafiador, daí a importância de os educadores receberem formação que abranja reconhecer e valorizar a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas.

Sobre trabalhar a perspectiva de incluir elementos naturais/com a natureza/ com o brincar heurístico, este aspecto já foi debatido em outros itens na dissertação. Mas é interessante notar as práticas descritas no antes, como trabalhava somente a leitura, fazia atividades prontas de desenhar, sublinhar, pintar, entregava os cadernos para treino das letras, entre outros. E o depois com mais dinâmica, mais experiências, explorar todo tipo de material. Assim, queremos debater sobre um aspecto identificado por P1: *“Eu sempre trabalhei, a natureza na minha sala [...] eu trabalhei, eu amo um texto Vinicius de Moraes, Borboletas, mas eu trazia mais para a parte literária, era ler, fazer uma apresentaçõzinha”*.

Notamos na fala algo muito comum nas práticas docentes, especialmente após um tempo desenvolvendo aquela atividade profissional: a dificuldade de enxergar novas possibilidades no nosso fazer pedagógico, muitas vezes trabalhando as mesmas coisas, mas com um olhar distinto, explorando outros vieses, outras experiências. Como P1 destaca: *“então, assim, aí eu me atentei, na época, não, agora eu vou trabalhar com eles, a metamorfose”*. Existem muitas razões para essa possibilidade, porém a que queremos destacar é a falta de uma formação contínua seja oferecida pelas instituições ou aquelas que são buscadas pelos próprios sujeitos.

A habilidade de enxergar novos caminhos para as práticas pedagógicas depende de um olhar reflexivo e crítico, uma competência destacada por Schön (2000) em sua obra. Por

exemplo, uma abordagem tradicional de ensino pode ser transformada se às experiências de aprendizagem forem agregados elementos da aprendizagem ativa, tais como a realização de discussões em grupo, o desenvolvimento de projetos colaborativos e o uso de recursos tecnológicos, , tal como vínhamos discutindo.

Maiolino (2020, p. 135) em sua pesquisa sobre formação continuada e acolhimento docente explicita algo importante:

[...] algumas formações em serviço, ainda tem uma “sombra de prescrição”, onde a forma ideal de ser professor é definida em alguns textos, o que acaba impedindo os educadores de serem únicos, originais, pois a todo mundo eles se sentem moldados, colecionando atividades e estratégias, porém, sem entrar em contato com o seu próprio “eu”. Deve-se compreender que a formação continuada precisa partir do pressuposto de que não há aprendizagem sem experiência real, não é uma questão de reproduzir informações e sim de um contexto onde os professores tenham possibilidade de agir, produzir e rememorar. Desta maneira será possível criar caminhos à medida que são percorridos, em que o professor vai se descobrindo, ocupando espaços, inventando, definindo lugares e transformando pessoas e situações.

Portanto, não cabe apenas oferecer as formações. A formação continuada de qualidade, independente da via, permite que professores desenvolvam competências de pensamento crítico-reflexivo, autonomia e iniciativa na resolução de problemas reais. Freire pontua que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (1996, p. 43- 44)”.

A respeito do trabalhar o ambiente, principalmente a sala de aula, foi uma das mudanças mais drásticas, segundo as participantes, que enfrentou muita resistência e foi um desafio por partes dos professores que participaram da formação. Esses desafios discutiremos na próxima subtemática. Porém, queremos destacar aqui quais foram essas mudanças no ambiente.

Na educação infantil, um ambiente bem planejado e organizado pode estimular a curiosidade, a criatividade e o aprendizado ativo, enquanto um ambiente com muitas informações e estímulo visual excessivo pode não trazer os benefícios esperados. A formação Avante veio trazer um questionamento de uma das práticas mais antigas dos profissionais de pedagogia, enfeitar a sala de aula, com figuras, alfabeto, números, calendários, aniversários, entre outros, com materiais feitos de EVA, isopor e muito mais. P4 inclusive pontua: “[...] *tinha que ter a sala colorida, né? Decorar, a gente tinha que decorar a sala, e tudo no papel, no EVA. Então, tudo naquele EVA, e cada um queria uma decoração mais bonita do que a outra, né? [...] algumas coisas, que deu tanto trabalho, que o que eu não conseguia fazer, eu tinha que pagar para alguém fazer [...].* E P1 chama atenção para: “[...] *o que não é correto é que a gente coloque lá o alfabeto ABCD, de cabo a rabo, pra criança decorar e não identificar um diferencial, uma letrinha. [...] Eu não vou mais é escrever A, B, C, D. Não*”.

Um ambiente visualmente estimulante, com cores vibrantes, murais interativos e exposições de trabalhos das crianças, pode incentivar a curiosidade e o engajamento. No entanto, é importante encontrar um equilíbrio para evitar a sobrecarga sensorial, como pontua P4 sobre novas práticas: [...] *Então, nós nos livramos de tudo aquilo, né, que parece que poluía a visão da criança, e nós não percebemos, e o que que acontece? Agora a gente vê só produções, produções das crianças, as crianças aprenderam a produzir[...]*. Portanto, após a formação as professoras perceberam que a sala de aula pode ser um ambiente inclusive de reconhecimento e pertencimento das crianças, onde podem observar suas próprias criações: P1: [...] *Na minha turma não tem o alfabeto, de cabo a rabo, mas tem letrinhas lá que eles escrevem com a letra, com a mãozinha dele de punho, [...] eles transcrevem no cartaz[...]*.

Souza (2020) em seu trabalho de mestrado, discorre sobre a importância que organização do ambiente educacional exerce no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização e ao letramento. Quando a sala de aula é planejada para se tornar um ambiente alfabetizador, é essencial considerar a seleção e a disposição dos materiais pedagógicos, pois é por meio deles que as crianças terão contato com práticas sociais de leitura e escrita, aprendendo sobre o sistema alfabético.

A Autora ao longo do trabalho descreve que esse ambiente deve contar com uma variedade de materiais que possibilitem às crianças explorar diferentes linguagens, como livros, jogos, brinquedos educativos, materiais manipulativos, entre outros; ter intencionalidade educativa, devem ser selecionados e organizados considerando os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; os materiais serem acessíveis e estar dispostos permitindo que elas possam manuseá-los e explorá-los de forma autônoma; os espaços alfabetizadores devem ser pensados para estimular a criatividade, a imaginação e a curiosidade das crianças, promovendo experiências significativas de aprendizagem; os espaços devem favorecer a interação entre as crianças e destas com os materiais e com o professor, promovendo a colaboração e a construção coletiva do conhecimento; e por fim devem refletir a identidade e as vivências das crianças, sendo acolhedores e promovendo um sentimento de pertencimento (Souza, 2020).

No Módulo 2 da formação que aborda “A Organização de Ambientes de Qualidade na Educação Infantil” consta a importância da organização do ambiente de aprendizagem na Educação Infantil. No material disponibilizado pela Avante, é discutido a forma como os espaços são organizados nas creches, pré-escolas e escolas está diretamente relacionada ao que se pensa sobre educação, criança e os processos de ensinar e aprender e como é fundamental refletir sobre os ambientes internos e externos, percebendo os diferentes espaços disponíveis e

sua utilização para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Lopes; Mendes; Barreto, 2006; Avante, 2020).

Esclarece, ainda, que os ambientes e recursos disponíveis constituem-se elementos integrantes da tarefa educativa da Educação Infantil. Materiais ao alcance, instruções claras e áreas delimitadas para a atividade possibilitam que a criança faça escolhas, favorecendo a construção da sua autoconfiança e da responsabilidade, espaços que promovem a convivência, para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, áreas de trabalho colaborativo e tarefas em grande grupo para o desenvolvimento do convívio social promovem a colaboração, a comunicação e o respeito mútuo. A disposição desses ambientes deve conduzir a criança à descoberta do conhecimento e colaborar para o seu desenvolvimento da melhor maneira possível.

Por último, destacamos a autonomia das crianças e o protagonismo delas na construção do conhecimento e habilidades. As atividades e avaliações antes voltadas para o copie, sublinhe, traceje, agora são pensadas para que o aluno busque, pense, argumente, desenvolva, monte, pergunte, encontre soluções, ou seja, se envolva no seu processo educativo, mediado pelo professor que avalia o processo aprendizagem por meio das observações crítica desse processo: S3: *“A gente, [agora] nossa avaliação é através da observação. Quando a gente deixa ela à vontade para construir, [...] a partir do desenvolver ali da experiência com as crianças. [...]*. O medo antes de entregar o livro e as crianças rasurarem, rasgarem, riscarem, foi substituído por: P3: *“a partir de hoje na minha sala, eles vão ter esse momento [...] agora sim, eles tinham a oportunidade de sentar, de folhear, de ver as imagens, e eu fiquei mais apaixonada ainda”*. Esse aspecto das mudanças de percepções, discutiremos de forma mais específica no tópico a seguir, uma vez que foi uma das considerações mais destacadas pelas participantes como divisor de águas das suas práticas.

- **O aluno como protagonista e a importância da cooperação**

Neste tópico abordaremos uma das mudanças de percepções mais destacada pelas docentes, uma visão de que todo o trabalho pedagógico delas precisava estar alinhado de forma a tornar o aluno o principal ator da construção de conhecimento. Outro ponto que discutiremos é sobre uma perspectiva que foi debatida e dialogada durante o grupo focal entre as participantes: a importância de motivar a cooperação, tanto entre pares como com a família das crianças e com a comunidade escolar como um todo, uma vez que a educação é um processo holístico. Abaixo pomos em relevo um resumo sobre os principais pontos destacados pelas participantes a respeito dessas duas percepções.

Quadro 12: Resumo das mudanças na percepção do trabalho docente nas falas das professoras: **O aluno como protagonista e a importância da cooperação**

TEMÁTICA: Mudanças na percepção do trabalho docente									
O aluno como protagonista e a importância da cooperação	P1	P2	P3	P4	P5	S1	S2	S3	G1
A criança como protagonista									
eles falavam, eles expressavam, eles exploravam do jeito deles									
Importância da gestão ter participado da formação									
Importância da colaboração da gestão									
Envolvimento da família nas experiências									
Compartilhar experiência entre pares									
Ensinar os colegas de trabalho									

Fonte: Autora (2024)

- O protagonismo discente e o professor mediador

O protagonismo infantil foi algo muito destacado durante a formação:

P1: Essa é a palavra que marcou na formação da Avante, era essa. Protagonista. As crianças precisavam produzir. A natureza é novo para alguém? Não. É novo? Se trabalha hoje o explorar, pois que nós não explorávamos. Fazíamos, mas não tão intensificado como nós hoje exploramos.

P3: [...]eu aprendi que eles têm que ser realmente os principais protagonistas, eles que tem que folhear o livro, como é que eles vão gostar, vão ter gosto pela leitura, sendo que eles não podem nem triscar e nem pegar. Então algo que quando eu tive esse momento na formação, eu abri meus olhos e aprendi, [...] e eles mesmos eram protagonistas, eles eram os personagens na história, eles queriam, ‘ah, eu sou...eu sou o João de barro, eu sou a Maria’, e eles falavam da maneira deles, eles expressavam [...].

P4: [...] o que nós aprendemos muito, foi que a criança, ele tem que ser o protagonista, da sua própria ação.[...] nós estamos observando no grupo geral da educação infantil, a gente percebe muito que a criança, ele está explorando, explorando a natureza, coisas diferentes[...]

S3: E aí, o que mais me chamou a atenção na formação, o que eu mais gostei foi a forma de que, construímos com as crianças essa aprendizagem. Elas vão desenvolvendo as suas capacidades, vão desenvolvendo as suas habilidades, e de acordo com as experiências desenvolvidas com eles, que a gente coloca para que eles possam ser o protagonista desse aprendizado. Coisa que era completamente diferente quando era só um papel, repetição de letra, repetição de traços, riscar papel... e é diferente.

As participantes destacam muito bem que um dos pontos que mais provocou uma mudança profunda, atrelada e dando sentido a todas as outras mudanças, ou seja, sendo a base para as demais, são práticas docentes voltadas agora para o estímulo do protagonismo e

autonomia dos alunos. O módulo 1 do material de apoio da Avante destaca a importância de reconhecer a criança como um sujeito ativo, criativo e produtor de cultura, ao valorizar a participação e a expressão das crianças, incentivando a autonomia, a criatividade e a capacidade de tomar decisões (Avante, 2020).

Ao promover o protagonismo infantil, o currículo da Educação Infantil busca criar um ambiente educativo que valorize as experiências e os saberes das crianças, permitindo que elas sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Isso envolve respeitar as escolhas e as criações das crianças, oferecer suporte e mediação quando necessário, e valorizar a originalidade e a expressão livre das vivências de cada criança (Brasil, 2018; Kormann et al, 2022).

Sobre o saber ouvir e respeitar, S3 destaca que foi algo abordado na formação: *“O ouvir a criança, né? Que foi muito bem citado na formação, o saber ouvir, o escutar, né? E... manter as informações de acordo como a criança ver”*. A BNCC corrobora essa perspectiva e informa que é preciso garantir que as crianças possam: *“Comunicar desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas”* (BRASIL, 2018, p. 25). Silva e Graupe (2021, p. 365) sobre o protagonismo no cotidiano da educação infantil destacam que:

Precisamos ouvi-la, entender que são seres com suas especificidades, únicas e carregam consigo todas as possibilidades que a vida possa lhe proporcionar. Dar voz à criança e ouvir sua opinião é o início para o reconhecimento social da infância, garantir educação e a proteção da criança, como também de respeitar o direito da criança em exercer efetivamente o protagonismo em diferentes circunstâncias.

Os autores citados acima apontam em seu estudo algo que foi também apontado pelas professoras: a importância da rotina e do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem das crianças. S1 por exemplo pontua: *“E a criança, quando ela é trabalhada na rotina, foi como ela falou, da organização, ele vai, na hora, ele sabe que agora vamos para uma experiência, vamos guardar o brinquedo. Quando você trabalha uma rotina com a criança na sala de aula, ela desenvolve, sim”*. A rotina na Educação Infantil exige uma organização coerente das práticas diárias, e que proporcione às crianças diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento por meio de um percurso didático de intervenções enriquecidas por experiências. Essas experiências permitem que a criança se situe e se adapte ao tempo de permanência na escola (Silva; Graupe, 2021). Essa perspectiva foi bem descrita pelas participantes como sendo trabalhadas na formação Avante.

Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) abordam os conceitos de Pedagogia da Infância e Pedagogia do Cotidiano como estes se aproximam do protagonismo infantil. A Pedagogia da Infância destaca a necessidade de reconhecer as crianças como capazes e competentes,

promovendo sua participação efetiva no ambiente educacional, nessa perspectiva é preciso criar espaços de interação e colaboração, nos quais as crianças tenham voz e sejam envolvidas em projetos educativos. Enquanto a Pedagogia do Cotidiano ressalta a relevância de valorizar as experiências e vivências cotidianas das crianças como espaços de aprendizagem significativa.

A Pedagogia do Cotidiano enfoca a importância de observar, escutar e negociar com as crianças, permitindo que elas participem ativamente na construção de seu conhecimento e identidade. O cotidiano assume um papel como um catalisador de experiências, no qual as crianças podem assumir o papel de protagonistas na construção do conhecimento e como parceiros de jornada com os adultos professores e emerge das relações, proposições, mediações e descobertas entre os sujeitos docentes e crianças envolvidas, valorizando as experiências vivenciadas pelas crianças no dia a dia da escola (Guizzo; Balduzzi e Lazzari, 2019).

Por fim, neste ponto gostaríamos de discutir com o papel do professor muda de configuração, de transmissor de conhecimento para mediador do conhecimento. Segundo Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274): “O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, **sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem** (grifo nosso)”.

As docentes desse estudo deixam isso claro como entendimento de mudanças de percepção. Conseguem compreender quando se busca mudar a postura dos alunos para protagonista isso implica também em mudanças de postura do próprio docente. Como S3 destaca que o foco agora é observar, auxiliar e mediar.

Estimular a autonomia não pressupõe permitir as atividades e as práticas pedagógicas como todo, ocorra de qualquer maneira, sem supervisão, sem estudo e sem acompanhamento. Silva e Graupe (2021, p. 360) explicam que “a professora das infâncias [...] se coloca ao lado da criança, dialogando, se tornando parceira, participante e competente, é aquela que aprende com o coletivo, ampliando possibilidades de aprendizagens nos cotidianos infantis”.

As professoras devem estar atentas e envolvidas com as crianças, dispostas a escutá-las, agindo com prestação efetiva do interesse pelos seus pensamentos, sentimentos e percepções. Esse trabalho se dá por meio de propiciar momentos e espaços que as estejam recebendo e escutando, também oportunizar que participem das decisões que se referem a tudo aquilo que afeta a sua vida na escola, tais como as escolhas de atividades e situações de organização dos espaços e também as de elaboração de combinados. Também a troca de saberes entre as crianças e destas com as professoras e demais trabalhadores envolvidos, provoca a construção de autonomia e autoestima no enfrentamento de desafios, de medos, novas atitudes e

manifestações, promovendo a construção de sentimento de competência; registrar falas, produções e conquistas das crianças, compondo galerias, painéis, mural, portfólios e refazer juntos leitura de registros. Esses registros podem ser observados pelas próprias crianças, suas famílias e pela comunidade (Silva; Graupe, 2021).

Todos esses aspectos do trabalho do professor fortalecem a valorização do protagonismo infantil e não é feito da noite para o dia. Requer estudo, dedicação, e formação contínua.

- **A cooperação entre pares e o envolvimento da família**

Por meio da colaboração, educadores, alunos, pais e a comunidade em geral podem contribuir para uma educação que promova um ambiente de aprendizado sustentável. Essa foi uma mudança de percepção importante destacada pelas participantes, o quão importante que os professores trabalhem em conjunto, troquem ideias, e façam uma rede de colaboração:

P1: [...] as mídias, a internet, o Google, eu não sabia fazer vídeo, eu fui pra casa de P4 [...] e aprendi a fazer vídeo lá com o P4. A gente precisa também explorar os colegas que sabem, buscar a humildade nesse sentido.

S1: Por isso que eu sempre falo [...] o que você desenvolver na escola, compartilha com o grupo de suporte. Talvez, o que a professora fez lá, que ainda a outra não fez, ela vai fazer e vai dar certo. Na escola que eu estou, na escola que eu estou, é em Gameleira. Gameleira ela tem uma creche nova, ela não tem esses acervos. Mas na semana do brincar, nem por isso as professoras deixaram de trabalhar. Elas trabalharam, é... brincadeira de casinha. Sabe o que foi que as crianças desenvolveram, além da orientação das professoras? Um fogão, uma televisão, uma geladeira, tudo com caixa de papelão.[...] E u gosto de ver essa vivência assim oh, de você ter assim essa troca, ter essa conexão com a professora [...].

G1: eu boto em prática, dou animação para as minhas colegas e digo para elas, ó, eu tive a formação da Avante, [...] eu tive professor novo, onde ele não sabia usar esses materiais e eu fui, ensinei[...].

A interação colaborativa entre educadores não apenas enriquece o ambiente de ensino, mas também desempenha um papel relevante na formação contínua dos docentes, pela troca de experiências e atualização mútua dessas práticas. P1 conta que “A gente precisa também explorar os colegas que sabem, buscar a humildade nesse sentido”. Reis e Ostetto (2018, p. 9) discorrem que:

Para superar a inexperiência, ou para aprender a continuar, a inserção no cotidiano, com coragem, disposição e abertura, olhando as crianças, observando outros professores, estudando, integrando-se nos movimentos da escola, torna-se fundamental. Nesse movimento, é nítida a crítica à formação inicial, seja no curso do ensino médio, seja no curso superior; ainda que indiquem a necessidade de conhecimentos teóricos, a essencialidade de experiências evidencia-se: por elas e com

elas o professor caminha afirmando-se profissional na pessoa que é, ampliando valores e fortalecendo sua identidade no saber-fazer.

A cooperação entre professores facilita a troca de experiências e práticas pedagógicas inovadoras e retroalimenta os saberes experienciais destes. Através de grupos de estudo, oficinas, reuniões e discussões regulares, os educadores podem compartilhar estratégias de ensino bem-sucedidas e abordar conjuntamente os desafios pedagógicos. A colaboração entre professores promove uma cultura de aprendizado contínuo e adaptação às novas demandas educacionais (Darling-Hammond et al., 2009). Nóvoa (1996, p. 26) aborda que “a troca de experiências e a partilha de conhecimentos consolidam espaços de formação mútua, em que cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Dentro dessa perspectiva, além da colaboração ser um tipo de formação contínua, Fullan (2001) enfatiza que os próprios programas de formação continuada são mais relevantes e atingem seus objetivos quando são incorporados a um contexto de trabalho colaborativo, em que os professores aprendam uns com os outros em um ambiente de apoio mútuo.

G1 informa por exemplo, que: “*eu tive professor novo, onde ele não sabia usar esses materiais e eu fui, ensinei[...]*”. Assim, além dos programas de formação continuada, programas de mentoria e comunidades de prática são exemplos de como novos e experientes professores podem se ajudar entre si, pois incentiva a construção de redes profissionais, onde os professores podem compartilhar experiências, desafios, possibilidades e mudanças alcançadas, estimula um crescimento coletivo e colaborativo. Quando os educadores trabalham juntos em comunidades de prática ou em programas de desenvolvimento profissional, eles têm a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas, receber feedback construtivo e implementar novas abordagens de forma colaborativa (Souza; Araujo; Veit, 2022).

É importante destacarmos que essa discussão foi o momento acalorado no grupo focal e surgiu devido a alguns participantes explicarem que acharam que a formação Avante deixou a desejar por ser pouco aprofundada, por não possuir na época uma formação mais específica sobre o acervo de recursos fornecidos pela Fundação Vale, por muitos professores novos não terem conseguido participar e por acharem que quando a formação passou para formato online, muitos professores tiveram dificuldade de acompanhar. Nesse contexto, outras participantes levantaram a discussão de que, ainda que tivesse sido pouco trabalho as diferentes possibilidades do acervo ou atividades sugeridas nos materiais, ou que nem todos os professores tenham tido oportunidade, foi colocado que os educadores precisam buscar o apoio dos pares,

tirarem dúvidas, perguntarem, para que assim seja possível estabelecer um grupo de apoio e troca de ideias, experiências e conhecimentos.

Assim, consideramos que outros dois aspectos importantes sobre a colaboração precisam ser discutidos. O primeiro, é a contribuição da cooperação entre os professores para a criação e manutenção de uma boa cultura escolar e de um bom clima organizacional da escola. No caso dos professores que colaboram, a coesão do grupo é maior e o senso de comunidade da escola se fortalece. Uma cultura de colaboração na escola, onde os professores se sentem valorizados e apoiados, dá outro significado às inovações, aos programas de formação continuada e consolidação de reformas educacionais (Souza; Silva; Liberali, 2021).

O segundo ponto, é que a colaboração permite que os professores abordem problemas educacionais de forma coletiva, desenvolvendo soluções mais robustas e criativas do que aquelas que poderiam ser alcançadas de forma isolada. A cooperação pode promover um ambiente onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizado (Botelho; Bianchi, 2021). Exatamente por esses dois aspectos que P1 ressalta: *“[...] entra a importância dos supervisor ter participado desse momento, do secretário, do secretário de educação da época, ou de agora. Porque, agora, tipo assim, a sementinha já foi plantada. Agora, cabe a nós o quê? Regar e continuar. Dar continuidade. Então é isso, é um sistema”*.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção de uma cultura de aprendizagem contínua, oferecendo suporte, recursos e orientação para as iniciativas de formação. Os educadores, por sua vez, são os principais facilitadores das estratégias pedagógicas e, ao participarem ativamente dos programas de formação continuada, aprimoram seus conhecimentos e práticas, o que impacta positivamente o progresso das crianças. Os supervisores, como facilitadores e mentores, são importantes na orientação e no suporte dos professores durante e após as formações. Em conjunto, a colaboração entre gestão escolar, professores e supervisores podem fortalecer a capacidade das instituições de educação infantil em oferecer uma educação de qualidade, que atenda às necessidades individuais e coletivas das crianças em sua jornada de aprendizagem inicial (Souza; Silva; Liberali, 2021).

A colaboração também é importante para envolver a comunidade na educação. Essa perspectiva ficou claro também para docentes, que ao proporem as atividades realizadas no contexto da e pós formação perceberam que:

P7: O mais importante é que a família se envolvia muito. Quando nós lançávamos esse desafio no grupo, a família já corria logo. E nós encontrávamos era mãe com sacola, era pedindo para as outras mães, nas outras casas, dos parentes, desocupar o rolinho de papel higiênico, ai tinha umas que compravam o papel higiênico e já ia só tirando, ou então recebia,

Visão de escola tradicional (mesa, cadeira e lousa)									
Professores com dificuldade de sair da zona de conforto									
Professores com dificuldades criativas de aplicação									
Professores com dificuldade de assimilação do conteúdo trabalho									
Falta proatividade dos professores									
Falta perfil investigador do professor									
Falta autoavaliação docente									
Rotatividade de professores no município que não fizeram a formação									

Fonte: Autora (2024)

Destacamos três classes de desafios apontadas pelas docentes:

- **Desafios com a gestão**

A cultura escolar pode ser um desafio significativo. Em muitas instituições, há uma forte inclinação para manter práticas tradicionais e evitar práticas que possam desestabilizar a rotina estabelecida e forma como o trabalho acontece a muito tempo naquele contexto:

P1: [...] quando eu cheguei também, esse material todo era guardado as sete chaves, trancado, inclusive tinha até material estragando [...] e uma grande falha é... o gestor não tá em formação com o professor, junto, porque o professor aprende uma coisa quando chega na escola não tem, na maioria dos casos, que não é o meu, não tem autonomia de fazer aquilo que é cobrado de quem? de quem está no chão da escola, quem está no chão da escola não somos nós?

P5: [...] os livros tinham um problema que os diretores não disponibilizavam, era tudo guardado, a nossa gestora que chegou agora, que botou lá pra gente, mas os diretores, tinham diretores que não davam acesso era tudo guardadinho lá, entendeu?

G1: assim que eu entrei na escola, a gestora também era tudo guardado, mas eu fui buscar alguns livros, não foi todos, mas eu busquei alguns livros, ela deixou na sala, mas era todo o tempo aquele cuidado. Entendeu? Para a criança não rasgar, para ela não deixar na mão das crianças.

S1: E eu tive muita dificuldade, com minha gestora na época. Porque ela tinha um olhar de que o material tinha que estar guardado. E aí eu disse, não, o material não vai ser guardado. Aí eu procurava, juntamente com uma colega de trabalho de organizar esses espaços. [...] E por que eu vou guardar os brinquedos? E essa gestora nessa época, ela não queria ter um acervo espalhado, porque a criança bagunçava. Era uma bagunça na mente dela, na visão dela. E muitas das vezes eu ficava triste. E aí tinha dias que ela determinava, hoje não vai ter acervo no brinquedo. Aí 'tia, hoje não tem a hora do brincar'. E aí eu disse, não, a tia vai dar um jeitinho [...].

A falta de apoio institucional para a experimentação de novas ideias, de novos recursos pode desmotivar os professores a aplicar os conhecimentos construídos nas formações continuadas, como um todo. Sobre isso P1 destaca: *“o gestor não ta em formação com o professor, junto, porque o professor aprende uma coisa quando chega na escola não tem, na maioria dos casos, que não é o meu, não tem autonomia de fazer aquilo que é cobrado de quem? de quem está no chão da escola, quem está no chão da escola não somos nós?”*.

Sousa, Liberali e Silva (2021) explicam que a formação contínua deve incluir também coordenadores pedagógicos e outros agentes escolares, ressaltando a necessidade de espaços de colaboração crítica para promover o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, incluindo pesquisadores, professores, coordenadores pedagógicos e alunos. Os autores ainda destacam que a formação continuada precisa ser pensada também para além daquela trazida até os professores, mas uma formação contínua dos professores e coordenadores pedagógicos deve ser construída no cotidiano escolar, durante as reuniões realizadas no horário diário, com a gestão escolar.

Acreditamos que isso pode minimizar consideravelmente desafios como esses, de materiais guardados, do medo de rasurar, de materiais estragados, ou o impedimento de aplicar práticas que fogem do planejado por outras instancia. P1 traz uma posição interessante: *“[...] no final do ano quando vier uma visita da secretaria vai tá tudo bonitinho. [...] quem vai ser elogiado é aquele que o material tá ali encardido, uma capinha rasgada”*.

Especificamente sobre a gestão escolar, no material da Avante é reforçado que a gestão escolar desempenha um papel fundamental no planejamento, organização e acompanhamento das práticas pedagógicas voltadas para as crianças pequenas. Além disso, a participação ativa da gestão escolar no processo educativo envolve a articulação de ações e parcerias com diferentes atores, como professores, famílias, comunidade e órgãos governamentais. Portanto, sua participação deve ir além de buscar e/ou aceitar uma formação naquele contexto escolar, ou de administrar possíveis materiais e recurso; a gestão deve estar comprometida com a promoção do desenvolvimento integral das crianças (Avante, 2020).

Acreditamos que as formações para terem um impacto significativo precisam incluir não apenas os professores, mas também a gestão, os funcionários em geral, e em algumas delas até mesmo os alunos e as famílias. Quando toda a comunidade escolar participa das atividades da escola, há um maior alinhamento nas práticas e objetivos educacionais, podendo construir juntos uma visão compartilhada sobre as estratégias pedagógicas e as metas institucionais, o que facilita a implementação de mudanças e inovações A colaboração e comunicação aberta se

tornam mais transparentes quando todos têm a chance de aprender juntos e socializar suas perspectivas e experiências.

- **Desafios com o novo**

É natural ter receio de mudar algo, que muitas vezes acreditamos que esteja funcionando muito bem, o que torna até mesmo difícil de enxergar lacunas em práticas e atitudes que não cabem mais aquele contexto ou situação. As participantes destacaram como desafios a mudança, o novo, o diferente:

*P2: [...] tem gente que tem muita ideia, né? Porque cada um tem uma ideia. Ela pode ter, Dona P7 pode ter uma ideia, eu posso ter outra. Só que, é, as crianças, assim,[...] Elas brincam muito com aquele material. **Só que tem muita coisa que a gente nem sabe. Eu digo por mim, né... vou falar de mim. É, não sei o que fazer, tem material bem pesado, tem coisas que a gente até guarda[...].***

*P4: **Tudo que é novo, às vezes, espanta. [...] professores, eles começaram... estavam um pouco nervosos na fala deles, porque falaram assim, ‘ah, não pode ter mais nada na sala, tem que tirar tudo que é cartaz, tem que tirar tudo que é beleza, tem que tirar tudo que é papel, e a sala tem que ficar limpa’. E que nós temos que trabalhar somente com materiais da natureza, pedra, pau, folha, esse tipo de coisa. E eu fiquei preocupada com isso. Mas qual o sentido? Eu acho que também não é por aí. [...]e, muito pelo contrário, quando eu tive acesso ao material, eu me encantei com a forma de ser o trabalho proposto pela formação. Onde, na qual, o que às vezes eu acho que espantou o professor naquele primeiro momento, é porque às vezes nós temos uma visão de escola que é mesa, papel, lápis e quadro. E a educação infantil cartazes na parede, tudo colorido, tudo bonito. E, nesse entanto, a formação ela veio nos orientar que nós íamos criar, construir com as crianças aquele aprendizado. Aí sim, é que ia sendo construído a ambientação daquela turma, sendo construído com as crianças.***

*S2: **E eu acho que a grande dificuldade é essa parte de trabalhar com as atividades prontas, mecanizadas. Tipo, é mais fácil para alguns professores trazer logo todas as atividades que xerocopiadas, do que ir para exploração, de buscar o natural, explorar, montar. [...] Como eles sempre traziam, era para a gente trabalhar, ambiental, as salas, né?***

Muitas vezes, esses professores se sentem inseguros ao usar metodologias e recursos que não foram amplamente abordados durante sua formação, o que pode limitar sua capacidade de inovar e diversificar as estratégias educacionais. Inferimos que essa restrição pode ser causada por vários motivos, como a falta de familiaridade com novas ideias, a ausência de suporte contínuo e a pressão para seguir currículos padronizados. (Usoltseva et al, 2020; Graça; Quadro-Flores; Ramos, 2021; Garcia; Moreno, 2022). Além disso, as limitações nas formações iniciais de professores, que geralmente se concentram em métodos e materiais tradicionais, criam uma zona de conforto difícil de superar (Carvalho, 2021).

Quando confrontados com novos recursos, novas possibilidades, como retirar toda a decoração da sala, muitos professores hesitam em incorporá-los devido ao medo de resultados imprevisíveis ou de não conseguirem atingir os objetivos educacionais desejados, ou até mesmo dificuldades com criatividade, dificuldades em pesquisar em outros materiais ou troca de experiências. Essas considerações pontuadas por P2, P4 e S2 trouxeram também uma discussão rica no grupo focal sobre o papel do professor como autônomo, pesquisador, autoavaliador na sua própria formação e trabalho docente, a qual discutiremos mais especificamente no próximo tópico.

Algo que já destacamos é a criação de comunidades de trocas de experiência, realização de workshops de atualização, feedbacks após as formações e incentivo à participação em redes de colaboração, podem ajudar com esses desafios (Brasil, 2020; Hodges et al., 2020; Souza, Araujo; Veit, 2022).

Outro desafio consiste em a família compreender esses novo. As famílias também estão acostumadas com práticas mais tradicionais de ensino:

P1: [...] a cobrança muito grande das mães na atividade, [...] fiz a reunião com os pais, eu e a Viviane, que era a minha supervisora na época, nós apresentamos os vídeos que falava de BNCC, de forma bem sucinta, né? Os vídeos, falei, mostrei, tirei foto das crianças logo no início pegando o lápis dessa forma, dessa forma, e aí na reunião a gente estampou tudo pra eles. E aí a gente foi fazendo, né? [inaudível] mostrando uma atividade, onde a criança pega um giz de cera dessa forma e ele lá brincando com as pedras, pegando bonitinha e a gente foi dizendo que aquele movimento com a pedra, com o graveto, com a folha, é que ia desenvolver a habilidade dele mais na frente pegar o lápis de forma correta.[...]

S3: [...] Ah, pois aí os pais começam a estranhar. Agora a minha criança vai ter só que brincar, né? Porque as experiências eram as mais voltadas para a brincadeira, mais uma brincadeira, com a interação [...]Hoje ela está como gestora lá, justamente na escola.

O documento da Avante, sugere a realização de atividades que envolvam os pais e a comunidade, como visitas a exposições e apresentações de grupos culturais, divulgação das manifestações culturais locais na creche, convites a grupos culturais da região para visitas e apresentações na instituição, contação de histórias de diversas culturas, ensino de músicas e danças de diferentes culturas, disponibilização de livros que abordem a cultura de diferentes povos para consulta das crianças e familiares (Avante, 2020).

Essa parceria não só enriquece a experiência escolar, mas também promove um entendimento mais profundo por parte dos pais sobre o processo educativo. A colaboração com a escola permite que os pais compreendam melhor o currículo, as metodologias pedagógicas e

os objetivos educacionais, uma percepção de suma importância para superar um dos desafios citados pelas participantes, o desafio com o novo. Muitas vezes os pais não entendem atividades, propostas pedagógicas inovadoras que são aprendidas em muitas formações e cobram do corpo docente e da escola sobre essas ações. (Silva, 2019; Fernandes, 2020; Cardoso et al, 2021). Aspectos estes destacados no tópico a seguir.

- **Desafios com a proatividade e autoavaliação**

Depois de toda a formação e todos os pontos discutidos, as docentes identificaram que existe uma necessidade de os professores se tornarem sujeitos reflexivos e responsáveis por sua própria formação, o que demanda uma mudança de paradigma na concepção de formação de professores:

P1: [...] Eu acho assim, que a gente também não pode esperar tudo pronto ao nosso alcance. A gente também tem que ir em busca. [...] Eu, eu concordo que a gente possa estar achando dificuldades, isso e aquilo outro, mas gente, nós como professores, nossa função é ser investigador [...] ela falou que foi superficial? Foi, mas a gente precisa ir buscar, até mesmo na faculdade quando a gente tá estudando, o professor não ensina tudo pra gente. Quem foi que aprendeu a fazer planejamento em curso de magistério ou de faculdade? Ninguém. Nós fomos praticar e nós vamos aprender colegas. [...] eu enquanto professora, fui me autoavaliar que a gente precisa fazer isso, [...] ver até que ponto a gente tá conseguindo, até que ponto a gente tá com dificuldade ou pra gente poder ir sanando, porque tudo que vier, aqui quem que já domina a BNCC? Alguém domina a BNCC? Ninguém. Mas a gente já sabe um pouquinho, a gente tem os nossos estudos. [...]o meu último plano de ensino que foi elaborado no município já tinha coisas pra BNCC, porque durante as leituras algumas coisas eu fui destacando lá eu já fui colocando. Então assim, eu digo, eu quero dizer assim pra vocês, que a gente precisa também ser investigador [...]

S1: Você pode ter uma minúscula sala, digamos assim, mas eu como professora eu tenho que ter um olhar de estratégia, eu tenho que buscar, eu tenho que pesquisar, o material ta na minha escola [...] é interessante também que a gente tenha esse pensamento de não esperar. [...] Então, é aí que eu digo, se a gente também não se atentar para essas situações, aí a gente vai ficar esperando. A gente tem que buscar, a gente tem que estudar, a gente tem que procurar.

Os professores são pesquisadores e seres reflexivos. Quando pensam em uma atividade nova, ainda que mais tradicional, a maioria pesquisa e adapta, busca as melhores maneiras de auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, utilizando diferentes materiais e procurando soluções mais adequadas à sua prática. Nesse sentido, a reflexão e investigação são parte do desenvolvimento profissional dos educadores (Mesquita, 2021).

Contreras (2002) ressalta que os espaços de formação devem levar os professores a examinar criticamente suas práticas, superando a perspectiva de treinamento mecânico e valorizando a reflexão e a ação crítica. Além disso, o texto menciona a importância de os professores se revelarem como sujeitos intelectuais e transformadores, responsáveis por sua própria transformação social por meio da capacitação para pensar e agir criticamente. Destaca-se a necessidade de um compromisso que vá além do ensino de conteúdos, englobando a formação dos alunos como cidadãos críticos, refletindo sobre o contexto social e educacional (Carvalho, 2021).

A formação continuada deve propiciar uma reflexão do trabalho pedagógico, incorporando atitudes de pesquisador sobre sua prática, atitudes estas que lhes permita um crescimento pessoal e profissional em colaboração com os pares, portanto, de suma importância para a construção da profissionalidade docente (CARVALHO, 2021, p. 74).

Como informa P1, é preciso ser investigador e se autoavaliar. A reflexão crítica é um componente central da prática pedagógica eficaz. Segundo Schön (2000), professores reflexivos são aqueles que continuamente questionam e analisam suas práticas, decisões e interações com os alunos. A reflexão permite aos professores identificar áreas de melhoria, adaptar estratégias pedagógicas e responder de maneira mais eficaz às necessidades dos alunos. A reflexão envolve a observação, análise, planejamento, implementação e reavaliação das práticas docentes. Esse processo contínuo de reflexão e ação, descrito por Dewey (1933), é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo e para a adaptação às mudanças nas demandas educacionais e contextos escolares.

Assim, gostaríamos de finalizar as discussões destacando as principais contribuições que foram citadas, pelas próprias docentes, ao longo do grupo focal, sobre as experiências que a formação lhes deixou e sobre pontos que poderiam ser observados em próximas oportunidades:

- *participação de vários atores da escola durante as reuniões das formações;*
- *atuação da Gestão democrática na participação e aplicação dos conhecimentos construídos;*
- *deixar gravados as formações, especialmente aquelas com projetos de utilizar acervos disponibilizados;*
- *sempre reciclar as formações para novos professores, gestores e supervisores novos no contexto daquela escola;*
- *especificamente sobre a Avante, realizar uma imersão mais específica dos materiais disponibilizados pela formação para a escola.*

A reflexão não é um ato isolado, mas uma prática sistemática que se integra ao cotidiano do professor. O professor como reflexivo, investigador, formador de suas próprias práticas pode levar à autonomia profissional. No entanto, para que esses papéis sejam idealizados é necessário formação de qualidade, apoio institucional, tempo e recursos adequados, e uma cultura escolar que valorize a inovação e o desenvolvimento profissional contínuo (Mesquita, 2021).

A importância de formações que provocam, que discutem os papéis, que tiram da zona de conforto, reside exatamente em permitir que esses professores se questionem, que ponham em prática tais mudanças, e que principalmente enxerguem possibilidades de mudanças, como as participantes desse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade analisar as contribuições da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira em parceria com a Fundação Vale à equipe pedagógica da Educação Infantil, nos anos 2019 a 2020, bem como investigar os significados atribuídos por esta e pelos demais profissionais da educação que participaram do Projeto de Formação Continuada Avante Educação.

O Projeto de Formação Continuada Avante Educação foi destinado aos profissionais de educação que desenvolvem atividades pedagógicas com os discentes, tais como: gestores escolares, docentes, suportes pedagógicos e supervisores escolares.

A partir dos dados coletados, por meio dos questionários e grupo focal, constatamos que o Programa de Formação Continuada Avante Educação oportunizou aos participantes reflexões a respeito da prática pedagógica, assim como trouxe propostas de direcionamento para as práticas, uma vez que ofereceu subsídios teóricos e práticos que funcionaram como ferramentas significativas no exercício de suas funções, com atividades de diferentes naturezas. Destacaram nos questionários que houve certa resistência por partes de alguns docentes, mas que logo foi resolvido à medida que a formação se completava. Sobre as temáticas trabalhadas, a maioria dos profissionais as achou pertinentes, mas a pandemia, que se iniciou no curso da formação, afetou a parte prática e apenas se concentrou na teórica para finalizara a mesma.

A partir do grupo focal, no qual buscamos aprofundar as questões observadas no questionário, destacamos as percepções e mudanças de percepções das professoras sobre a formação recebida.

Quanto à organização geral da formação foi avaliada como positiva que para muitas participantes chegou no momento certo e que incentivou o trabalho no formato online, elemento importante durante o período de pandemia. No entanto, identificamos como dificuldade o fato de não se registrar ou gravar as sessões, dificultando a revisão do que foi apresentado e a possibilidade de que os novos professores da rede municipal que chegassem pudessem acessar e trabalhar com o acervo disponibilizado. Também como fator que dificultou a participação de alguns professores foi o fato de a dinâmica ter sido online, o que restringiu a participação de alguns, justamente por conta das condições impostas pela pandemia.

Em relação aos materiais disponibilizados, houve muitos elogios à quantidade e qualidade do material, tais como: um grande acervo literário e o auxílio de um montador para os materiais. Mas algumas dificuldades foram relatadas, como materiais considerados de

grandes proporções e inadequados para a infraestrutura da escola, e a percepção de que a formação foi rasa no aspecto de como usar os materiais.

A metodologia e as estratégias desenvolvidas durante a formação foram elaboradas a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinhado ao currículo da educação infantil e foram bem recebidas pelas docentes, especialmente por trabalharem a realidade e o brincar heurístico, embora alguns participantes acreditem que poderia ter aprofundado mais. As experiências foram trabalhadas.

A pandemia de COVID-19 também trouxe desafios significativos para a formação, com uma transição abrupta para o ensino online. As professoras relataram dificuldades, como a falta de acesso à internet e a necessidade de aprender novas tecnologias rapidamente. Além disso, o contexto pandêmico exigiu adaptações emocionais e profissionais, aumentando a carga de trabalho e gerando ansiedade e a desigualdade no acesso dificultou a participação de alguns professores. Por outro lado, foi muito destacado que, ainda com seus desafios, a pandemia incentivou o uso e o aprendizado de tecnologias digitais, potencializando o desenvolvimento de competências tecnológicas dos professores.

A formação proporcionada pelo Projeto Avante foi percebida como uma oportunidade de expandir, aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos. As professoras destacaram que a formação contínua é essencial para enriquecer a prática docente, especialmente para aqueles com pouca experiência ou formação inicial que não abordou tais aspectos. Elas relataram uma maior capacidade de integrar novas metodologias e recursos pedagógicos, anteriormente desconhecidos ou pouco utilizados. Esse desenvolvimento profissional refletiu em práticas mais inovadoras e adaptadas às necessidades específicas de suas turmas.

Os docentes relataram uma mudança perceptível em suas abordagens pedagógicas, passando de métodos mais tradicionais para práticas que valorizam a exploração, a interação e a construção ativa do conhecimento pelas crianças. Essa mudança foi especialmente evidente na maneira como os docentes passaram a ver suas capacidades, didáticas e o aprendizado dos alunos.

Observamos que três principais áreas de transformação: a exploração da natureza e do contexto da criança, a reorganização do ambiente de sala de aula e o fortalecimento do protagonismo e da autonomia das crianças. A formação incentivou os docentes a criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, ricos em materiais e experiências que estimulam a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. As práticas educativas passaram a refletir mais diretamente a cultura e o ambiente local, promovendo um senso de identidade e pertencimento entre os alunos.

Um ponto crucial abordado refere-se à mudança de percepção das docentes em relação ao protagonismo infantil e à cooperação. As professoras relataram que o Projeto Avante foi um divisor de águas em suas práticas pedagógicas, tornando o aluno o principal ator na construção do conhecimento. Essa nova abordagem pedagógica, que enfatiza o protagonismo e a autonomia dos alunos, transformou as práticas docentes de atividades repetitivas e mecanizadas para uma aprendizagem ativa e exploratória. As crianças passaram a ser vistas como protagonistas que constroem seu próprio conhecimento por meio de experiências práticas e interativas, com o professor atuando como mediador desse processo.

Nesse sentido, consideramos que a reorganização dos ambientes e materiais na Educação Infantil, como a disponibilização de materiais acessíveis, instruções claras e zonas de atividade bem definidas auxilia na promoção da autonomia, a autoconfiança e a responsabilidade das crianças. Além disso, foi percebido pelas docentes que os espaços que incentivam a interação social são importantes para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, promovendo a colaboração, comunicação e respeito mútuo entre as crianças.

Por outro lado, a transição para essas novas práticas não foi isenta de desafios. Algumas educadoras enfrentaram dificuldades iniciais ao se depararem com a necessidade de abandonar práticas mais tradicionais como enfeitar as salas, desafios com a gestão escolar em usar os materiais, com as famílias de compreenderem essa prática mais exploratória, e com os professores de serem mais proativos, autônomos e investigadores da sua própria prática. A partir desses desafios um aspecto destacado foi a importância de criar um ambiente educativo que incentive a interação social e a cooperação, tanto entre os alunos quanto entre as famílias e a comunidade escolar. As professoras perceberam que a educação é um processo holístico, que deve envolver todos os atores do contexto educativo para promover um desenvolvimento integral das crianças e que a participação ativa das famílias e a comunicação clara sobre os objetivos e benefícios das novas abordagens pedagógicas foram fundamentais para a aceitação das mudanças implementadas.

Em suma, concordamos que o protagonismo das crianças e a cooperação entre professores, alunos e famílias são pilares fundamentais para o sucesso dessa abordagem. Destacamos também que a importância de uma formação continuada de qualidade, permite que professores desenvolvam um olhar reflexivo e crítico sobre suas práticas. Esse tipo de formação fornece novas ferramentas e métodos, assim como encoraja os docentes a desafiarem suas suposições e explorarem novas possibilidades em seu trabalho pedagógico.

Por fim, as participantes destacaram várias sugestões específicas sobre a formação Avante. E por meio delas gostaríamos de pontuar a importância que as formações continuadas

em contextos como o município de Bacabeira faça sentido dentro da realidade em que se insere. Viabilizar uma formação centrada na escola, considerar o contexto e as necessidades específicas da instituição, a torna mais significativa para os educadores e educandos, formações para todos os profissionais, desenvolver rotinas de diálogo entre pais, mães, professores, estudantes e funcionários, descentralizando a tomada de decisões e promovendo uma gestão horizontal e participativa no que tange tais formações e seus desdobramentos.

Também destacamos a importância no sentido de que esses programas de formação, especialmente aqueles fornecidos por instituições como Fundação Vale e Avante Educação, busquem uma personalização e flexibilidade dos programas, permitindo que os professores escolham áreas de interesse ou necessidade específicas para se aprofundar. Além disso, o suporte contínuo e o acompanhamento pós-formação são essenciais para garantir a implementação das aprendizagens no ambiente escolar.

Em suma, as mudanças e possibilidades implementadas a partir da formação proporcionada pelo Projeto Avante representam um marco positivo na educação infantil, mostrando que é possível criar um ambiente educativo mais interativo, efetivo e alinhadas com as necessidades e contextos das crianças. As formações continuadas para professores de educação infantil devem ser holísticas, relevantes e práticas, visando não apenas aprimorar o conhecimento pedagógico, mas também fortalecer as habilidades e competências dos professores para atender às necessidades reais das crianças em suas salas de aula.

Ressaltamos também que ao analisarmos os sentidos e significados atribuídos pelas professoras às formações recebidas durante o Projeto de Formação Continuada Avante Educação nos remete a reflexões: os momentos formativos possibilitaram refletir criticamente no aperfeiçoamento da sua prática? Essas propostas curriculares regulatórias têm considerado o protagonismo docente? Que fundamentos e percurso têm seguido essas políticas que se concentram na padronização dos processos educacionais e curriculares? Tais questionamentos, assim como outros nos impulsionam para pesquisas futuras.

Esperamos que esta pesquisa de mestrado possa incentivar outras pesquisas a investigarem sobre formações continuadas em outros municípios, como o foi em Bacabeira ou outras formações no mesmo município, compreender como de fato tais formações estão sendo desenvolvidas e seus impactos, para que as formações não sejam alheias ao atores a quem elas se destinam, e para que possamos dialogar sobre mudanças efetivas em formações continuadas que por ventura precisam passar por um processo de reflexão sobre seus objetivos e propostas.

Como prospecções futuras, esta pesquisa permitiu que ampliássemos nosso olhar para alguns desafios, na visão das participantes, que a formação Avante trouxe, como dificuldades

com a gestão escolar e com a família na aplicação da formação. Tal perspectiva abre portas para que se possa explorar de forma mais específica esses desafios buscando compreender como ela se forma, como se desenrola e como superá-la.

REFERÊNCIAS

ALAVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora universitária, 1997.

ALVES, B. M. F. **Infâncias e educação infantil**: aspectos históricos, legais e pedagógicos. 2011. Revista Aleph. Dez. 2011. Ano V, n.16. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/%20revistaleph/article/view/39049/22487> Acesso em: 22/07/2022.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> . Acesso em 19/07/2022.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. **Etnografia da Prática Escolar**. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2014.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**. Porto Alegre, v.33, n. 3, p.174-181, set/dez. 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARAÚJO, Ana; PINTO, Filipe; MARTINS, Thayná; BARBOSA, Jane. **A importância da formação continuada em meio a pandemia da covid-19**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67671> . Acesso em: 6 jun. 2021.

AVANTE - Educação e Mobilização Social. Caderno de Orientação - **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 2016. Disponível em: https://issuu.com/paralapraca/docs/caderno_orientacao_coordenador_peda . Acesso em: 4 jun. 2024.

AVANTE - Educação e Mobilização Social. **Coordenador Pedagógico**. Disponível em: https://issuu.com/ongavante/docs/publica_o_final . Acesso em: 4 jun. 2024.

BACABEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Atribuições do Suporte Pedagógico**. Bacabeira, 2019.

BACABEIRA (MA). Lei nº 6.187 de 10 de Novembro de 1994. **Cria o Município de Bacabeira e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.bacabeira.ma.gov.br/cidades/cidades/>. Acesso em: 18/10/2023.

BACABEIRA. Prefeitura Municipal de Bacabeira. Lei n. 294/2011, de 29 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica**. Bacabeira, 2011.

BACABEIRA. Prefeitura Municipal de Bacabeira- Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**, decênio 2015 a 2024. Bacabeira, 2015.

BANKS, James A. **Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching**. Routledge. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.25, n.1, dez-jan, 2000, p.93-113.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BARROS, Claudia Cristiane Andrade; SOUZA, Adriana da Silva; DUTRA, Franciny D'Esquivel; GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Costa. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Bittar, M.; Silva, J. P. de O. e Motta, M. C. A. In: Russeff, I. e Bittar, M. (orgs.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz; SANTOS, Vinícius Vieira dos. Formação continuada docente: As perspectivas dos professores na pandemia da COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024035, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.17908>

BOTELHO, Marilete Lima. Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Contexto das Experiências de Movimento. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2081>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRANDT Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa**. v.3, n.5, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 06/09/2019.

BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**. 1ª ed Rio De Janeiro: FGV, 2019, 487 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n ° 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 15/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em 24/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/ nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF: MEC/CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 19/07/2022.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Resolução 04/2000. MEC/SEB. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 26/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 22/07/2022.

BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em 25 de setembro de 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 22/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 22/07/2022.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 10 jun 2024.

LEI Nº 11.114 DE 16 DE MAIO DE 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm . Acesso em: 29/07/2022.

CARA, Gláucio Roberto Bernardo de; CARMO, Gerson Tavares do. Educação E Inovação: desafios para a formação de professores frente às demandas pós pandemia.. In: Anais Do XII Congresso Fluminense De Iniciação Científica E Tecnológica / VI Congresso Fluminense de Pós-Graduação, 2021, Campos dos Goytacazes. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <<https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2021/trabalhos/educacao-e-inovacao-desafios-para-a-formacao-de-professores-frente-as-demandas-p?lang=pt-br>>. Acesso em: 05 Jun. 2024.

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. **Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar**: uma relação necessária. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2593–2608, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16i4.15822 .Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15822> . Acesso em: 6 jun. 2024.

CARDOZO, Antônia Avanildes; ALVES, Adriana Aparecida da Cruz; MACEDO, Elizângela Leite da Silva; MARTINS, Gleice Aparecida; NASCIMENTO, Sara Lima; FREITAS, Silvia Casmal de; QUEIROZ, Taynara Rodrigues. **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 2214–2222, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2784. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2784> . Acesso em: 8 jul. 2024.

CARNEIRO, Taís Mendes; FONSECA, Janete Rosa da. Educação, sujeitos e lugar de fala: uma reflexão a partir dos estudos culturais. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ**. DOI: <https://doi.org/10.55028/gepfp.v1i13.20443>.

CARVALHO, Ilhiane; Aquino; Rossy de. **Concepções de professores acerca da formação continuada**: desafios e possibilidades. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 172 f. 2021.

CASTRO, Aline Aparecida. **Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa**: considerações acerca de suas contribuições. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2021.

CASTRO, Aline Aparecida. **Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa**: considerações acerca de suas contribuições. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2021.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria Malta. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan. /Dez. 2008. Disponível em: <https://www.esforce.org.br/> . Acesso em 24/11/2023

CARPIM, Lucymara. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In: Ferreira, Jacques de Lima (organizador). **Formação de professores: Teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-85.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4RKqThSNk7MjSf4Hq3mJd6S/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 jun. 2024.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, Sinara Almeida da; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães. **Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural**. Educação em Revista, Marília, v.21, n. 02, p. 9-20, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/labeditorial,+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Revista,+v.+21,+n+2,+2020+-+02+-+A1+-+Sinara+Almeida+da+COSTACORRIGIDO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/labeditorial,+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Revista,+v.+21,+n+2,+2020+-+02+-+A1+-+Sinara+Almeida+da+COSTACORRIGIDO%20(1).pdf) Acesso em: 19/07/2024.

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf . Acesso em 24/06/2022

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. **Effective teacher professional development**. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

DEWEY, J. **How We Think**: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. DC Heath & Co. 1933.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p.127-136, jul/dez/2013.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A formação de professores e a base comum nacional**: questões e proposições para o debate. RBPAAE, 2013, vol. 29, n.º 2, pp. 367-388, 2013. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/43529/27398>. Acessado em 27 de setembro de 2019.

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59 DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 29/07/2022.

FARIA, Ana Lucia G. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.92. p. 1013-1038. Especial - Out. 2005.

FARIA, José Henrique de. **Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa**: uma proposição para os estudos organizacionais. Rev. Adm. Mackenzie, São Paulo, vol. 16, p. 15-40, Set./Out. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n5p15-40>. Acessado em 22/02/2023.

Farina, Ione. **Formação continuada de professores**: perspectiva humana e emancipatória / Ione Farina, Dilva Bertoldi Benvenuto. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FERDIG, R. E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. **Association for the Advancement of Computing in Education (AAACE)**. 2020. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n. 79, ago.2002.

FIRMINO, Simone Gomes; FERREIRA, Gustavo Lopes. A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade?. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–24, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65388. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/65388>. Acesso em: 5 jun. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino Médio**: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRASSON, A. C.; JUNIOR, C.R.O. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ponta Grossa: NUTED, 2010.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, pp.1203-1230, out. 2007.

FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GATTI, Bernadete. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> . Acesso em: 07/11/2023.

GATTI, B. A. **Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

Gláucio Roberto Bernardo de Cara; Gerson Tavares do Carmo. **EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: desafios para a formação de professores frente às demandas pós-pandemia..** In: ANAIS DO XIII CONGRESSO FLUMINENSE DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA / VI CONGRESSO FLUMINENSE DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2021, Campos dos Goytacazes. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2021/trabalhos/educacao-einovacao-desafios-para-a-formacao-de-professores-frente-as-demandas-p?lang=pt-br> .Acesso em: 05 Jun. 2024.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-2.5034752,-44.2201128,15z?hl=pt-BR&entry=ttu> . Acesso em: 18/10/2023

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3: o atendimento em creche**. Tradução: Marlon Xavier. 2.ed. Porto alegre: grupo a, 2006. P.114- 160. Lewin, k. Problemas de dinâmica de grupo. São Paulo: Cultrix, 1970.

GOMES FIRMINO, Simone; FERREIRA, Gustavo. **A educação na pandemia do novo coronavírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade?** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–24, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65388. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/65388> . Acesso em: 5 jun. 2024.

GRAÇA, Vânia; QUADROS-FLORES, Paula; RAMOS, Altina. **Os Desafios da Formação Inicial de Professores**. *Jornal Internacional de Tecnologias Emergentes em Aprendizagem (iJET)* , [S. l.] , v. 18, pág. 85–96, 2021. DOI: 10.3991/ijet.v16i18.24237. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/24237> . Acesso em: 6 jun. 2024.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S.; FONSECA, R. G. P. **Impactos da pandemia da COVID-19 na Educação: com a palavra os professores**. *Revista Thema*, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 586–601, 2022. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.586-601.1902. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1902> . Acesso em: 6 jun. 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64245>

HODGES, Carlos B; MOORE, Stéphanie; LOCKEE, Bárbara B., TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. *Educause Review*. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> . Acesso em: 4 jun. 2024.

IASI, Mauro Luis. **Meta amor fases: coletânea de poemas**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/bacabeira.html> . Acesso em: 16/09/2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KORMANN, Eliane; HARTKE, Mayulle; FANTINI, Rubia Maira; BAADE, Joel Haroldo. Educação Infantil e a BNCC: Ênfase no Protagonismo da Criança. **Extensão em Foco** [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1–21, 2022. DOI: 10.33362/ext.v10i1.2830. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/2830>. Acesso em: 14 jun. 2024.

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

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sônia. (org). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 224.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1976.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. [on-line]. n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/06/ 2022.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA Botelho, M. (2021). **A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Contexto das Experiências de Movimento**. RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade, 7(4). Recuperado de <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2081>

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flávio Ribeiro de. **O Professor no ensino híbrido**. In.:BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseane Pereira; BARRETO, Vitória Líbia. **Livro de estudo, módulo III/** Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. Coleção Proinfantil, unidade 7. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012774.pdf>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. **Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions**. *Sistema*, v. 94, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352> . Acesso em: 4 jun. 2024.

MAIOLINO, Emily Aline. **Formação Continuada e acolhimento de professores da Educação Infantil a partir das narrativas docentes**. 2020. 171 f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638863> Acesso em: 6 jun. 2024.

MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite. **O processo de pesquisa na graduação**. Disponível em: http://www.profwillian.com/_diversos/download/prof/marcia_rita/pesquisa_na_graduacao.pdf. Acessado em 28 de setembro de 2019.

MARANHÃO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 038 DE 12 DE JANEIRO DE 1998**. Dispõe sobre a Região Metropolitana da Grande São Luís. Disponível em: <https://fnembrasil.org/regiao-metropolitana-da-grande-sao-luis-ma/> Acesso em: 23/10/2023.

MARANHÃO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 161, DE 3 DE DEZEMBRO DE 2013**. Dá nova redação ao art. 1º da Lei Complementar no 38, de 12 de janeiro de 1998, que dispõe sobre a Região Metropolitana da Grande São Luís e dá outras providências (para incluir o Município de Icatu). Disponível em: <https://fnembrasil.org/regiao-metropolitana-da-grande-sao-luis-ma/> Acesso em: 23/10/2023.

MARANHÃO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 174, DE 25 DE MAIO DE 2015**. Dispõe sobre a instituição e gestão da Região Metropolitana da Grande São Luís e revoga as Leis Complementares Estaduais no 038 de 12 de janeiro de 1998, no 069 de 23 de dezembro de 2003, no 153 de 10 de abril de 2013, no 161 de 03 de dezembro de 2013 e as demais disposições em contrário. Disponível em: <https://fnembrasil.org/regiao-metropolitana-da-grande-sao-luis-ma/> Acesso em: 23/10/2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATIAS, Aline Bicalho; FALCÃO, Márcia Thereza Couto; GROSSEMAN, Suely; GERMANI, Ana Claudia Camargo Gonçalves; Silva, Andréa Tenório Correia da. A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 2, p. 537–546, fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.11972022>

MELO, J. S. de; BATISTA, G. de P.; PORTILHO, E. M. L. **Desafios da prática pedagógica do pedagogo em formação continuada** / Challenges of the pedagogical practice of the

pedagogist in continuing education. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 24563–24581, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n4-123. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/46175> . Acesso em: 5 jun. 2024.

MELLO, Vera Regina Corrêa de. Atividades para brincar: jogos heurísticos e cesto dos tesouros. Coordenadora Pedagógica Dreams Kids. **Revista Eletrônica**. Disponível em: <http://dreamkids.com.br/quais-sao-as-fases-do-jogo-heuristico/> Acesso em: 22 de agosto de 2021.

MESQUITA, Ana Greyce Lima da Silva de. **A importância da formação continuada: o aprimoramento profissional frente aos desafios do séc. XXI**. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 9, e22310917992, 2021. DOI: [10.33448/rsd-v10i9.17992](https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17992).

MENEZES, Cristiane, Cruz de Oliveira. Dnávia, Miranda, Neves, Lobato., Vera, Lúcia, Reis, da, Silva. (2021). **A Formação Continuada e suas Implicações na prática pedagógica de professores: uma reflexão possível**. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10(3) doi: 10.33448/RSD-V10I3.13224

MENEZES, L. C. de, (org.) **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. Autores Associados, Campinas, São Paulo: NUPES: 1996.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande- MS: UFMS, 2002. Disponível em: <http://docplayer.com.br/16694090-Educacao-infantil-construindo-o-presente.html>. Acesso em 24/07/2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 2012. p. 621-626.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTÁS GARCÍA, M.; SÁNCHEZ MORENO, M. **Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario (Initial training of physical education teachers: barriers that challenge university professors)**. *Retos*, [S. l.], v. 46, p. 529–537, 2022. DOI: 10.47197/retos.v46.94601. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/94601> . Acesso em: 6 jun. 2024.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento**. 2017. 101 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/24180>. Acesso em: 6 jun. 2024.

NADOLNY, L. F.; GARRANHANI, M. C. O processo de formação continuada de profissionais da Educação Infantil: em cena. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE**, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499_914.pdf. Acesso em: 06/12/2022

NASCIMENTO NETO, José Luiz do; Joenildo Junior. A Ludicidade na Educação Infantil: As Brincadeiras no Processo de Ensino Aprendizagem. **Id on Line Rev. Psic.**, Dezembro/2023, vol.17, n.69, p.247-256, ISSN: 1981-1179.

NIETO, Sonia; BODE, Patty. **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education.** Pearson. 2017.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; CAVALCANTE, Társo Ribeiro. **CULTURA DIGITAL, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS LIÇÕES DA PANDEMIA DA COVID-19.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 65, p. 19, jan.2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000100019&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 05 jun. 2024. Epub 25-Out-2022. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n65.p19-41>.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Jorge Barbosa de. Formação Continuada Docente e Diretrizes da BNCC: Uma Necessidade da Educação Básica. **Revista Científica FESA, [S. l.]**, v. 3, n. 12, p. 79–90, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.354. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/354>. Acesso em: 12 jun. 2024.

OPAS- Organização Pan- Americana da saúde. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus> Acesso em 15/07/2024.

PAIVA, Luciano Luan Gomes; FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de; FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas (org.). **Amplamente: educação para a vida.** Natal: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585797>. Acesso em: 12 jun. 2024. DOI: <http://doi.org/10.47538/AC-2020.10>

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PME, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Bacabeira, 2015.

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

RABELO AO, Cassimiro ACSS. **A formação continuada de professores de educação infantil em uma cidade do interior do Rio de Janeiro/Brasil.** Arte Humana Aberta Acc J. 2023;5(2):111-115. DOI: 10.15406/ahoaj.2023.05.00194

RABELO, Amanda Oliveira; CASSIMIRO, Ana Carla Souza da Silva. The continuing education of early childhood education teachers in a city in the interior of Rio de Janeiro/Brazil. **Arts & humanities open access journal**, v. 5, n. 2, p. 111–115, 6 jun. 2023. DOI: 10.15406/ahoaj.2023.05.00194.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REIS Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e180983, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 6 jun. 2024.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. **Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**. Interfaces Científicas, Educação, [S. l.], v.10, n.1, p.41–57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085> . Acesso em: 6 jun. 2021

SAISI, N. B. **Subsídios para uma reflexão sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Material didático do PEC-Municípios, 2003, p. 101-106.

SANTOS, Marlene Oliveira Ribeiro. **Educação Infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo** / Marlene Oliveira dos Santos, Maria Izabel Souza Ribeiro (organizadoras) - Salvador: Soffset, 2014. 296 p.: il. ISBN: 9788564073012.

SARAT, M. Relações entre gerações e processos “civilizadores”. In: GOETTERT, J. D.; SARAT, M. (org.). **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados: Editora da UFGD, p.103-119, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacintho. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da socióloga da infância**. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação- Campinas: CEDES, vol. 26, n.91, p. 361- 378, Maio- ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> . Acesso em 19/06/2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, Campinas-SP: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr., 2009

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 256 p.

SILVA, Cristiane Rosana da. A importância da parceria da família e a escola na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 07, Vol.

09, pp. 86-95. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959. Link de Acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola

SILVA; Denise Bueno da; GRAUPE; Mareli Eliane. Protagonismo no cotidiano da educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.66, p. 355- 366. 2021.

SILVA, Gustavo Perroni Gomes. Formação de professores iniciantes no sistema de ensino do estado de São Paulo: questões e reflexões. **Ciências Humanas**, Volume 27 - Edição 123/JUN 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8057961

SILVA, Helen Maciel da; MACHADO, Ednéia Maria Azevedo; PACIFICO, Juracy Machado. O protagonismo do coordenador pedagógico na formação docente: experiência na Educação Infantil em Ji-Paraná-RO. **Rev. Exitus**, Santarém , v. 8, n. 2, p. 111-136, maio 2018 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000200111&lng=pt&nrm=iso . acessos em 10 jun. 2024. Epub 28-Maio-2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n2id531>.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **A educação infantil no Brasil**. Pensar a Educação em Revista. 2016. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf. Acesso em: 16/04/2022.

SILVA, Andréa de Carvalho. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília: UNB, 2007.

SILVA FILHA, Josefa Maria Guilherme da; SILVA, Giselle Camila do Nascimento; MÉLO, Renata dos Santos; SILVA, Michael Maurício Pereira da; FERREIRA NETO, José Augusto Ferreira; SANTOS, Gabriela Severina dos; CAMPOS, Diego Lopes de; CABRAL, Luan Antônio dos Santos. Personalização do ensino a partir de metodologias ativas. **Revista Contemporânea** , [S. l.] , v. 3, pág. e3494, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N3-073. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3494> . Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, N. F. da; NASCIMENTO, I. V. do. Proinfância: oferta de uma educação com qualidade para a criança cidadã? **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. p.165–190, 2021. DOI: 10.18764/2358-4319.v14n1p165-190. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16512>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Thais Soares da; Farias, GILMAR Beserra de; SILVA, Maria Amanda Vitorino da. Alfabetização Científica e o ensino de Ciências na educação infantil: a construção do conhecimento científico. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v .4, n .1, p .378-387, 2018.

SOUSA, Sandra Santella de; SILVA, Cristina Rosa David Pereira da; LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação contínua na escola e o papel do gestor na construção de espaços de colaboração crítica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e14204, 2021. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.14204. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14204> . Acesso em: 14 jun. 2024.

SOUZA, Camila Lira de; ROIM, Talita Prado Barbosa. Metodologia de Ensino na Educação Infantil. **Revista Científica de Ciências Aplicadas da FAIP**. Disponível em: https://faip.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/WqI9d4IR9SSDLb6_2016-6-15-19-15-46.pdf . Acesso em: 11 jun. 2024.

SOUZA, Darylene Santos de. **A importância dos materiais pedagógicos na educação infantil para a constituição de um ambiente alafabetizador**. Caicó, RN: 2020. 65f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/37750/1/ImportanciaMateriaisPedagogicos_Santos_2020.pdf Acesso em 10 jun. 2024.

SOUZA, Douglas Grando de; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela. **Cultivo de comunidades de prática na formação continuada de professores em Educação em Ciências: uma proposta**. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 28, p. e22033, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220033>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SOUZA, Eloisa Fileti de. F. **Uma formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna-SC** (AMUREL). 2017. 131 f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade do Sul de Santa Catarina. 2017. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15254>. Acesso em: 4 jun. 2024.

Souza, Z. M. dos S., Souza, A. J. dos S., & Santos, M. P. M. dos. (2024). **OPORTUNIDADES E DESAFIOS CRIADOS PELA TECNOLOGIA NOS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19**. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 10(3), 1124–1149. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.12953> Acesso em: 4 jun. 2024.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Tradutora: MirnaPinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

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

USOLTSEVA Inessa V; SAVOTINA NA; METLIK IV; KABALEVSKAYA YA. Difficulties and Resources of Teachers' Adaptation in Teachers' Reflection. In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. **Anais...** May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings 3: 2609-2619. DOI: <https://doi.org/10.3897/ap.2.e2609>.

VALA, Jorge. “A Análise de Conteúdo” IN: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10a edição, p. 101-128, 1999.

VELLOZO, Letícia Munhoz; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. AMBIENTES NATURAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORAR, SENTIR E RESSIGNIFICAR. **Revista Educação e Infâncias**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoinfancia/article/view/29607> . Acesso em: 11 jun. 2024.

WEI, Ruth Chung; DARLING-HAMMOND, Linda; ANDREE, Alethea; RICHARDSON, Nikole; ORPHANOS, Stelios. **Professional Learning in the Learning Profession: A Status**

Report on Teacher Development in the United States and Abroad. School Redesign Network at Stanford University. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. **BNC – Formação de Professores:** da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPP/>
Acesso em: 18/07/2024

APÊNDICES

APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ÀS PROFESSORAS

Cara educadora,

Este questionário é destinado a gestora, a supervisora escolar, a suporte pedagógico e as professoras da Educação Infantil que participaram da Formação Continuada Avante Educação ofertado pela parceria Vale e Secretaria Municipal de Educação durante os anos de 2019 a 2020. Se você fez parte dessa formação, ainda que não seja durante todo o Programa, gostaria de convidá-la a participar da pesquisa “A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente”.

A pesquisa se dará, a partir de dois momentos: aplicação de questionário e um encontro para realização do grupo focal.

Segue abaixo o link para responder o questionário on line. Por favor, preencher e enviar até o dia 23/06/2023.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e participação.

Atenciosamente, supervisora escolar e mestranda em educação, Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues.

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Sexo:

Feminino Masculino Outro

2. Idade:

Menos de 20 anos Entre 20 e 30 anos Entre 30 e 40 anos
 Entre 40 e 50 anos Mais de 50 anos

3. Formação atual:

Ensino Médio completo
 Ensino Superior – incompleto Qual? _____
 Ensino Superior – Qual? _____
 Especialização – Qual? _____
 Mestrado – Qual? _____
 Doutorado – Qual? _____

4. Função atual?

Professor/a, turma? _____ Suporte Pedagógico Gestor/a
 Supervisor/a escolar Outra

5. Tipo de vínculo com a rede de ensino de Bacabeira- Ma:

Efetivo(a) Contratado(a) Outro Qual? _____

6. Núcleo de Bacabeira que trabalha atualmente?

Br Sede Periz

7. Há quantos anos você atua na educação?

Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos
 Entre 10 e 15 anos Entre 15 e 20 anos
 Entre 20 e 25 anos Mais de 25 anos

8. Quanto tempo de atuação especificamente na Educação Infantil?

Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos
 Entre 10 e 15 anos Entre 15 e 20 anos
 Entre 20 e 25 anos Mais de 25 anos

9. Você participou da Formação Continuada Avante Educação ofertada pela Vale em parceria com a Secretaria Municipal de Educação- SECMED?

Sim Não

10. Durante o período que aconteceu a Formação do Programa Avante Educação, você atuava?

Gestão Supervisão escolar Docente de maternal Suporte Pedagógico
 Docente de Infantil I Docente de infantil II

11. Como você avalia o Programa de Formação Continuada Avante Educação?

Excelente Muito bom Bom Regular

12. Os momentos de estudos foram enriquecedores e fonte de aprendizagem?

Sim Não Parcialmente

13. Os temas propostos nas discussões eram pertinentes a sua prática?

Sim Não Parcialmente

14. Os momentos de estudos privilegiaram a reflexão sobre a prática docente?

Sim Não Parcialmente

15. A Escola que você trabalha disponibiliza espaços ou materiais que permitam o desenvolvimento de atividades pautados nos estudos do Programa de Formação Continuada? Explique como:

16. No desenvolvimento das suas atividades com as crianças pequenas, tem aspectos que interferem na sua prática docente? Caso sim, cite-os.

17. Você tem participado na atualidade de outras formações continuadas? Se sim, cite quais?

Muito obrigada por sua participação e colaboração!
Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues
(Pesquisadora e mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação/ UFMA)

APÊNDICE C- ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL
GRUPO: Professores, Suportes Pedagógicos, Gestoras e Supervisoras Escolares da Educação Infantil da Rede Municipal de Bacabeira- Ma.
REGISTRO: Gravações em áudio, filmagem, anotações e fotografias.
TÓPICOS DE DISCUSSÃO: Contribuições e implicações na prática docente de professores da Educação Infantil do município de Bacabeira-MA.
OBJETIVO: Analisar quais as contribuições no processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Bacabeira-MA e suas implicações para a prática docente, a partir da experiência no Programa de Formação Continuada- Projeto Avante Educação.
ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES
<p>PARTE I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento ao grupo pela disponibilidade em participar da pesquisa; - Apresentação do objetivo da pesquisa, localização da pesquisa e participantes; - Informar sobre as regras para realização do grupo focal e suas contribuições. - Solicitar autorização das gravações e imagens e ressaltar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. - Esclarecer que os participantes poderão ficar à vontade para se expressarem de acordo com o roteiro de discussão e deixar claro que o que for colocado não será divulgado nominalmente, pois a pesquisa segue aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/ 2016 do Conselho Nacional de Saúde. <p>PARTE II</p> <p>- Estímulo para discussão: a pesquisadora convidará os professores a discorrerem sobre a experiência da Formação Continuada Avante Educação. Terá como base os questionamentos abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relate um pouco sobre a sua experiência com a formação continuada oferecida pelo Programa Avante Educação. • A respeito dos encontros formativos, qual foi o período, 2019 a 2020? Em que horários aconteciam as formações (horário do seu expediente de trabalho, no contraturno do seu expediente de trabalho, outros)? Qual era a média de periodicidade dos encontros formativos (1 vez por semana, a cada 15 dia, 1 vez por mês, menos de 1 vez ao mês, outros)? • A formação continuada oferecida pelo Programa Avante Educação trouxe contribuições para a sua prática docente? Se contribuiu, comente sobre essas contribuições. Se não contribuiu, o que você acha que deveria ser incluído ou abordado nas formações para que tivesse contribuição? • Que aspectos você destacaria deste Programa de Formação Continuada? • As temáticas trabalhadas na formação continuada foram ao encontro da realidade educacional da escola em que você atua? • Você aplica em sua prática docente as temáticas estudadas na Formação Continuada? Sim ou não? Se, não, por quê? • Quais seus maiores desafios atuais em relação a seu trabalho como docente? <p>PARTE III</p> <p>- Agradecimentos finais.</p>

APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
GRUPO: Gestora e Supervisora Escolar da Educação Infantil da Rede Municipal de Bacabeira- Ma.
REGISTRO: Anotações.
<p>ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES</p> <p>PARTE I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento pela disponibilidade em participar da pesquisa; - Apresentação do objetivo da pesquisa, localização da pesquisa e participantes; - Esclarecer que os participantes poderão ficar à vontade para se expressarem de acordo com o roteiro de discussão e deixar claro que o que for colocado não será divulgado nominalmente, pois a pesquisa segue aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/ 2016 do Conselho Nacional de Saúde. <p>PARTE II</p> <p>Realização da entrevista, a partir dos seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Programa de Formação Continuada Avante Educação atendeu as suas expectativas? • Quais pontos você destacaria a respeito deste Programa de formação continuada? • Como você avalia a participação das professoras durante o período que ocorreu o Programa de Formação Continuada? • Em que aspectos você tem observado se as professoras têm desenvolvido na prática ações pautadas nos estudos do Programa de Formação Continuada Avante Educação? • A escola em que você trabalha disponibiliza espaços ou materiais que permitam que as docentes desenvolvam atividades de acordo com os conhecimentos adquiridos na Formação Continuada Avante Educação? • A formação continuada contribuiu para a melhoria da qualidade do trabalho docente? Isso é visível no cotidiano do trabalho com as crianças pequenas? • Os resultados dos encontros formativos durante o Programa de Formação Continuada Avante Educação foram apresentados ou visualizados pelos participantes? • Quais são seus maiores desafios atuais em relação a seu trabalho com o docente? • A escola tem reservado momentos para que os professores possam refletir sobre sua prática? <p>PARTE III</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agradecimentos finais.

APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO



Título do Projeto de pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente

Nome da Pesquisadora: Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues

Nome da Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento

Por este termo, vimos solicitar a Vossa Senhoria, o CONSENTIMENTO para a realização da pesquisa na Rede Municipal de Ensino do município de Bacabeira, bem como o uso das informações coletadas para esse trabalho. A presente pesquisa tem como título “A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente”, em realização pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues, brasileira, casada e supervisora escolar na rede de ensino de Bacabeira- MA.

Solicitamos uma leitura cuidadosa do que se segue, pondo-nos à disposição para responder a eventuais dúvidas que, porventura, V. Sa. tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, solicito que aponha a sua assinatura ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Esclarecemos que respeitaremos e acolheremos a decisão de V. Sa., caso não queira participar desta pesquisa.

1. Natureza da pesquisa: Esta pesquisa tem por finalidade analisar as contribuições no processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Bacabeira-MA, a partir das experiências no Projeto Avante Educação.
2. Participantes da pesquisa: Os sujeitos da pesquisa são um representante da Fundação Vale, as formadoras da Formação Continuada do Projeto Avante Educação, professoras, supervisores escolares e gestora escolar que atuam na etapa de ensino da Educação Infantil com crianças entre 4 e 5 anos, turmas do Infantil I e II, em uma escola localizada na sede do município de Bacabeira. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e, se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO**



3. Envolvimento na pesquisa: Ao autorizar a participação dos sujeitos da pesquisa permitirá que tenham a possibilidade de conhecer os fundamentos da educação científica e o acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo.
4. A participação nesta pesquisa consistirá em entrevistas, questionários, consulta a dados e documentos: Serão realizadas entrevistas, aplicação de questionários e desenvolvimento de grupo focal com os sujeitos da pesquisa que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Bacabeira, bem como buscar-se-á o acesso a dados e documentos que envolvam o Projeto Avante Educação de Formação Continuada, desenvolvido pela parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Fundação Vale. Ressalta-se que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.
5. Riscos e desconfortos: A participação nesta pesquisa não infringe as normais legais e éticas, pois se dirigem única e exclusivamente às situações nas quais se analisará as contribuições nas práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil, a partir das vivências no Projeto Avante Educação, diante dos desafios da educação científica. Ressalta-se que os procedimentos adotados obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/ 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos a serem adotados oferece riscos à integridade física ou à dignidade dos professores ou das crianças que fazem parte do trabalho desses profissionais.
6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da identidade dos sujeitos da pesquisa, com o compromisso de mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.
7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa os sujeitos deverão ter benefícios, uma vez que os procedimentos da pesquisa possibilitem a compreensão do fenômeno estudado- a implementação da formação continuada como garantia de uma melhoria na educação e para produção de conhecimento científico. Ademais, os resultados coletados poderão ser convertidos em proposta de ação para uma política pública a ser adotada no sistema educacional do município de Bacabeira. Assim, esperamos que esse estudo propicie



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO**



significativas contribuições teóricas e metodológicas relacionadas ao processo de formação continuada dos professores.

8. Pagamento: Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação; no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues, a pesquisadora, pelo e-mail: marcella.bcr@discente.ufma.br e/ou pelo telefone: (98) 988687603.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Por minha livre e espontânea vontade, autorizo a pesquisa a ser realizada na Rede Municipal de Ensino de Bacabeira, especificamente na etapa da Educação Infantil.

Bacabeira, 05 / dezembro de 2022.

Wendell Marcel Calvet Almeida
Sec. Municipal de Educação - Bacabeira - MA

Wendell Marcel Calvet Almeida
Secretário Municipal de Educação

Ilma Vieira do Nascimento

Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento
Orientadora-PPGE/UFMA

Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues

Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- PPGE/UFMA

APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PARTICIPANTE

Título do Projeto de pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente

Nome da Pesquisadora: Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues

Nome da Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento

Por este termo, Vossa Senhoria está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente”, em processo de realização pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues, brasileira, casada e supervisora escolar no município de Bacabeira- MA. A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições no processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Bacabeira-MA, a partir das experiências no Projeto Avante Educação.

Esta pesquisa tem como sujeitos participantes um representante da Fundação Vale, uma formadora da Formação Continuada do Projeto Avante Educação, professoras, suportes pedagógicos, supervisores escolares e gestora escolar que atuam na etapa de ensino da Educação Infantil, preferencialmente das turmas do Infantil I e II, no município de Bacabeira. Tem-se por relevante destacar que os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos referentes à pesquisa.

No processo investigativo serão realizadas aplicação de questionários e realização do grupo focal com os sujeitos da pesquisa, bem como buscar-se-á o acesso a dados e documentos que envolvam o Projeto Avante Educação de Formação Continuada, desenvolvido pela parceria da Secretaria Municipal de Educação do Município de Bacabeira com a Fundação Vale. Ressalte-se que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, sendo os resultados passíveis de publicação.

Nesse sentido, tem-se como importante reafirmar que as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, ou seja, este trabalho de Dissertação em Educação, após a defesa pública, será publicado no banco de Teses e Dissertações da UFMA e da CAPES, podendo ser divulgado em congressos e publicações científicas, sendo garantidos total sigilo e

confidencialidade do participante, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) poderá receber uma cópia, caso solicite.

Sua participação nesta pesquisa não infringe as normais legais e éticas, pois as informações se dirigem única e exclusivamente às situações nas quais se analisará as contribuições nas práticas dos docentes da Educação Infantil, a partir das vivências no Projeto Avante Educação, diante dos desafios da educação científica. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/ 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Por oportuno, esclarecemos que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora, Professora Doutora Ilma Vieira do Nascimento, terão conhecimento da identidade dos sujeitos da pesquisa, com o compromisso de mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

Cabe ressaltar que os participantes não terão nenhuma despesa ao participar deste estudo, não havendo, portanto, qualquer valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela sua participação.

Mas vale destacar que ao participar, Vossa Senhoria estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, na medida em que se espera que este estudo propicie significativas contribuições teóricas e metodológicas relacionadas ao processo de formação continuada dos professores. Cabe-nos, pois, agradecer imensamente a sua colaboração.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues, pesquisadora responsável, pelo e-mail: marcella.bcr@discente.ufma.br e/ou pelo telefone: (98) 988687603 e/ou Ilma Vieira do Nascimento, pelo e-mail ilma.vieira@ufma.br

Com os resultados desse estudo, visamos a produção da Dissertação, como conclusão do Mestrado em Educação.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, por meio deste instrumento de autorização, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa. Tenho pleno conhecimento do

objetivo da pesquisa e dos procedimentos a serem executados e da possibilidade de receber esclarecimento sempre que considerar necessário.

Também concordo que os dados obtidos ou quaisquer outras informações permaneçam como propriedade exclusiva dos pesquisadores. Dou pleno direito da utilização desses dados e informações para uso no ensino, pesquisa e divulgação em periódicos científicos, ciente do sigilo de minha identidade.

Bacabeira, _____ / _____ / _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento
Orientadora/PPGE/UFMA

Marcella Bezerra Carvalho Rodrigues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Maranhão- PPGE/UFMA.

APENDICE F- TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL

PESQUISADORA: Ok. Bom dia, professoras.

O GRUPO: Bom dia!

PESQUISADORA: Bom dia, professoras, gestoras e suportes que estão presentes aqui.

O GRUPO: Bom dia...

PESQUISADORA: Obrigada por estar nesse momento conosco, participando da pesquisa. Sou muito grata mesmo por vocês terem aceitado e concordado em participar da pesquisa, tá bom?

Nesse momento, iniciaremos a nossa conversa. Esse encontro, se chama grupo focal. É o momento de conversar e dialogar. Então, a gente vai estar conversando sobre a Formação Avante, que aconteceu aqui no município de Bacabeira, no ano de 2019 a 2020. Todos vocês participaram da Formação Avante?

O GRUPO: Sim...

PESQUISADORA: Ah, que ótimo. Muito bem. Então, antes de nós adentrarmos aqui nos nossos assuntos, eu queria ler para vocês qual é o objetivo dessa pesquisa. É analisar quais as contribuições no processo de formação continuada de professores da educação infantil do município de Bacabeira e suas implicações para a prática docente, a partir da experiência do Programa de formação continuada, projeto Avante Educação.

Esse é o nosso objetivo, da nossa pesquisa. Entender, né, se realmente essa formação, ela trouxe contribuições para vocês, como é que vocês percebem isso no dia a dia e nós estaremos, assim, dialogando sobre essa formação.

Aí eu pergunto pra vocês... a gente vai ler aqui, eu trouxe aqui o termo de consentimento livre e esclarecido ao participante. Nós iremos ler e vocês, ao final, irão me responder se vocês concordam com ele e se podem assinar. Algumas pessoas já assinaram, que a Glayce, ela levou num outro encontro. Quem já assinou, não precisa mais assinar, tá bom? Ai quem não assinou, se assim concordar, assine hoje. Então, vamos ler aqui.

O título da pesquisa é “A formação Continuada de Professores da educação infantil do município de Bacabeira: implicações para a prática pedagógica. Eu sou pesquisadora, Marcela, e tem a professora doutora Ilma Vieira do Nascimento, lá da UFMA. Então, eu faço mestrado e a minha pesquisa é sobre essa formação de professores, o que aconteceu no município de Bacabeira.

[...] Bom dia, pode entrar, fica à vontade. Então eu vou ler aqui para vocês, tá bom?

[LEITURA DO TCLE]

Aí você aqui, pode preencher ‘eu’...aí seu nome, seu RG[...]

[CONTINUAÇÃO DA LEITURA DO TCLE]

Então, gente, se assim vocês concordarem, assinem aí, coloque seu nome, depois eu irei assinar também, e bem aqui tem a assinatura da professora. Claro que essa pesquisa também foi autorizada viu, pelo secretário de educação Wendel, eu pedi a autorização dele, porque antes de começar essa coleta de dados, é... eu tive que apresentá-la, eu apresentei, já foi autorizado e já foi assinado também um termo, autorizando a pesquisa em Bacabeira. Então, atualmente é outra secretaria, mas já estamos com essa autorização.

Então, quem não assinou, assine hoje, por favor, aí eu vou ficar com essa folha aqui, vou tirar uma xerox e essas duas vezes ficam aqui da frente, pra vocês. Então, eu vou dar três minutinhos para vocês assinarem. Alguém não recebeu isso aqui? Todo mundo recebeu, certo.

[AGUARDANDO TODO ASSINAREM]

Aí eu trouxe aqui alguns pontos que nós iremos conversar, tá bom? Ai na medida que você forem falando eu vou anotando. É importante que todos vocês participem, que eu possa ouvir as suas respostas, tá bom? Porque vocês são meu público alvo e é importante eu registrar as respostas. Então, fiquem à vontade para responder. E se vocês não entenderem, podem perguntar. E qualquer dúvida, estou à disposição para responder.

Lembrando que eu não participei dessa formação e por isso que também tenho muita curiosidade em compreender como foi realizado.

Daqui a pouquinho eu quero...eu pego com vocês essas folhas, tá bom?

Então, mais uma vez, eu sei que já perguntei, eu vou ensinar novamente. Vocês concordam que eu possa realizar a filmagem e a gravação de áudio? Sim ou não?

O GRUPO: Sim!

PESQUISADORA: Obrigada! Certo.

O nosso primeiro ponto, eu gostaria que vocês pudessem falar um pouco pra gente. Relatar um pouco da experiência, como foi a sua experiência, nesse programa de Formação Avante que aconteceu aqui em Bacabeira? O que você puder falar um pouco da sua experiência...brevemente o que você achou dessa formação? Como foi essa experiência...Se quer destacar algum ponto? Se quer fazer alguma contribuição? Aí nós gostaríamos de ouvir vocês. Pode ser na ordem aqui ou pode ser aleatoriamente. Quem gostaria de começar, para relatar um pouco o que você achou sobre essa experiência da Formação Avante. Vamos lá.

P1: Bom dia. Sou a P1. Eu sou professora da rede pública municipal. E... para mim foi um prazer imenso ter participado dessa formação, né, da Avante. Porque ela me trouxe, como eu sempre falo, né, cada formação ela é única. As temáticas, elas se entrelaçam, são parecidas, às vezes até iguais às outras, né?! A forma de apresentação, né, era muito boa. A forma de quando nós chegávamos para a formação, né, a gente já percebia que naquele momento, naquele dia, ou naquela manhã, ou naquela tarde, nós já tínhamos algo bem diferenciado nos aguardando, né. Então as temáticas eram...elas eram boas. A parte teórica, né, que era, até o momento... o nome da professora lourinha?

O GRUPO: Juliana...

P1: Eu lembro mais da formadora, a Aldenora, né, inclusive a gente ainda até se conversa... Ela trazia a parte teórica e a Aldenora trazia a parte prática, né. E uma coisa que me chamou muita atenção foi assim...eu percebia, na maioria das meninas, assim, dos outros professores, o encantamento...é... pela apresentação, pela forma que a Aldenora, né, trazia a temática, principalmente quando se tratava da leitura da parte da literatura, né. Porque sempre a gente iniciava com uma leitura pra... pra deleite, né. E a intenção, o principal objetivo desse momento era que nós fizéssemos uso e exploração desse material junto com a criança, né, ou pelo menos apresentássemos. Porque, na época, foi um período difícil que foi da pandemia. Então, quando nós recebemos esse material nas escolas, a gente se perguntou. E agora, como é que a gente vai explorar, né? A P2 aqui, nós trabalhávamos juntos na época. E daí, na escola que nós trabalhávamos, que era a creche o Cantinho do Saber aqui, nos nossos planejamentos nós elaboramos, é... um momento muito bom, que foi a visita literária, onde nós fizemos o levantamento de todas essas cenas que nós recebemos. Fizemos a leitura, a separação desse material e cada uma planejou um livro.

E aí, como é que era essa visita literária? A gente conversava com os pais, no PV, do WhatsApp, e pedia para que eles organizassem um cômodo da casa, para não ter contato com muita gente, para não ficar tumulto né, na pandemia. E aí, a gente tinha uma manhã ou uma tarde de visita literária. Nós levávamos cinco, seis, sete livros do acervo para que não chegasse, ‘ah é esse livro que eu vou ler’. Não, a gente chegava com a criança sentada, apresentava a capa dos livros que nós levávamos. E aí, a criança ficava à vontade para escolher, dentre aqueles que nós levamos ali, aquele que ele mais se interessava. E aí, a gente quando chegava, fazia todo aquele, igual a Avante nos ensinou né... tinha aquele cantinho, que nos levávamos tapete... Eu ainda fiz aí um envelope das recordações, porque nós ficamos pouquíssimo tempo com as crianças. Acho que uns 15 dias somente, aí foi decretado a pandemia. E aí, eu imprimi essas fotos, montei o varalzinho e levava. Aí lá, a gente levava o tapete, eu coloquei esse varal, aí a gente se sentava. Levamos também livros para dar de lembrancinha para eles. Então, assim, tudo isso foi dentro da... dessa... da formação da... da Avante, que foi nos dando essa luz pra que a gente pudesse estar desenvolvimento. E eu lembro que lá na escola, é porque...

Pessoal, vão me clareando aí, porque tem umas coisas que eu lembro, tem outras que não. Eu lembro que cada polo ficou responsável por uma culminância. E eu lembro que exatamente que a nossa foi a parte da literatura. E por isso surgiu a visita literária, que foi como exemplo que a gente deu, dentro da formação, é... o final.

[Se vira para outro pessoa] Ah, tu não participava ainda né? Era a Jaqueline, na época, que eu lembro.

E aí, a gente foi apresentar. Então, assim, foi muito bom. A formação só nos enriqueceu. Eu lembro também daquele encontro que nós tivemos no São Francisco. Onde lá a gente pediu... eles pediram, assim, porque é uma coisa que era muito trabalhado, que não era antes... Era trabalhada simplesmente na época, tipo do São João, né? A gente trabalhava, tipo... E lá, uma coisa que eles falaram muito, era essa questão cultural. Logo no início, me chamou muita atenção. Quando... Primeiro dia ela pediu, que nós fizéssemos um desenho. E nos deixou livre. Todos os professores foram produzir esse desenho e quando nós entregamos, ela foi fazer a análise, a síntese desses desenhos. Onde ela nos chamou a atenção, que ela conhece São Luís, especificamente o Maranhão, como a terra das palmeiras. E por incrível que pareça, todas nós,

maranhenses, raízes, Bacabeirenses... uma grande parte de Bacabeira, Bacabeirenses nascidos, criados e residentes. Ninguém desenhou uma palmeira.

PESQUISADORA: Mas foi casa, foi? Que vocês desenharam?

P1: Foi casa [...]

[Várias falam]: Foi em casa. Foi.

P1: [...] flores... coisas assim. A gente se atentou pra aquela coisa que a gente gostava, né. E aí foi de onde ela começou, né? Ela disse que tão rico, o Maranhão é tão rico de cultura, disso, daquilo outro. E aí, nessa formação, ela pediu que nós levássemos, fizéssemos o convite, para grupos folclóricos do município. E eu lembro que nós convidamos um grupo de tambor de crioula, não foi? Lá, daqui do município, não sei se foi de Centrinho, ali do povoado de Centrinho, não lembro bem.

[Alguém responde]: Foi de Gameleira.

P1: De Gameleira. Foi algo daqui. E foi lindo. Elas amaram. [inaudível] esse tambor, menina, que foi perfeito. Outro dia eu estava conversando com as meninas, que foi algo que aconteceu, mas parece que só está nas nossas memórias, porque a gente não vê nada. Inclusive, a própria secretaria, né? Se a gente vier buscar alguma coisa, ninguém encontra nada, que parece que foi uma coisa assim, que foi tão linda.

PESQUISADORA: Da formação, né?

P1: Da formação. Foi tão lindo. Não tem registro, não tem nada. A gente procurou, parece que é uma coisa assim, vaga, né? E foi uma coisa assim, tão linda. Muito bom, principalmente porque foi uma época que nós estávamos em casa, desesperadas, sem saber o que trabalhar. Veio o momento certo. Muitas pessoas, na ocasião, haviam sido contratadas naquele ano, não tinha prática, não tinha experiência. Então, tudo isso a gente leva em consideração o quanto é importante a formação continuada para nós, enquanto professores, independente da... do nível que a gente está trabalhando, da etapa. Certo?

PESQUISADORA: Sim...sim.

P1: E é isso. Alguém mais quer contribuir?

S1: Só pegando aqui o gancho. Bom dia. Eu sou a professora S1. Só pegando aqui a contribuição da P1, é... Eu até citei aqui numa reunião com as supervisoras que nossas vivências, experiências, que aconteceram nessas formações, às vezes hoje, eu fico triste porque eu vi pessoas que estavam com a gente nessas formações, que participaram, que gerenciaram, que ainda falam que as escolas que têm todo esse acervo, né? Que aí foi fornecida pela Vale, é... que ainda não sabem trabalhar com aquele recurso. E aí eu fico triste porque, assim, a gente veio de uma formação muito rica, muito maravilhosa, mas que parece, igual a fala que a P1 falou, parece assim, que não tem nada, ficou ali. Então assim, foi um processo assim, que a gente passou, foi difícil, mas a gente aprendeu muita coisa né. Aprendeu a se reinventar. É uma das citações também que eu coloquei foi a ideia né, que a P1 trouxe para as nós professoras, trabalhar com a visita literária, que vivenciou sabe...foi um momento assim muito maravilhoso. Os pais já ficavam na expectativa, juntamente com a criança, toda ali na fardinha, esperando a nossa chegada. Então assim, a gente pôde ver não só a empolgação das crianças, mas também com as famílias. Quando a gente terminava ali, a gente ia organizar, já ia para aquele acervo,

como ela falou, deixava outros lá para ficar à vontade, eles escolherem. E a gente via, da maneira que eles iam se aproximar da gente. Eles ficavam preocupados em oferecer um suco, um bolo.

E na realidade, a nossa intenção era levar a leitura. E foi uma das experiências que eu mais gostei. Por isso que eu falei aqui com as meninas, que as escolas que ainda têm esses acervos, é... que coloquem, separem um para você estudar, pra ler. Não leia, não faço uma leitura de qualquer jeito para criança. A gente, a gente não gosta de ouvir. De viver uma experiência de qualquer jeito. E aí, por isso, às vezes, a gente faz as dinâmicas, faz as brincadeiras. Porque nós, adultos, a gente se diverte, imagine eles. A importância. E é tanto que a gente teve a oportunidade também de vir a Magali, foi até aqui no cantinho... e aí, tanto que quando a Magali chegou, ela usou a mesma fala de que o Maranhão é muito rico. Porém, às vezes, o professor, ele se limita, de que, ah, eu não vou fazer isso porque eu não tenho algo extraordinário. E tanta riqueza. Preparamos espaços. Espaço, a gente tinha aquela preocupação de o que colocar. E ela falava, se eu vou fazer uma experiência, uma brincadeira, uma brincar de casinha, eu vou usar todos os acervos? Não. E aí, ela explicava, ensinava de como organizar aquele espaço. Recursos naturais que a gente tem na nossa comunidade. Então, a preocupação da gente era essa. O que colocar? E aí, isso foi ensinando a gente ter um olhar. Um olhar de trabalhar com a realidade da minha comunidade. O que que eu tenho lá? É o coco babaçu? Pois eu vou trabalhar com o coco babaçu. É o cofo, é o abano. Vamos mostrar o que tem na nossa comunidade. E, foi uma das experiências assim, que a gente aprendeu muito. Quem estava na época eu acredito que aprendeu. E eu acredito que é para ser continuada né?

P1: Eu até me lembro que na oportunidade, eu disse para a S1, ‘tu vai fazer... tu lembra do livro que falava do bolo de chocolate?’

S1: Sim.

P1: Eu disse tu vai levar é esse aqui e tu vai levar o bolo, porque no livro falava de um bolo, que tinha uma preparação de bolo. E ela levou pra oferecer pra a família, que ia receber ela. Menina e foi muito bom assim. E aí, a gente ficava assim, imaginando, pensando... porque nas creches, no máximo são 12 crianças que a gente trabalha por turno. E a visita literária surgiu depois da... da semana do brincar. No mês de outubro que nós preparamos, foi a visita... como era o nome? que a gente ia... foi uma brincadeira...

S1: Foi...

P1: Foi desenvolver uma brincadeira ali do lado da criança, com a criança. Vou organizar, um bambolê ou que tu quisesse. Ia, visitava. E aí, não deu para alcançar todas as crianças. E aí, veio dentro da formação, a questão da literatura, e aí, a gente tituló. Então, nós vamos dar continuidade agora e o nome da nossa próxima experiência vai ser a visita literária. E aí, a gente foi planejar como é que ia ser feito esse momento. Nós sentamos todas [inaudível].... Planejamos, selecionamos, dividimos o acervo, porque lá na creche, foram...foi um acervo. Um acervo para todas as turmas. Só que tem uns kits separados. Mas os livros foram foi um só. Mas são bastante, né? Tem suficiente. O que nós fizemos? Nós fizemos uma manhã, um dia todo. Você lembra? Tava com nós nessa época?

P2: Tava.

P1: Ah, a Celinha também estava. A Celinha, ela se reunia com a gente, né. Então, assim, a gente se tirou uma tarde para fazer, explorar todo esse acervo. Fazendo leituras e anotações. Essa aqui dá para trabalhar isso, dá para trabalhar aquilo, dá para trabalhar aquilo. E aí, de acordo com o que nós já tínhamos feito, o levantamento do acervo, nós fomos fazer o levantamento que a gente tinha ia precisar. É um adereço aqui, isso aqui, isso ali. E aí, a gente separou tudo o que era de comum para todos. Porém, a gente sabe que nós temos nossas individualidades. As nossas coisas a parte. Aí ficou a critério do que era para todos. Mas aí, tu poderia endossar a tua, com o teu toque, com tua... entendeu? E foram muito bom, gente.

PESQUISADORA: Que ótimo, que ótimo. Essa formação, ela me despertou muito interesse em conhecer mais ela. Por isso que eu escolhi esse tema pra minha pesquisa. Quando eu conversava com a professora, ela também ficou muito curiosa, né? Em entender, assim, como se deu essa formação. Eu me lembro, assim, eu não estava em ensinando educação infantil nessa época. Eu acho que era nos anos finais. Eu ia para os anos finais. Mas, eu vi esse movimento na Educação Infantil acontecendo. E me marcou um pouco como vocês, né? Então, por isso que eu quis, mesmo, conhecer a respeito dessa formação. E também entender, porque que a Vale, em parceria com a secretaria de educação, quer oferecer isso para o município. O que que tem por detrás? Por isso que eu escolhi essa pesquisa, pra desvendar, tentar compreender. Não sei se eu vou conseguir, né? Achar todas as respostas que eu coloquei no meu trabalho. Eu já percebi que algumas coisas a gente não consegue ter muito acesso, né? Assim da Vale, algumas coisas, é mais difícil. Mas, eu estou tentando também.

Então esse relato de vocês, é muito importante pra mim, porque eu vou descrever e, no decorrer que vocês tão falando, pode ser que surja uma pergunta ou outra, ta bom? E uma pergunta que eu quero saber, é se vocês lembram exatamente em que mês começou mais ou menos essa formação? Só sei que foi em 2019. Mas, foi em que mês? Porque a pandemia, ela começou mais ou menos em dezembro, né de 2019? Aí, no Maranhão foi em março...

O GRUPO: Em março...

P1: 17 de março, que saiu o decreto.

PESQUISADORA: E já tinha começado a formação com vocês.

O GRUPO: Não.

PESQUISADORA: Não?

O GRUPO: Não.

S2: Começou as visitas não foi? [inaudíveis] professoras... elas ficavam nas salas observando.

P1: Quando foi a pandemia? 19 e 20?

S2: aí 2020 foi...

P1: Não, as visitas foram final de 2018. Que eles foram fazer as visitas nas escolas. Lembra? Inclusive...

PESQUISADORA: Então, começou com visita.?

P1: O povo da Vale foram... menina como é o nome daquela menina?

PESQUISADORA: Juliana Fabiana Cavaleira.

TODAS FALAM AO MESMAO TEMPO.

P1: Não o povo da Vale mesmo. Do projeto. Essas eram as formadoras.

PESQUISADORA: Ah sim.

P1: Criança eu não lembro...

TODAS FALAM AO MESMO TEMPO.

PESQUISADORA: Eu me lembro no comecinho... Fabiana Cavaleira estava.

P1: Foi feita a visita nas escolas. Onde era conversado... tinha uma conversa com o gestor da escola, na época eu não lembro. E aí, depois, porque assim, eu achei muito interessante da parte deles. Porque assim... Porque, às vezes, o que que acontece? É... Espero que não seja mal interpretado o que eu vou falar. Por que o que que acontece? Na maioria das vezes, camuflagem. E o que eu achei interessante e que me despertou na época, é que era a visita da Vale era proposital, no sentido de que eu vou conversar com o gestor. O gestor é um cargo comissionado, então, ele vai ter que falar só coisas bonitas. Mas, o professor está no chão da sala de aula. Vamos ouvir o professor.

PESQUISADORA? E eles ouviram vocês?

P1: Sim. Depois da conversa com o gestor, foi a conversa com a professora. O que que a gente gostava, o que que a gente estava a desejar, o que que a gente gostaria, o que que a gente pretendia trabalhar com a criança. E foi muito bom. Eu lembro que até nesse período, eu... Meu Deus do céu. Não vou falar. Aí, mas assim foi muito bom essa entrevista. Porque assim, foi exatamente... o que... o que eles trouxeram foi exatamente as queixas do professor.

PESQUISADORA: Ai, que legal!

P1: E em relação à Vale, essa... não foi a primeira ação dela na educação, Marcella. Ela teve outros momentos muito bons, que eu me lembro da formatura Fátima, que também era uma formação de leitura do...participou Tia [inaudível]? Participou Tia P4? Da Fatima? Aquela que a gente também tinha as formações aqui, que a secretaria era ali embaixo. Eles vinham fazer...tinha um momento de estudos, ela trazia os livros, trouxe um acervo. Ela trabalhava essa leitura toda planejada com a gente e nós íamos botar para a escola. A gente ia desenvolver e tinha um cronograma de leituras que nós recebíamos no documento. E aí todo dia... Eu tenho um planejamento agora que a gente já registra a leitura? Então, lá era uma leitura por dia também. Quando eu tinha, que era planejada, que era organizada no planejamento de comum a todos, recebíamos esse livro. E tinha outros. Então, durante uma semana era aquele que era planejado. A partir daquele planejamento que eu me organizava, eu fazia outras leituras. Porque a gente sabe que a nossa cidade é uma das que é cortada pela linha ferro do Carajás. Então, a Vale, ela tem esse compromisso com esses municípios e por onde ela passa, por onde ela corta.

Antigamente não era muito focada nessa questão cultural, especificamente educação, mas veio mais a parte cultural, eles traziam o cinema pra a cidade. Já trouxeram, ainda, uma ou duas vezes para trazer a apresentação de cinema, isso e aquilo outro. Depois mudou, foi diretamente, o foco deles era já atividades, projetos voltados exclusivamente para educação. Teve esse primeiro da Fátima, e depois, agora, Avante.

PESQUISADORA: Ah, então, é o segundo movimento que...da Vale, em relação à formação pra professores?

P1: Sim. O primeiro, eu não lembro quando foi, mas, por incrível que pareça, tenho uma boa parte desse material guardado.

PESQUISADORA: Certo. Então, em 2018, eles foram às escolas, vocês lembram disso, pessoal?

O GRUPO: Sim.

PESQUISADORA: Ta certo né? Foram à escola visitar os gestores, conversar com os professores, né isso?

O GRUPO: Isso.

PESQUISADORA: Certo. Aí, em 2018. Aí, em 2019, começou a formação, em que período, pra eu entender mais ou menos...

P1: Eu não tenho lembranças exato de tempo, mas foi um pouquinho depois da questão da pandemia. Porque, logo no início, nós ficamos muito perdidas, todo mundo.

PESQUISADORA: Na pandemia?

P1: Na pandemia. E eu, eu, eu, eu... Fiquei, muito preocupada. Foi no segundo semestre.

TODAS FALAM AO MESMO TEMPO.

P1: Se não me engano, se não me engano foi em julho... foi nesse período aqui de junho que nós começamos. Porque eu lembro que nós iniciamos, teve um encontro da Secretaria com as Supervisoras, né? Por quê? Porque começou, tudo parte assim, começou a surgir uns vídeos de umas escolas na mídia. Né? De... Durante a pandemia que ela foi... É... nos repassado que nos devíamos, que nós precisávamos manter o vínculo com as crianças. Lembra? Sim. E aí, era aquele grupo de WhatsApp, que era pra gente fazer as postagens, isso e aquilo outro. Eu tive o desprazer de, logo depois de um mês, que a pandemia foi decretada, eu peguei covid. Eu peguei ele... porque não quero ele nunca (risos). Ele pegou e... Acho que foi porque o vírus... ainda tinha pouca gente, foi muito forte. Não tanto a ponto de me deixar internalizada. Internada e isso e aquilo outro. Mas me maltratou muito. Porque foi um período que a gente tinha até receio de dizer que tava com Covid. Então, tu tinha... Então, eu precisei me isolar. Fiquei sozinha em casa. Desesperada. Foi um momento desesperador. E aí, eu não fazia nada do meu grupo. Eu lembro que o meu primeiro vídeo, pra mim, a minha primeira postagem foi um fiasco. Porque eu ainda era muito cansada. Emagreci, perdi muito peso, fiquei isolada. Eu não sabia nem o que fazer. Fiquei desesperada. E aí, a mídia começou a surgir vídeos e vídeos e vídeos. E me pareceu mais uma disputa. Né? Uma coisa que eu quero fazer mais por isso... que eu quero fazer melhor. Infelizmente, dentro da educação tem isso, quando não era pra existir. E aí, aquela coisa que eu só faço assim.

PESQUISADORA: Mas você estava em Bacabeira?

P1: Sim, em Bacabeira. Aí... Como eu... Eu lembro que me marcaram uma... uma... formação, pra educação infantil. E eu não lembro se vocês estavam presentes nessa formação. Onde eu falei umas coisas. Dizendo que o mundo estava doente. E as pessoas hoje se preocupando com o que o professor estava fazendo. Alguém parou pra pensar no professor? Vocês lembram que

eu falei isso? Quem lembrou, quem pensou no professor? Como é que tá esse professor? A família desse professor? Porque no meu grupo eu não postava porque não queria, porque eu me encontrava doente e sozinha. Então, o sistema onde era pra apoiar o funcionário, isso virou uma cobrança. E isso era desesperador. Porque é colocada à prova o teu compromisso. A tua responsabilidade. A tua competência. E eu não aceito que podem me chamar do que quiser, menos de incompetente e de irresponsável. Então, aquilo ali foi mexendo ainda mais o psicológico da gente. Pelo menos de quem estava mexido, né? E os pais me chamavam, teve avô de criança que morreu, teve pai e mãe de criança que pegou covid e essa criança teve que ir para casa dos avós e serem cuidadas por outras pessoas. Então, eram mil e muitos questionamentos, problemáticas. Problemas que estavam acontecendo, e era cobrado da gente um trabalho como que ia fazer. Daí, a partir daí... Aí na outra que teve, que já foi com um psicólogo, vocês lembram? Que foi pra vê como que tava o professor.... quer dizer... precisou ser feito assim todo um rebuliço. Eu lembro que ninguém tinha internet.

TODAS FALANDO AO MESMO TEMPO

P1: Agora, na época da pandemia, uma época pra mim... Foi a época que eu mais gastei. Gastei não, que eu investi. Eu tive que comprar computador, caixinha de som, instalar a internet na minha casa, comprar um celular novo. Então, era o momento que a gente estava precisando de dinheiro. Foi a época que a gente mais teve que tirar dinheiro. Porque pra investir pra poder fazer esse trabalho, né? E aí, passados esses três, quatro primeiros meses que foram os piores, aí começamos essas... como a Avant. Que foi... Foi... Foi já melhorando.

FALANDO AO MESMO TEMPO.

S3: Bom dia. Eu sou a professora S3. E eu vou falar um pouquinho desse período. Como eu adentrei a formação e um pouquinho do trabalho que eu desenvolvi nas escolas em que eu estava.

PESQUISADORA: Certo.

S3: No ano de 2019, eu não estava na educação infantil, né? Eu estava no ensino fundamental, no quinto ano. Porém, quando foi o ano de 2020, eu iniciei na época na educação infantil como suporte pedagógico. Na creche... em Periz de cima, né? E aí, foi quando eu comecei a conhecer a formação pela boca dos professores. Porque eu não estava participando. Então, o que eu compreendo que...é... que o professor que iniciou em 2019, no segundo semestre de 2019... a formação no município, né? No momento eu não estava. Né? Então, quando foi o início de 2020, quando eu passei a trabalhar na creche, me fizeram a inscrição e eu adentrei a formação. Pra que eu pudesse estar dando orientação para os professores lá na qual eu estava trabalhando. E aí, foi que eu fui passar a conhecer.

A primeira fala como falei ainda pouco, eu conheci pela boca dos professores, eles começaram... estavam um pouco nervosos na fala deles, porque falaram assim, 'ah, não pode ter mais nada na sala, tem que tirar tudo que é cartaz, tem que tirar tudo que é beleza, tem que tirar tudo que é papel, e a sala tem que ficar limpa'. E que nós temos que trabalhar somente com materiais da natureza, pedra, pau, folha, esse tipo de coisa. E eu fiquei preocupada com isso. Mas qual o sentido? Eu acho que também não é por aí. Foi quando eu iniciei a formação. E muito pelo contrário, quando eu passei a conhecer e a estudar, eu tive que pegar todo o material inicial, porque se eu não estou enganada, no ano de 2019 ainda teve alguma formação presencial com os professores, por isso eles estavam com essa situação. Eles já tinham escutado uma fala, e a

gente sabe que umas pessoas interpretam de um jeito, outras interpretam de outro, e quando chega o novo, às vezes as pessoas se espantam, né? Então, quando eu iniciei, peguei o material, comecei a participar das formações, fui num encontro em São Luís, e assim também com um grupo que também estava iniciando, como apoio pedagógico e, muito pelo contrário, quando eu tive acesso ao material, eu me encantei com a forma de ser o trabalho proposto pela formação. Onde, na qual, o que às vezes eu acho que espantou o professor naquele primeiro momento, é porque às vezes nós temos uma visão de escola que é mesa, papel, lápis e quadro. E a educação infantil cartazes na parede, tudo colorido, tudo bonito. E, nesse entanto, a formação ela veio nos orientar que nós íamos criar, construir com as crianças aquele aprendizado. Aí sim, é que ia sendo construído a ambientação daquela turma, sendo construído com as crianças.

Então, quando eu comecei a conhecer...o fundamento da formação, eu vi que era uma formação que vinha atrelada à BNCC, a forma como hoje nós estamos trabalhando com a educação infantil, desenvolvendo as habilidades das crianças, construindo com elas essa aprendizagem. E é muito bacana a forma como eles foram repassando. E, quando iniciou a pandemia... eu ainda estava na creche, em Periz de Cima, começou as formações online. E, nisso, já foi falado muito pela professora, P1 que a gente teve toda uma dificuldade para adentrar a esse novo momento da pandemia, das formações online. E muita gente perdeu muita coisa legal. E aí, o que mais me chamou a atenção na formação, o que eu mais gostei foi a forma de que, construímos com as crianças essa aprendizagem. Elas vão desenvolvendo as suas capacidades, vão desenvolvendo as suas habilidades, e de acordo com as experiências desenvolvidas com eles, que a gente coloca para que eles possam ser o protagonista desse aprendizado. Coisa que era completamente diferente quando era só um papel, repetição de letra, repetição de traços, riscar papel... e é diferente. Tudo que é novo, às vezes, espanta. Aí, quando eu me recordo a fala do professor, que agora temos que trabalhar com pedra, pau e folha, é porque a gente vai lá no ambiente da criança. O que ele conhece, o que ele pode produzir. Então, eu trabalho muito com a imaginação, com a criação e com o desenvolvimento realmente da criança, da habilidade dela. Quando a gente deixa ela à vontade para construir, a gente vai ver, a gente trabalha com a observação. A educação infantil hoje, a gente trabalha com a observação, a partir do desenvolver ali da experiência com as crianças. Porque geralmente... como é a avaliação da educação infantil?, ah eu vou, boto papelzinho, tem que desenhar, tem que pintar, ver o que eles já sabem. Bem, não é por aí. A gente, nossa avaliação é através da observação.

Então, a formação, ela veio aprimorar essa forma de trabalhar com as nossas crianças em educação infantil. E o que aconteceu depois do início do ano? Eu tive que mudar de escola, passou todo esse percurso que a professora falou, que foi, teve essa dificuldade toda. E aí, eu fui para, no segundo semestre de 2020, eu fui para a escola Miguel Bauri, que é a companheira GESTORA, né? A outra professora aqui também, que me acompanhou na escola Miguel Bauri. E foi mais para iniciar. Ali foi que começou a nossa experiência em si, na prática, com a formação. Ali foi, assim, foi difícil, porque era um momento online, né? E a gente precisava se atualizar realmente. O que a tecnologia estava todo o tempo à porta, esse que foi o difícil, né? Porque tudo que é novo, espanta. A tecnologia estava todo o tempo à porta, batendo, né? A gente sabia que nas escolas, algum tempo atrás, tinha chegado os computadores, mas nunca foi utilizado, né? O celular estava aí, a tecnologia estava aí. E a gente não se capacitava pra estar, para utilizar no nosso dia a dia, no nosso trabalho, na nossa sala de aula. E nesse momento da pandemia foi o momento em que nós precisamos mesmo utilizar essa tecnologia. E adentramos aí nesse mundo meio que assustado, mas como a professora falou, foi o momento em que nós

mais investimos, mas investimos em nós mesmos, no conhecimento, né? Porque se não fosse, estaríamos ainda daquela mesma forma, né? Sem aceitar que a tecnologia estava à porta e que nós não estávamos deixando abrir. Então, praticamente, a pandemia nos obrigou a adentrar nesse mundo.

Aí eu fui para a Escola Miguel Bauri e lá nós começamos a trabalhar a formação. Fizemos lá, organizamos os vídeos de acordo com as experiências. Ah, pois aí os pais começam a estranhar. Agora a minha criança vai ter só que brincar, né? Porque as experiências eram as mais voltadas para a brincadeira, mais uma brincadeira, com a interação. A interação, as brincadeiras. E aí, muitas crianças, eu acredito, que se desenvolveram, já tinham hábito. Porque a gente sabe que hoje as crianças estão com o celular na mão o tempo todo, né? Mas bem ali, a gente notou as dificuldades, né? Porque muitos não tinham internet em casa, muitos não tinham celular para estar compartilhando a família. Porque nesse foi o momento em que era escola e família, juntos. Para poder desenvolver um trabalho, né? Então, a gente começou, as professoras começaram, nós não tínhamos o costume de fazer vídeos. E as crianças, elas precisam ver, né? Mas aí a gente foi se superando, né professora?

P5: Foi...

S3: E fizemos muitos vídeos de experiências e quando vinha o retorno, ficávamos felizes, né? Com as crianças elaborando, fazendo bolinha de sabão, entre outras. E fizemos várias experiências e foi muito legal, assim. A gente sabe que a dificuldade foi grande, mas a gente foi se superando. E na escola Miguel Bauri, nós chegamos, de acordo com a formação Avante, nós chegamos, concluímos e organizamos os espaços, né? Então, foi, assim, algo muito legal, né? A gente tem registro desses espaços, né professora. Hoje ela está como gestora lá, justamente na escola. E, assim, foi muito legal. Organizamos todos os espaços. Fizemos um croqui de espaço, na qual, gostaríamos que nossas crianças tivessem acesso, né? A aquele espaço que elas pudessem desenvolver suas experiências, né? Então, foi, eu gostei muito da formação, né? Recordações muito legais. E o estudo também, muito rico, muito rico mesmo. Muito bom.

PESQUISADORA: Certo. Então, assim, à medida que vocês tão falando, vocês estão conseguindo me responder várias perguntinhas que estavam aqui. Isso é muito bom. Aí, eu vou aproveitar para as demais, quando forem falar, que destaque também pontos que foram importantes para vocês. Quando vocês relataram a experiência de vocês, que pontos vocês destacariam dessa formação? Que é pra mim ir registrando também. Mas vocês estão respondendo muita coisa que não vai ser preciso nem perguntar. Tá bom? Então, vamos continuar ouvindo as demais.

P3: Bom dia a todos. Bom dia. Meu nome é P3, professora. O que mais me chamou a atenção na formação é algo que eu já amo, gosto muito. Que é o acervo literário. A minha supervisora está aqui e ela sabe o amor e o carinho que eu tenho pela leitura. E quando eu tive a oportunidade de participar da formação, eles abordaram muito essa questão de levar pras crianças esse acervo tão rico que nós temos. mas eu aprendi muito no ponto que nós professores temos... eu creio que alguns de nós tem essa mania de não entregar o livro para o aluno, o medo de deixar ele rasgar, de rabiscar, então eu aprendi que eles tem que ser realmente os principais protagonistas, eles que tem que folhear o livro, como é que eles vão gostar, vão ter gosto pela leitura, sendo que eles não podem nem tricar e nem pegar. Então algo que quando eu tive esse momento na formação, eu abri meus olhos e aprendi, a partir de hoje na minha sala, eles vão ter esse momento, e eles mesmos eram protagonistas, eles eram os personagens na história, eles

queriam, ‘ah, eu sou...eu sou o João de barro, eu sou a Maria’, e eles falavam da maneira deles, eles expressavam, justamente é... por aquele momento único que eles iam ter, mas de uma outra maneira, que agora sim, eles tinham a oportunidade de sentar, de folhear, de ver as imagens, e eu fiquei mais apaixonada ainda, eu já gosto muito do momento da leitura, e eu me apaixonei mais, a partir do momento que eu abri meus olhos, para que as crianças, elas tivessem também esse momento junto comigo, e eu já nem contava a história, o livro eles já sabiam, decorado, e eu ficava só lá, e eles falavam, ‘ah, eu vou ser o personagem de Pedro, eu vou ser o João de barro, a Maria, eu vou ser a chapeuzinho vermelho’, e eu ficava lá, às vezes eu perguntava, vamos... vamos aprender outra historinha, e eles não eu quero essa, mas eu ia lá e contava para eles, e é algo muito bom, e nós devemos levar pra nossa escola, foi algo que me chamou muita atenção, e que eu levo até hoje.

P1: É Marcella, só, eu lembro de muita coisa, mas agora eu não estou lembrando, deixa eu voltar aqui... eu lembro quando a tia Claudinha falou ali, que ela fez, vocês fizeram os croquis, né, e nós lá na escola, e quando a P3 falou, eu também... quando falou eu lembrei da gente lá na escola, que quando chegou esse material, para nós, nós enlouquecemos...

TODAS FALAM

P1: E aí, o que a gente fez? Aí, por isso que foi o motivo, também, da visita literária, porque foi algo que chegou para eles, mas eles não podiam ter acesso naquele momento, então, Maomé não veio até a montanha, a montanha foi até Maomé. Aí, o que nós fizemos? Nós pegamos todo esse material, expomos todos, montamos os cantinhos, aí, cada professor foi gravar seu vídeo, e apresentar esse espaço na escola. Aí, eu dava bom dia crianças, sou a tia P1, olha que espaço lindo, ai fomos mostrando também com com fotos e vídeos e postamos no grupo, né, e aí, esse acervo, como ela colocou, maravilhoso, na hora vai ter que ter a visita literária, que pelo menos nós vamos levar para eles, em casa, né, a Claudinha estava falando ali, e lembro, eu lembrei desse momento, que foi assim, enlouquecedor. Isso foi assim, e a gente queria que esse pessoal viesse montar, e a gente ia montar isso aqui, e menina, larga de ser doida, que não vamos saber montar... nós vamos sim. Menina mas foi uma festa, foram vários livros, né, muito livros, né, muitas bonecas, lupas, porque aí, quando ela colocou a intenção de trabalhar, explorar a natureza, porque eu sempre trabalhei, a natureza na minha sala, né, eu lembro até quando eu trabalhava numa sala de alfabetização de primeiro ano, eu trabalhei, eu amo um texto Vinicius de Moraes, Borboletas, mas eu trazia mais para a parte literária, era ler, fazer uma apresentaçõzinha, então, assim, aí eu me atentei, na época, não, agora eu vou trabalhar com eles, a metamorfose da borboleta, [inaudível] eu trabalhei metamorfose da borboleta, do sapo, era uma turma de alfabetização do primeiro ano, mas aí, quando chegou esse material, ele ainda não era tudo o que a gente queria, porém, a gente ficou assim, enlouquecidas, tanto que a vontade era que as crianças tivessem a ali pra revirar mesmo tudo, tirar tudo do lugar e bagunçar, e o que foi mais lindo, foi o primeiro dia que eles conheceram, aí eu saí daqui da creche e voltei pro IVA...

PESQUISADORA: Que era 2020 já então ne?

P1: Sim, aí voltei pro IVA, já, mas ainda tinha o... 2019, eu estava na creche, aí 2020 eu fui para o IVA, e aí, quando chegou lá, eu e a companheira P4, nós começamos a desenvolver as experiências, e aí, o que que a gente fazia? Desafios no grupo né? Coleta de tampinhas de garrafa. Aí, para quê? Façam a coleta. E aí, a gente montou com eles...

P4: Rolinho de papel higiênico.

P1: Isso, um livro de papel higiênico, aí, lançava o desafio. Quem conseguia levantar mais isso, né, aí a gente conferia, aí qual era surpresa? Era passar um dia com a professora na escola. Nera P4?

P4: Era legal demais.

P1: E aí, eles não estavam estudando nessa época, e aí, a gente, quem conseguiu mais? Ah, foi o S2, juntou mais tampinhas, então, eu marcava o dia e horário, e S2 ia de máscara, eu ia de máscara, a gente limpava a sala toda, botava um álcool, tinha um lanche para o S2, aí, o S2 revirar tudo. Deu 11:30 a mãe de S2, vinha e pegava o S2, aí, outra semana, outro desafio. E aí, quem ia ganhando, a gente trazia para eles poderem também tá explorando esse material, né?

P4: O mais importante é que a família se envolvia muito. Quando nós lançávamos esse desafio no grupo, a família já corria logo. E nós encontrávamos era mãe com sacola, era pedindo para as outras mães, nas outras casas, dos parentes, desocupar o rolinho de papel higiênico, aí tinha umas que compravam o papel higiênico e já ia só tirando, ou então recebia, ‘ah minha tia e minha vó mandou tantos’. Menina isso envolvia tanto a família, foi muito participativo.

PESQUISADORA: isso dá um livro...

RISOS.

P4: Gente, continuando, estão dando continuidade aqui. E o nosso papo está muito gostoso também. Eu sou a professora Graça. E, assim, o que me chamou muita atenção também lá na Vale foi esse momento que nós estávamos até falando, na sexta-feira, no dia que nós estávamos no planejamento, esse, nós falamos de currículo. Então, a Avante, quando ela veio, talvez nós, no momento, não nos atentávamos tanto pra essa questão de currículo, né? Mas, trazendo para a nossa realidade agora, a gente percebe que enriqueceu muito o nosso currículo, tá? Porque a gente, o nosso currículo, antes nós sabíamos que era aquele rol, né? Nós seguimos aquele rol, recebia até da prefeitura, já vinha tudo, já prontinho, que é que íamos trabalhar junto com a nossa criança. Então, quando chegou, que a Avante chegou justamente para trabalhar, aí essa formação com a gente, eu digo assim, foi momentos, assim, muito prazerosos, que já foram falados aqui, né? Não precisa nem eu estar repetindo, mas também, assim, eles chegassem com todo esse compromisso para a gente. E o que eu percebi também, de novo, a gente sabe que tem todo um momento da tecnologia, mas o que foi de novo mesmo, para mim, que mexeu, é porque eu, assim como acredito que as demais, eram acostumadas a enfeitar a sala, que já foi falado aqui pela tia Claudinha, e tinha que ter a sala colorida, né? Decorar, a gente tinha que decorar a sala, e tudo no papel, no EVA. Então, tudo naquele EVA, e cada um queria uma decoração mais bonita do que a outra, né? E, assim, depois que eles chegaram, depois das nossas conversas, dos questionamentos, né, que foi também a partir desse questionamento, com os professores, que eles começaram, né, a falar para a gente, justamente, como seria essa formação.

Primeiro, eles chegaram, nos momentos que tiveram conosco, era questionando, e a partir daí, eles começaram a desempenhar, né? Aí, o que que acontece? Isso aí foi novo, eu não sei para vocês, mas tudo que nós tínhamos, as centopeias, algumas coisas, que deu tanto trabalho, que o que eu não conseguia fazer, eu tinha que pagar para alguém fazer, e eu tirar tudo da parede, aí a gente tirava, mas até de início, ainda com a cabeça meio embaraçada. Meu Deus, mas eu vou tirar, e aí, como é que vai ser?

PESQUISADORA: E o que que tem agora, na sua sala, o que que tem agora na parede da sala de vocês?

P4: Na sala, agora eu volto à fala de P3, bem aqui, que a criança, né, o que nós aprendemos muito, foi que a criança, ele tem que ser o protagonista, da sua própria ação. Então, nós nos livramos de tudo aquilo, né, que parece que poluía a visão da criança, e nós não percebemos, e o que que acontece? Agora a gente vê só produções, produções das crianças, as crianças aprenderam a produzir, a nossa criança, eu acredito, porque nós estamos observando no grupo geral da educação infantil, a gente percebe muito que a criança, ele está explorando, explorando a natureza, coisas diferentes, eu estou no Infantil 1, e até agora, eu ainda não senti a necessidade de entregar os cadernos para a minha criança, tá? Fazer aquelas atividades, a dinâmica que nós fazíamos, atividade, né, para criança, de cobrir, de repetição, aquela coisa, então, hoje nós estamos explorando, junto com as crianças, o que? E a nossa, e as nossas experiências estão sendo umas experiências, assim, muito dinâmicas, né, muito divertidas, onde as nossas crianças, eles estão explorando, assim, estão interagindo, e com tanta satisfação, assim, com tanto prazer, né, com tanta motivação, então, é isso, sabe? Eu digo mesmo, todo o tempo que nós estamos agora, trabalhamos também com nossas experiências voltadas à BNCC, mas a Avante, ela marcou, marcou muito, marcou muito, tudo o que a gente faz agora, eu sei, eu entendo e compreendo que está aqui algumas formadoras, mas tudo o que a gente está fazendo agora, a gente volta lá na Avante, e parece que agora, só agora, a gente que uma realidade, e a gente se encontra nesse momento. Olha, nós estamos, agora nós estamos vivenciando mesmo, compreendendo realmente, o que de fato foi dado pra gente lá atrás, né, responsabilidade, explorar cantinhos de leitura e outras.

P1: Na verdade, a Avante, ela trouxe a BNCC na prática, quando nós ouvimos falar na teoria. A Marcela, que é da minha época, que as pessoas também pensam que BNCC é só saber se está lá em BNCC, e não passando pra cá, e não foi, né, Marcela? Desde 2014, o município de Bacabeira, trabalhou na elaboração do, como é o...

PESQUISADORA: Do Currículo Emergencial.

P1: Não, o Do Território Maranhense. Inclusive, foram feitos grupos de estudos nessas salas, os professores vinham, né, foram colocados ali no telão, apresentados, e nós fizemos as nossas modificações de acordo com o nosso... a nossa realidade, especificamente Bacabeira, a nossa capital, São Luís. Não foi isso? Então, quando surgiu BNCC, o que o governo federal, o MEC, determinou que o país teria até 2022 para estar devidamente equipados para que isso trabalhasse de acordo com a linha da BNCC. Então, em 2014, nós começamos a trabalhar nessa linha, nós trabalhamos na época da coordenação, não era isso? 14, 15, 2016. E aí deu uma quebra, uma parada. Depois, quando se retomou, como eu falei, foram muitos contratos de pessoas que nunca tinham trabalhado no município. Então, parecia assim ser algo novo, porém, poderia ser para alguns, para outros, não. Por quê? Como eu falei, o MEC determinou que até 2022 os municípios já estariam devidamente organizados no que se diz, materiais atualizados de acordo com a BNCC e estrutura física. E eu acredito que a Vale por ser uma empresa riquíssima e ter uma expansão assim, ela caminhou na frente de muitos municípios. Que foi quando a questão da Avante, ela trouxe a BNCC na prática, quando muitos ainda nós ouvimos na teoria. Então, ela só, quando nós achamos, é, agora, por que é mais fácil pegar aquele, DCTMA ali, aquela parte da educação infantil? Porque tu só vai jogar no papel, o que tu viu numa formação, numa prática. E o que eles não chegaram para ensinar algo novo. Então, eles só diziam isso. E a cereja

do bolo, já foi falado aqui inicialmente pela tia Claudinha e depois reforçado pela P3 e agora a tia P4, é que a Avante, o principal objetivo dele não era nos ensinar, mas era só nos sensibilizar de que essa criança que deve ser o protagonista do seu conhecimento. Essa é a palavra que marcou na formação da Avante, era essa. Protagonista. As crianças precisavam produzir. A natureza é novo para alguém? Não. É novo? Se trabalha hoje o explorar, pois que nós não explorávamos. Fazíamos, mas não tão intensificado como nós hoje exploramos. E quando a tia P4 fala a respeito da questão do caderninho deles, foi um tabu que a gente está terminando já de quebrar e nós fizemos todo esse trabalho e a cobrança muito grande das mães que atividade, atividade, atividade e aí inicialmente, como foi... ano passado, fiz a reunião com os pais, eu e a Viviane, que era a minha supervisora na época, nós apresentamos os vídeos que falava de BNCC, de forma bem sucinta, né? Os vídeos, falei, mostrei, tirei foto das crianças logo no início pegando o lápis dessa forma, dessa forma, e aí na reunião a gente estampou tudo pra eles. E aí a gente foi fazendo, né? [inaudível] mostrando uma atividade, onde a criança pega um giz de cera dessa forma e ele lá brincando com as pedras, pegando bonitinha e a gente foi dizendo que aquele movimento com a pedra, com o graveto, com a folha, é que ia desenvolver a habilidade dele mais na frente pegar o lápis de forma correta. Não se trabalhou letras, eu não posso usar uma letra, na minha turma, mito, eu posso até porque o nome das crianças é a formada por letra, é a identidade da criança. Como é que eu não vou trabalhar a identidade da minha criança mostrando uma letra que é o nome da criança? Essa criança tem um pai, ela tem uma mãe, ela tem um irmãozinho, ela tem um vovô, ela tem uma vovó, e todo mundo tem isso pra identidade. Então a gente, o que não é correto é que a gente coloque lá o alfabeto ABCD, de cabo a rabo, pra criança decorar e não identificar um diferencial, uma letrinha. Até porque as crianças, principalmente minha turminha, está infantil 2, então eu já trabalho com eles, já mostro, eu trabalho com eles, é uma folha, a gente vai escrever na folha, é animais, os animais não têm nome, gente. Esses nomes são formados por quê? Por letras.

Então não vou dizer que eu não vou trabalhar a letra pra minha criança estampar o alfabeto, não. Na minha turma não tem o alfabeto, de cabo a rabo, mas tem letrinhas lá que eles escrevem com a letra, com a mãozinha dele de punho, passa pro quadro, eles transcrevem no cartaz, se tu ver os cartazes da minha turma é escrito por eles. Eu sou a escriba, eu faço, mas eles também têm que ter a partezinha deles. Então, eles estão habituando, eles escrevem, mas é com os pincéis da gente, né? O piloto tudo ceco, eles escrevem, eles fazem lá as coisinhas e por incrível que pareça, eu tenho uma aluna que ela tem todo pra mim, que ela não estava conseguindo aprender assim, assimilar, né? O que eu estava falando. Aí eu estou mexendo aqui nas minhas coisas e eu... eu abri e tinha umas letras, num livro, uma parte do livro, e ela disse, 'tia, tu quer saber o que é isso bem aqui? Eu disse, não, o que é? É u da uva'. Eu disse, como é que essa menina vem me dizer isso? E eu imaginando que ela tava ó... e aí ela, eu disse, sabe mais outras, assim, igual da uva, ela disse 'sei o a do avião', aí ela pegou o pincel e foi lá no quadro. Então, do Infantil II. A criança não vai aprender a escrever, porque eu não vou mais sentar e ir lá que nem a gente fazia antes, porque eu também não concordo quando as pessoas me criticar o que era passado. Gente, nós aprendemos. Então, hoje, eu posso trabalhar o alfabeto tranquilamente. Eu não vou mais é escrever A, B, C, D. Não, mas eu vou apresentar essas letrinhas para essas crianças lá, como eu te falei. E aí, qual era a... o objetivo final do desafio da tampinha? Sabe o que que é? Nós pegamos umas xerox, e nós fizemos... copiamos o alfabeto, aí eles recortar, colaram na tampinha para montar o nomezinho dele, para montar o nome do papai e da mamãe. Eu não estou trabalhando o alfabeto com eles? estou trabalhando montar. Então, esse, porque os desafios não era só a premiação, mas tinha um objetivo, né?

P4: Tudo que eles traziam, que foi o rolinho que nós fizemos algo com ele em sala.

P1: O rolinho de botar junto com o outro e depois, eles tinham que coletar, mas depois tinham... era para eles confeccionarem um brinquedo, né?

P4: Era um brinquedo. A gente também tinha crianças que coletavam... outras coisas.

P1: Fizeram bonecos, coletam um monte de coisa, entendeu? Então, assim, eu acredito muito na questão da atualização das coisas. Porém, o que ficou lá para trás não era errado. Só que hoje está diferente. Está mais atualizado, até porque nós lidamos com crianças completamente diferentes da época que nós fomos.

PESQUISADORA: E essa forma que tão aprendendo agora, eu acho que fica mais significativo para eles, né?

P1: Fica mais significativo, é isso. É que tivesse mais significado, que a criança seja o protagonista. É essa a ideia e antes não.

S3: Esse que é o sentido da formação, é dar significado às coisas. O ouvir a criança, né? Que foi muito bem citado na formação, o saber ouvir, o escutar, né? E... manter as informações de acordo como a criança ver. Porque, assim, nós, enquanto professores, nós temos uma visão da nossa forma. Ah, minha criança... ó, o material que foi disposto pela Vale, são materiais é de madeiras... formatos diferentes, cores diferentes, e carrinho de rolimão, cesta de boneca, de pano, de todas as cores. E as formas geométricas. Formas geométricas diferentes, estampa... Então, como é... a cozinhezinha de madeira...

PESQUISADORA: Muito material concreto para que eles possam explorar né?

P2: Sim.

P1: Pra explorar o faz de conta da criança também.

S3: Então, foram esses materiais que vieram. Aí, o livro que já foi bem citado, a coleção de livros que vieram de literatura riquíssima. Então, todos os materiais, mesmo que a professora falou que ficou encantada quando chegou esse material. É... Como é? Circuito, uma caixa que... Há um circuito que é que você sobe, desce, pula, né? Então, para que ela pudesse desenvolver as habilidades dela, né? Ela está desenvolvendo habilidades de coordenação motora, fina, ampla, com esses materiais. E a formação, ela trazia essa visão. Eu me lembro bem de um videozinho, de um vídeo, como era o nome da criança do vídeo, que ele... Ela ia caminhando com a mãe pela rua, né? E ia passando, falando com as outras pessoas. Era um bebezinho, acho que de... De 2, 3 anos. E ia falando... Todo mundo ia falando com ele, né? E ele andando e tudo. E a visão do vídeo era... Qual era a perspectiva daquela criança? Então, nós tínhamos que nos colocar no lugar da criança, né? Porque, geralmente, nós, professores, a gente acha que isso daqui é bom para ele. Mas a gente vê, por exemplo... Foi muito citado a questão dos brinquedos. Industrializados, né? E dos brinquedos que a criança realmente gosta. Às vezes, como um brinquedo carrinho, a criança não liga para o carrinho, mas liga para a caixa.

P1: É o brincar... O brinquedo heurístico. O brincar heurístico. Que ele destaca muito, também. Foi muito destacado na formação.

S3: Então, esses materiais...

PESQUISADORA: É brinquedo o que?

P1: É heurístico. Que é o uso desses materiais que a criança pode criar espontaneamente. Não é um brinquedo que é comprado.

S1: E nessa fala da colega, a gente pode lembrar de que lá no acervo, também, além da riqueza, a gente... Eu não sei vocês, mas sempre tinha aqueles livros que eu mais me identificava. No meu mundo, eu pensava assim... Nossa, na minha época que estudava, não tinha essa riqueza, não tinha toda essa orientação da maneira que a gente estava ali aprendendo na formação. E tinha um livro que ele era Caixa de brincar. É um livro muito legal. E interessante, porque quando a gente ganha um presente, a gente quer ver o que ele tem lá, né? A gente fica curiosa. E aí, a gente vai, abre e deixa a caixinha ali. E a criança, dali ele faz o capacete. E é interessante essa história, as meninas conhecem.

P1: Nós trabalhamos agora essa semana passada.

S1: E esse livro é maravilhoso. Então, assim, até hoje, quando eu não consigo o acervo, às vezes, eu baixo. E eu levo pra minha sala de aula caixinhas de vários tamanhos. E, dali a gente vê a participação deles. Eles criam coisas que nem nós, professores, na nossa visão, a gente não cria.

P1: A nossa imaginação.

S1: Isso. E aí, eles vão ali criando. Então, quando a gente olha, se torna uma brincadeira tão prazerosa, que as vezes os pais querem dar um presente tão caro, um presente tão caro...

PESQUISADORA: vou começar a guardar as caixinhas lá em casa...

S1: As caixinhas, vidrinhos, garrafa pet.

PESQUISADORA: Vou comprar boneca cara não...

P1: Lá em casa, meu neto, ele tem o cesto de brinquedo dele. Tem um vidrinho de maionese. Tem uma porção de “burundaguinha”. Aí, eu guardei um monte de coisa pros meus alunos também. Se eu tomo um Danone, às vezes, eu levo. A gente levou e vai dando um pouquinho pra cada um. Eu uso vidrinho, aquelas coisinhas bonitinhas, tem um monte de embalagem que é jogada fora, de massa de estrato de tomate, eu levei tudo pra sala. Tem uma caixa cheinha. Aí, eu mandei fazer um [inaudível] cola, que é pra eles explorarem. Aí, eu tô de olho nessa caixa, a caixa foi uma dessas de papel A4 que levaram, só quase duas a caixinha. Ela não tem aquele... Aquela aberturinha assim na lateral. Aí, eu peguei, que a minha mãe toma muito leite, aí, eu fui tirando as tampinhas, né? Tirando as tampinhas, aquelas tampinhas, aí levei. Aí, eu boto lá e fico observando, né? Fazendo anotações, tudo. E aí, eu me peguei, observando eles lá, começaram a empilhar. Um copinho, uma tampinha, um copinho, fazer a torrezinha. Aí, eu disse, olha... Aí, depois, eu já percebi o desafio. Eles três. Aí, duas de uma vez. O primeiro que conseguia botar mais sem derrubar tudo. Tudo isso, gente, é aprendizado. Eles estão trabalhando ali a estratégia, atenção, concentração, colaboração. Porque eles ficam naquele cuidado de não fazer barulho, de ninguém tossir perto, de não respirar, para não derrubar, não danificar do outro. Aí, o outro grupinho, lá, estava o Samuel, ele disse... Eu ouvi ele dizendo ‘assim, agora, você é o gerente do banco’. Eu disse, o quê? Gerente de banco. Eles, infantil II, eles... Aí, eu digo, ali vai surgir dinheiro. Eu vou para lá, né? Quando eu olho, minha filha, a caixa já tinha virado, cash. Então, ali botava o cartão, e aí, puxava a tampinha, era o dinheiro. Aí, eu disse, meu Deus do céu! Eu disse, gente, eu não queria... E aí, eu deixo lá eles. Minha irmã, eles reviram que essa caixa, essa sala, por terminar essa brincadeira, é tampando a porta da entrada...

Aí, agora, tá na hora do lanche, bora lavar nossas mão e vumbora guardar. Não é cinco minutos, já está tudo recolhido, bonitinho, e ele ainda colocam lá na estante, eles mesmos! Ele já deu o... criaram o hábito, né? Então, o quê? É...

Ontem, nós trabalhamos, nem tudo o que sobra era um lixo, né? Nós trabalhamos ontem, lá na escola, estávamos trabalhando essa semana, a climática, né? Dando continuidade à climática, porque assim, trabalhando subtemática natureza viva. E aí, a gente... Uma coisa puxou, outra coisa puxou, outra coisa... A gente até estava comentando, que uma semana está pouco, uma... Uma... Uma subtemática. Uma subtemática, uma semana está pouco, né? Porque uma coisa puxa outra, outra coisa puxa outra. E aí, eu falando com a P4, nem tudo que sobra é lixo. Então, aquilo que era lixo, que a gente jogava por fora, hoje se tornou objeto de entretenimento para eles, de conhecimento, de exploração. Então, tudo isso é muito rico, que a gente também não tinha... Essa...

PESQUISADORA: Esse olhar, né?

P1: Esse olhar. Inclusive, lá, teve... Eles mandaram esse livro para escola. Parece que é um brincar heurístico. Vocês não têm, na escola de vocês?

ALGUEM RESPONDE: Sim.

P1: Aí, a partir das leituras desse livro, é que despertou...

S1: É tanto Marcella, que eles estão fazendo um trabalho muito lindo, é... piquenique literário. A gente pode observar nas fotos, nos vídeos, de outras escolas, assim, que elas vão compartilhando. E aí, elas vão escolhendo alguma professora que tem um quintal, que tem espaço, que é... Que tem mais sombra, e já leva, elas preparam esse cantinho. A gente, observa, que as crianças, elas ficam ouvindo a professora ali, fazendo a leitura, e aí, quando a história ainda nem acabou e já estão ali no reencontro da maneira deles. É muito lindo de se ver.

P1: Pra mim um ponto negativo de toda essa parte foi... Porque... Tem um brinquedo lá, dois, na verdade, que é para a área externa. E todos eles foram montados dentro das salas. E aí, impossibilita eles explorarem ainda mais que aquele que eles sobem, que tem corda, tem... Porque ali é pra área externa, principalmente, onde tem areia. Então, ele não é explorado tanto quanto deveria, porque nele também é para trabalhar força, resistência, equilíbrio, tudo que vai ajudar a criança lá na frente a pegar um lápis, a escrever, a pintar, a recortar, entendeu? Então, tem dois brinquedos assim, que pra mim, o único ponto negativo foi esse. E no momento de montar, não foi na área externa como deveria.

S1: Eu lembro que na época, quando eles chegaram na escola, a escola que trabalhava, eles perguntaram: Olha, essa aqui é de montar, qual é a área? Porque assim, como a escola em si, ainda não está preparada, algumas nem pra ter esses acervos, não é? Aí, isso vai fazer o que? Deixar dentro da própria escola, porque eles ficaram com medo de até mesmo, de roubar, entendeu?

PESQUISADORA: E as demais? Eu quero ouvir agora as demais.

P2: Eu gostaria de falar um pouco sobre... assim... a formação Avante, ela foi muito proveitosa ne, assim como foi falado, sobre a literatura. Tudo que nós fizemos, né? Sobre a gente ir em casa, vai se contar, e nós assim, elas abriram a mente da gente. Porque a gente estava assim, começando uma pandemia aí, sem saber o que fazer. Aí, a Avante, ela proporcionou esse

material pra gente. Só que assim, no meu ponto de vista, não sei vocês, deixou muito a desejar. Porque elas não fizeram uma formação... por mais que a gente agora já saiba como é que a gente pode trabalhar com o material, com o contato, né? A criança pega o material, elas podem até construir uma casa com todo aquele material de madeira. Só que faltou uma formação, só com aquele material, o que a gente pode fazer com as crianças. Porque assim, pra quem já, eu digo assim, tem gente que tem muita ideia, né? Porque cada um tem uma ideia. Ela pode ter, Dona P4 pode ter uma ideia, eu posso ter outra. Só que, é, as crianças, assim, têm outras pessoas, que não tem já dificuldades de fazer, de construir, as crianças, hoje eu digo, tô numa escola, elas pegam aquele material, que a gente dá pra elas, pra ter aquele contato, elas montam tipo um trem, elas sentam em cima, elas colocam outra criança e saem levando no carrinho, né? Elas brincam muito com aquele material. Só que tem muita coisa que a gente nem sabe. Eu digo por mim, né... vou falar de mim. É, não sei o que fazer, tem material bem pesado, tem coisas que a gente até guarda, que é tipo uma madeira, assim, não sei se vocês já viram, que um pedacinho assim, tenho medo das crianças se baterem e machucar, porque tem criança, na minha sala, tem criança autista. Aí quando ela pega, ela fica, tipo assim, como se fosse um... Jogar. Então a gente guarda, para que não machuque outra criança, entendeu? Porque no momento que a gente nem espera, aí já acontece alguma coisa. Então, assim, eu senti muita falta disso, né? Dessa formação com esse material. Só que eles deram bastante ideia, né? Como foi falado, que a gente pôde explorar e tal. Só que aquele material, eu vi muitas escolas colocando mais como... Tipo, enfeitando, decorando. Eu vi muitas escolas, assim, usando as bonecas, no caso, né? Pra fazer a questão dos vídeos... assim no meu ponto de vista, porque cada um tem sua visão né. Mas a Vale, deveria investir mais... oh material lá na escola, por exemplo, [inaudível], não pode ser colocado lá fora. Por quê? Lá nós não temos espaço lá fora. Quando é inverno, é muita lama na frente. O único espaço que a gente tem dentro da escola é aquela área que é a entrada. Então ficou lá dentro da sala de aula, para sair da... da sala, o material tem lá, é pela janela, abri a janela todinha. E com muita dificuldade. A gente colocou lá... porque minha sala tem o infantil I e II, tinha momento que as crianças queriam tá lá em cima lá do brinquedo. Então, eu senti assim, a falta da Vale investir mais.

PESQUISADORA: Esses materiais chegaram depois da formação, foi?

P1: Não, eu vou me pronunciar. Na igreja católica, teve uma formação onde foi exposto todo esse material. E por meio de vídeos... Rapidinho, professora. Por meio de vídeos, foi mostrado... Lembram que a gente estava na igreja católica nessa formação? Teve, inclusive, essa professora lá veio daqui de... Teve a formação de uma professora que... Não, foi na igreja católica. E aí, eles expuseram lá, expuseram todos os brinquedos. Ela não explicou, mas mostrava vídeos de como a criança podia explorar aquele brinquedo. E aí, após o vídeo, ela dava um pouco mais de... De ideias nessa formação dele. A formação da igreja. E no dia que montaram os brinquedos, nas escolas, eu digo por que eu estava lá. O montador, ele disponibilizou um cartãozinho com o nome da empresa. E nesse cartão, tinha telefone e link. Eu acho assim, que a gente também não pode esperar tudo pronto ao nosso alcance. A gente também tem que ir em busca. Então, o que é que nós fizemos? Nós fomos acessar esse link. E através daquele link, tinha brincadeiras. As crianças explorando nas escolas. Que a ideia, justamente, é essa. Era um triângulo. Mas, na cabeça da criança, vai ser um teto de uma casa. Então, a ideia era essa. Teve essa ideia, dessa formação.

VÁRIAS FALAS AO MESMO TEMPO.

P5: A questão tá bem aí? Naquela época, nem todos os professores que estão agora, estavam em 2020. E aí? Aí, como que é fica... Eu acredito que tinha que ter outra... Vamos supor. Outra formação para mostrar para esses professores como trabalhar. Porque tem escola que os materiais estão todos encostados. Porque os professores não têm nem noção de como trabalhar. E aí, gera um grande problema. Os professores ensacam, colocam, guardam... os livros, os livros tinham um problema que os diretores não disponibilizavam, era tudo guardado, a nossa gestora que chegou agora, que botou lá pra gente, mas os diretores, tinham diretores que não davam acesso era tudo guardadinho lá, entendeu? E aí tinha um grande problema sobre isso, e aí na formação que tivemos do Polo BR agora no [inaudível], a gente bateu nessa tecla bem aí pra supervisora Deisiane, porque tem muito professor que não sabe como trabalhar que ela até falou que talvez na próxima formação eles iam esboçar isso, porque os professores, a maioria dos professores de Bacabeira é contratado, então todo ano tem uma renovação de quadro, então aqueles professores que estavam em 2019 e 2020 não é os mesmos que estão agora, então gera um grande problema em questão disso. E a questão que a P2 falou, realmente, a professora falou que eles, mas foi muito superficial, não foi uma coisa tão afundo pros professores atender, por quê? Porque logo em seguida veio a pandemia onde a gente teve a formação só online, então as formações eles mostravam mas não era tão assim, como fosse aqui, como na nossa formação de BR agora, toda a formação do Polo BR eles levam um material diferente, como trabalhar, levam pedra, levam alguma coisa pra nos mostrar, então na formação da Avante, realmente, eles deram essa formação, mas foi muito superficial, tem professores que não pegou nada, tem professores que não sabem nem como trabalhar, tem um teatro de sombra, tem professores que já tirou o pano lá e já tá fazendo outra coisa, porque não sabe como usar

P1: Eu trabalhei com uma professora, eu trabalhei com a professora Valriane, que ainda não tinha nem tido Vale aqui e nem pandemia. E a professora Valriane trabalhava teatrinho de sombra lá na escola, nunca tinha dado, antes de pandemia e antes de Vale. Eu, eu concordo que a gente possa estar achando dificuldades, isso e aquilo outro, mas gente, nós como professores, nossa função é ser investigador, como eu falei a gente não pode esperar tudo pronto ao nosso alcance, tipo assim... não, eu tô colocando assim, o seguinte, ela falou que foi superficial? Foi, mas a gente precisa ir buscar, até mesmo na faculdade quando a gente tá estudando, o professor não ensina tudo pra gente. Quem foi que aprendeu a fazer planejamento em curso de magistério ou de faculdade? Ninguém. Nós fomos praticar e nós vamos aprender colegas. Eu discordo bem aí, e também reforço, né porque assim, tem que ter as formações, eu acredito que sim, o material tá aí e eu acredito também que o que falta em algumas colegas, me desculpem também, não sei se é o caso, o que falta também em algumas colegas é... humildade de perguntar, de buscar, ou vergonha, 'ixe porque fulana vai achar, porque sou professora, meu Deus, eu não sei se'... gente, ninguém é detentor do saber. Tanto é, que quando eu falo que hoje eu não coloco, mas muito eu expus, minhas salas era uma das mais lindas, que era tudo lindo. porque o professor criativo, ele que enfeitava tudo, mas era isso. Era errado? Hoje em dia não é errado, a gente usar de outras metodologias e eu comecei a trabalhar foi assim. Vocês são meus alunos aqui da educação infantil, eu ia pra ali e ia dizer 'a' e vocês iam responder 'a'.

Eu cito no meu trabalho da minha faculdade, que eu ainda fiz pedagogia, eu cito isso e aí eu senti, eu enquanto professora, fui me autoavaliar que a gente precisa fazer isso, eu coloquei isso no último dia, nós precisamos de um autoavaliar, ver até que ponto a gente tá conseguindo, até que ponto a gente tá com dificuldade ou pra gente poder ir sanando, porque tudo que vier, aqui quem que já domina a BNCC? Alguém domina a BNCC? Ninguém. Mas a gente já sabe um pouquinho, a gente tem os nossos estudos e quando se falou em BNCC, a primeira coisa que eu

fiz, que eu nem sabia, nem pesquisando no Google eu não sabia e aí sabe quem pesquisou pra mim que Deus, vive no meu coração? Rosinete. Rosinete pesquisa pra mim o que significa BNCC, e ela foi pesquisar. Tanto que meu último planejamento, meu último plano de ensino que nós fazíamos, elaborávamos, o meu último plano de ensino que foi elaborado no município já tinha coisas pra BNCC, porque durante as leituras algumas coisas eu fui destacando lá eu já fui colocando. Então assim, eu digo, eu quero dizer assim pra vocês, que a gente precisa também ser investigador, e como a tia colocou, as mídias, a internet, o Google, eu não sabia fazer vídeo, eu fui pra casa de S3 e foi duas manhãs, tomei café, merendei, almocei e aprendi a fazer vídeo lá com o S3. A gente precisa também explorar os colegas que sabem, buscar a humildade nesse sentido.

S1: Eu concordo com a fala da P1 nesse sentido da fala dela, porque assim, a gente tem uma equipe de supervisoras maravilhosas, que sempre elas estão abordando aí, colocando pra gente... é tanto que agora essa última reunião, que até S2 tava presente, de ter esse olhar. Você pode ter uma minúscula sala, digamos assim, mas eu como professora eu tenho que ter um olhar de estratégia, eu tenho que buscar, eu tenho que pesquisar, o material tá na minha escola tá, mas como que uma gestora ou um professor acha que aquele material o lugar dele é ali, não, eu vou buscar, 'gestora, eu posso pegar esse material? eu posso organizar um espaço? qual experiência eu vou desenvolver?'. De acordo com a experiência você organiza esse espaço, vocês não têm que levar a ideia de que o material tem que ser guardado, ele tem que ser explorado sim e pelos protagonistas que são as crianças.

P1: Eu sou mais audaciosa, no sentido de que quando eu cheguei também, esse material todo era guardado as sete chaves, trancado, inclusive tinha até material estragando, livro...

PESQUISADORA: chegou a onde, na escola?

P1: nas escolas, chegava e foi trancado, foi guardado.

PESQUISADORA: Material da Avante?

P1: Isso. Porque eu lembro que lá na creche que nós fizemos, vamos desembalar tudo, montamos cantinho e outras escolas, os professores não tiveram acesso ao material chegou e foi guardado, então quando eu cheguei lá, tava tudo guardado. Eu disse, não, esse aqui não veio pra ficar guardado, eu fui audaciosa. Eu disse, olha, quem fez formação com a professora de educação infantil aqui fui, quem veio pra cá como professora de educação infantil fui eu. Porque é uma grande falha é... o gestor não tá em reunião com o professor, junto, porque o professor aprende uma coisa quando chega na escola não tem, na maioria dos casos, que não é o meu, não tem autonomia de fazer aquilo que é cobrado de quem? de quem está no chão da escola, quem está no chão da escola não somos nós? E aí o que que eu vejo a pessoa pra se autobeneficiar ou se auto, que é um erro, se promover, aí eu vou deixar esse material, no final do ano quando vier uma visita da secretaria vai tá tudo bonitinho. Coitado dele, porque quem vai ser elogiado é aquele que o material tá ali encardido, uma capinha rasgada e lá na escola quando eu cheguei estava assim, inclusive as pinhas e não tem as... aquelas coisinhas de madeira...

VÁRIAS FALAM

P1: Não, os pequeninhos que eram de raiz mesmo... Aquele, a gente já quase não aproveitou, porque de tanto estar guardado no saco, no calor, criou fungo. Menina, quando eu tirei, estava

fedendo. Aí a gente tentou limpar, as meninas colocaram todo dia no sol. E aí tiveram umas que já nem teve mais como aproveitar. As pinhas também, estavam estragando, porque elas criaram um... era tipo assim, uma coisa assim de que agarrava a criança. Então, quer dizer, esse material... tinha livros, a caixa que estava embaixo. Se não tivesse plastificado, eles tinham estragado uma grande parte dos livros.

S1: Eu trabalho lá na escola e eu sempre gostei desses espaços, desses contextos. E eu tive muita dificuldade, com minha gestora na época. Porque ela tinha um olhar de que o material tinha que estar guardado. E aí eu disse, não, o material não vai ser guardado. Aí eu procurava, juntamente com uma colega de trabalho de organizar esses espaços. Sabemos, que a gente professora, a gente tem uma rotina para trabalhar com as crianças. Temos a acolhida, tem o momento da música, tem o momento da brincadeira. E a criança, quando ela é trabalhada na rotina, foi como ela falou, da organização, ele vai, na hora, ele sabe que agora vamos para uma experiência, vamos guardar o brinquedo. Quando você trabalha uma rotina com a criança na sala de aula, ela desenvolve, sim. E por que eu vou guardar os brinquedos? E essa gestora nessa época, ela não queria ter um acervo espalhado, porque a criança bagunçava. Era uma bagunça na mente dela, na visão dela. E muitas das vezes eu ficava triste. E aí tinha dias que ela determinava, hoje não vai ter acervo no brinquedo. Aí ‘tia, hoje não tem a hora do brincar’.

PESQUISADORA: Ela participou da formação Avante, essa gestora?

S1: Não, não. E aí eu disse, não, a tia vai dar um jeitinho. Pegava uma cesta, mesmo que ela não quisesse que tivéssemos no corredor, porque na visão dela era uma bagunça. Eu levava para a sala. E na sala, eu deixava o momento deles brincar, de montar, de ir e de ir, de montar na realidade deles. Fazer lá o brinquedo, eles fazem a brincadeira do faz de conta, que eles vão brincando. Então, assim, é interessante também que a gente tenha esse pensamento de não esperar. De ir mesmo atrás de perguntar, como P1 falou, vamos ser humilde. Por isso que eu sempre falo, ela acompanha, o que você deve envolver na escola, compartilha com o grupo de suporte. Talvez, o que a professora fez lá, que ainda a outra não fez, ela vai fazer e vai dar certo. Na escola que eu estou, na escola que eu estou, é em Gameleira. Gameleira ela tem uma creche nova, ela não tem esses acervos. Mas na semana do brincar, nem por isso as professoras deixaram de trabalhar. Elas trabalharam, é... brincadeira de casinha. Sabe o que foi que as crianças desenvolveram, além da orientação das professoras? Um fogão, uma televisão, uma geladeira, tudo com caixa de papelão. Então, é aí que eu digo, se a gente também não se atentar para essas situações, aí a gente vai ficar esperando. A gente tem que buscar, a gente tem que estudar, a gente tem que procurar. S2 como foi que fez lá? S2 me diz aí, porque aí eu vou desenvolver na minha escola..., vai dar certo. Porque como vocês podem observar hoje em Bacabeira, a maioria das escolas, principalmente, a educação infantil, que a gente está ali, eles estão trabalhando alinhados. Praticamente todas as vivências, as experiências com a natureza. Ah, vamos fazer um passeio, vamos fazer ali um piquenique literário. Sai tanta coisa legal, aí eles fazem um momento, o lanche é frutas, é uma alimentação saudável para a criança. E tem esse olhar para todo o trabalho.

P1: E a exemplo disso, só para finalizar. Aí o exemplo disso, nós vamos para o planejamento, nós saímos de lá com todas as mesmas orientações. Não sai um A na tua cópia e não sai no meu. Mas lá na prática, a gente faz totalmente diferente.

PESQUISADORA: Mas será por quê?

P1: Mas é o que eu estou te dizendo, é questão da individualidade. Da, da, da, da. Não é a individualidade a palavra.

ALGUEM FALA: A concretividade.

P1: Não. É a realidade. É tipo assim, o toque, a cereja do bolo. Então, tu cria, além do que tu leva ali, tu acrescenta ou tu tem, tu tira, entendeu? Então, a gente sai com a mesma orientação. Mas na hora.

S2: Inclusive Até na mesma escola. Na escola. Eu e ela. A rotina é diferente. Eu e ela.

P1: A subtemática é a mesma. Às vezes, né? Algumas dizem, não, bora trabalhar juntos. Aquilo, outro mais. Ela faz lá. Às vezes eu digo, ‘essa bonitinha aí fez e nem me disse que ia fazer, o teu ficou mais bonitinho’. Não é assim que a gente é lá ‘na escola...’ ‘aí ela vai pequena, o que tu vai fazer hoje? E não vou te dizer que tu não disse naquele dia. Estamos brincando... mas assim, tem semana que parece dois mundos diferentes, no sentido de que, a mesma temática, as mesmas orientações, porém ela tá lá na sala dela, e eu tô lá na minha, coincide uma coisa com a outra, mas só bate igual quando a gente senta lá, bora fazer juntas e nessa última semana, agora foi.

FALAS AOS MESMO TEMPO.

S1: E u gosto de ver essa vivência assim oh, de você ter assim essa troca, ter essa conexão com a professora, é tão bom, porque digamos que as minhas crianças sejam menores, a outra maior, e elas têm aquela socialização entre elas, e os maiores já cuidam dos menores, tem todo esse aprendizado. Eu gosto dessa troca.

PESQUISADORA: [INAUDIVEL] que nosso horário ta passando um pouquinho né. Mas eu queria ouvir P9 que tá faltando e S2. Vocês já estão conseguindo me repassar várias informações das perguntas que eu tinha pra fazer pra vocês. Eu já to conseguindo já, aqui já, ter as respostas. Aí eu queria ouvir elas duas, já está quase finalizando, porque vocês têm outro compromisso né, e aí eu vou já fazer o sorteio tá bom.

GESTORA: Bom dia, eu sou a G1, estou agora na gestão, mas a formação da Avante foi um grande aprendizado para mim. E eu carrego isso aonde eu vou, na escola que eu vou, eu tenho a professora P5, que trabalha comigo, e ela sabe que quando eu acho aqueles brinquedos arrumadinhos, eu chamo logo ela e digo, eu digo, P5, mas quem fez isso aqui? Aí ela diz, não, as meninas da limpeza, eu digo, ah, tá, porque as crianças é para utilizar esses materiais, porque através desses materiais que eles vão aprender, né? E a formação da Avante ela foi muito riquíssima na questão de explorar esses materiais. E eu, foi um grande aprendizado e foi um desafio muito grande, não só para mim, mas, né, todos. Mas, foi um grande aprendizado e eu carrego aonde eu vou, na escola onde eu vou, eu boto em prática, dou animação para as minhas colegas e digo para elas, ó, eu tive a formação da Avante, não só eu, mas a professora P5, e outra professora que hoje está no município, e eu tive professor novo, onde ele não sabia usar esses materiais e eu fui, ensinei. E ela quis se zangar um pouco comigo, né, que ela queria usar era xerox copiada e eu fui, expliquei para ela, li o documento e ela entendeu e aí ela foi utilizando, mas só que ela não gostava muito. E eu, assim que eu entrei na escola, a gestora também era tudo guardado, mas eu fui buscar alguns livros, não foi todos, mas eu busquei alguns livros, ela deixou na sala, mas era todo o tempo aquele cuidado. Entendeu? Para a criança não rasgar, para ela não deixar na mão das crianças e eu fui, expliquei para ela, que a formação

da Avante, o que eu aprendi, que os livros eram para estar nas mãos das crianças. E a partir daí, eu coloco todo o material disponível para eles, para eles terem a disponibilidade e desenvolvimento com as temáticas, né. E foi um grande aprendizado, só isso que eu tenho a dizer.

PESQUISADORA: Ótimo, obrigada.

S2: Bom dia meninas

O GRUPO: Bom dia...

S2: Só pra completar o que vocês já falaram, porque P1 já falou tudo, mas a Avante trouxe um leque de informação e conhecimento pra gente, como a professora falou ainda pouco. Eles focavam na exploração de mundo e currículo na educação infantil e foi isso que foi novo pra gente, pelo menos pra mim foi. Quando eles vieram para a visita, eu ainda era professora e logo após eu fui ser suporte e aí eu trabalhava diretamente com atividades prontas, né. Até porque, como eu era professora de ensino médio e séries finais, então a educação infantil pra mim foi novo. Então, o que eu aprendi foi com as professoras lá da escola e aí elas começaram a me observar. Eu lembro que a Fabiana, que é uma aluna que ficou na minha sala e a ela tava trabalhando a higiene pessoal. E eu trabalhei a higiene pessoal com uma atividade pronta, direcionada, eu direcionando para as crianças o que pintar, o que fazer. E aí depois da formação, eu pude ver que eu poderia trabalhar na parte prática, levar uma boneca, levar produtos de higiene. Então, isso foi muito bom para os professores. E eu acho que a grande dificuldade é essa parte de trabalhar com as atividades prontas, mecanizadas. Tipo, é mais fácil para alguns professores trazer logo todas as atividades que xerocopiadas, do que ir para exploração, de buscar o natural, explorar, montar. Como eles sempre traziam, era para a gente trabalhar, ambiental, as salas, né? Eu também, quando eu comecei, eu acho que eu gastei uns 500 ou mais, com TNT, com EVA. Eu comprei o calendário pronto, alfabeto, os números, aí depois eu disse meu Deus, eu acho que joguei meu dinheiro todo... Aí, tanto, que a gente mudou, foi mudando, colocou elementos naturais, então foi muito bom. E também, eu acho que também foi muito bom foi as formações que ficavam lá prontas para a gente poder estudar, que tinha uma plataforma, e aí a gente tinha que fazer com as nossas crianças e levar essas experiências registradas.

PESQUISADORA: Ah, ficava na plataforma, tinha uma plataforma?

S2: Tinha uma senha, era o CPF, tinha uma senha, né?

P1: S2 uma coisa que tu falou aí, muito interessante, Marcella, e que hoje, não só com a Avante, também com a Avante, né? Mas, através da BNCC, o que nós dominávamos hoje, é a nossa maior dificuldade, é a gente elaborar uma experiência escrita, que nós, é a nomenclatura, experiência prática e experiência escrita. O que é experiência escrita? É uma síntese daquilo que tu levou pra prática. Então hoje é muito mais fácil tu fazer na prática do que tu elaborar a escrita para a criança. Quando, antes, né? Para elaborar, pra elaborar um mês de atividade, a gente faltava... E agora, nós temos muita dificuldade, pelo menos eu ainda tenho, né? Eu sinto muita dificuldade quando é a parte de elaborar uma experiência escrita.

S2: E o ponto negativo é que essas informações não ficaram gravadas, porque se tivesse ficado, as professoras novas, podiam participar né.

P1: Porque aí também, agora entra a importância dos supervisor ter participado desse momento, do secretário, do secretário de educação da época, ou de agora. Porque, agora, tipo assim, a sementinha já foi plantada. Agora, cabe a nós o quê? Regar e continuar. Dar continuidade. Então é isso, é um sistema.

S2: Igual os materiais. Sempre lá creche eu faço assim, eu vou lá no Instagram do ateliê Quero Quero, e eu direciono para as professoras, o que fazer com aquele material. Tipo, tem lá o painel de sombras, tem todo o material direcionando, não direto, mas tem como a professora ir lá, estudar, investigar.

P1: Lauriane sentava num cantinho, ligava a lanterna do celular dela, e ela ia criando com as mãos, menina chegava lá na creche, tinha um dia do cinema, que era desse de sombra que ela fazia, era perfeito. Isso, eu acho que era dos mil e... 15, 14, mais ou menos.

S2: E agora facilitou, tem um painel, tem lanternas...

PESQUISADORA: Pois professoras, muito obrigada, tá? Por estarem presente aqui. Estamos encerrando esse momento. Caso, eu precise, eu vou mandar mais algumas perguntinhas para complementar. Aqui vocês conseguiram me responder muita coisa que estava proposto, aqui na nossa conversa. Então, muito obrigada por se disponibilizar. Se eu precisar incomodar vocês, eu vou incomodar só um pouquinho, tá bom?

P1: Não, pode incomodar até dia 30, dia 1º tô férias. (risos)

PESQUISADORA: Não, se eu incomodar só em agosto, em agosto. Eu queria terminar agora, mas não ser possível e não vou atrapalhar as férias de vocês. Mas eu vou fazer por cima né, eu vou até em agosto. Mas eu não vou incomodar as férias de vocês. Não. E agora, eu julho também, vai nascer minha bebê, eu vou ter que, além de ficar dedicada para ela, né? [inaudível], mas vai dar certo, não sei como vai ser, mas vai dar certo. Gente, muito obrigada, vamos esse momento, tá bom? E aí... Vamos parar aqui a gravação.

APENDICE G- ANÁLISE DE CONTEUDO DA TRANSCRIÇÃO

- **Elaborando os índices e indicadores**

ÍNDICE	TEMÁTICAS	VARIANTES
Percepções a partir da experiência formativa Avante	As contribuições no trabalho docente	Expandir, Aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos
		Explorar novas estratégias/metodologias/recursos
		Trabalho e o currículo
	Mudanças na percepção do trabalho docente	O antes e o depois das atividades e materiais
		O aluno como protagonista
		Motivando a cooperação
	Os desafios da aplicação	Desafios com a gestão
		Desafios com o novo
		Desafios com a proatividade e autoavaliação do professor
Aspectos gerais da formação profissional recebida	Organização E aspectos técnicos-funcionais	Visita as escolas
		início da formação
		Registros da formação
		Materiais disponíveis
	Metodologias/Estratégias/recursos desenvolvidas	Elaboradas pelos formadores
		Elaboradas pelas professoras para no contexto da formação

Codificação e Categorização

Eixo 1: Aspectos gerais da formação profissional recebida no curso			
subtemática	Variantes	Unidade de registro	Unidade de contexto
Organização e aspectos técnicos-funcionais	Visita as escolas	<ul style="list-style-type: none"> - Visita as escolas -conversa com gestor - conversa com o professor 	<p>P1: [...] as visitas foram final de 2018. Que eles foram fazer as visitas nas escolas. [...] Foi feita a visita nas escolas. Onde era conversado... tinha uma conversa com o gestor da escola, na época eu não lembro. E aí, depois, porque assim, eu achei muito interessante da parte deles. Porque assim... Porque, às vezes, o que que acontece? É... Espero que não seja mal interpretado o que eu vou falar. Por que o que que acontece? Na maioria das vezes, camuflagem. E o que eu achei interessante e que me despertou na época, é que era a visita da Vale era proposital, no sentido de que eu vou conversar com o gestor. O gestor é um cargo comissionado, então, ele vai ter que falar só coisas bonitas. Mas, o professor está no chão da sala de aula. Vamos ouvir o professor. Depois da conversa com o gestor, foi a conversa com a professora. O que que a gente gostava, o que que a gente estava a desejar, o que que a gente gostaria, o que que a gente pretendia trabalhar com a criança. E foi muito bom.[...] Aí, mas assim foi muito bom essa entrevista. Porque assim, foi exatamente... o que... o que eles trouxeram foi exatamente as queixas do professor.</p>
	início da formação	<ul style="list-style-type: none"> - o início da formação - mas foi um pouquinho depois da questão da pandemia - que nós começamos 	<p>P1: [...] Eu não tenho lembranças exato de tempo, mas foi um pouquinho depois da questão da pandemia. [...]Se não me engano, se não me engano foi em julho... foi nesse período aqui de junho que nós começamos. [...] Foi no segundo semestre[...]E aí, passados esses três, quatro primeiros meses que foram os piores, aí começamos essas... como a Avant. Que foi... Foi... Foi já melhorando. Eu lembro que me marcaram uma... uma... formação, pra educação infantil.[...] Na igreja católica, teve uma formação onde foi exposto todo esse material. E por meio de vídeos... E aí, eles expuseram lá, expuseram todos os brinquedos. Ela não explicou, mas mostrava vídeos de como a criança podia explorar aquele brinquedo. E aí, após o vídeo, ela dava um pouco mais de... De ideias nessa formação dele</p>

		- início da formação -segundo semestre	P52: Eu tive que mudar de escola, passou todo esse percurso que a professora falou, que foi, teve essa dificuldade toda. E aí, eu fui para, no segundo semestre de 2020, eu fui para a escola Miguel Bauri.[...] Ali foi que começou a nossa experiência em si, na prática, com a formação.
	Registros da formação	-Não tem registro -não tem nada	P1: que foi algo que aconteceu, mas parece que só está nas nossas memórias, porque a gente não vê nada. Inclusive, a própria secretaria, né? Se a gente vier buscar alguma coisa, ninguém encontra nada. Não tem registro, não tem nada. A gente procurou, parece que é uma coisa assim, vaga, né? E foi uma coisa assim, tão linda. [...]
		-informações não ficaram gravadas	S2: [...] E o ponto negativo é que essas informações não ficaram gravadas, porque se tivesse ficado, as professoras novas, podiam participar né.
		-formações online. - muita gente perdeu muita coisa	P4: E, nisso, já foi falado muito pela professora P1 que a gente teve toda uma dificuldade para adentrar a esse novo momento da pandemia, das formações online. E muita gente perdeu muita coisa legal.
		-nem todos os professores que estão agora, estavam em 2020. - tinha que ter outra - Porque os professores não têm nem noção de como trabalhar.	P5: Naquela época, nem todos os professores que estão agora, estavam em 2020. E aí? Aí, como que é fica... Eu acredito que tinha que ter outra... Vamos supor. Outra formação para mostrar para esses professores como trabalhar. Porque tem escola que os materiais estão todos encostados. Porque os professores não têm nem noção de como trabalhar. E aí, gera um grande problema. Os professores ensacam, colocam, guardam...[...] a maioria dos professores de Bacabeira é contratado, então todo ano tem uma renovação de quadro, então aqueles professores que estavam em 2019 e 2020 não é os mesmos que estão agora, então gera um grande problema em questão disso.

	Materiais	-no momento de montar, não foi na área externa como deveria.	P1: Pra mim um ponto negativo de toda essa parte foi... Porque... Tem um brinquedo lá, dois, na verdade, que é para a área externa. E todos eles foram montados dentro das salas. E aí, impossibilita eles explorarem ainda mais que aquele que eles sobem, que tem corda, tem... Porque ali é pra área externa, principalmente, onde tem areia. Então, ele não é explorado tanto quanto deveria, porque nele também é para trabalhar força, resistência, equilíbrio, tudo que vai ajudar a criança lá na frente a pegar um lápis, a escrever, a pintar, a recortar, entendeu? Então, tem dois brinquedos assim, que pra mim, o único ponto negativo foi esse. E no momento de montar, não foi na área externa como deveria.
		- a escola em si, ainda não está preparada, pra ter esses acervos - não tem espaço	S1: Eu lembro que na época, quando eles chegaram na escola, a escola que trabalhava, eles perguntaram: Olha, essa aqui é de montar, qual é a área? Porque assim, como a escola em si, ainda não está preparada, algumas nem pra ter esses acervos, não é? Aí, isso vai fazer o que? Deixar dentro da própria escola, porque eles ficaram com medo de até mesmo, de roubar, entendeu?
		- faltou uma formação, só com aquele material -a Vale, deveria investir mais	P2: no meu ponto de vista, não sei vocês, deixou muito a desejar. Porque elas não fizeram uma formação... por mais que a gente agora já saiba como é que a gente pode trabalhar com o material, com o contato, né? A criança pega o material, elas podem até construir uma casa com todo aquele material de madeira. Só que faltou uma formação, só com aquele material, o que a gente pode fazer com as crianças.[...] Então, assim, eu senti muita falta disso, né? Dessa formação com esse material. Só que eles deram bastante ideia, né? Como foi falado, que a gente pôde explorar e tal. Só que aquele material, eu vi muitas escolas colocando mais como... Tipo, enfeitando, decorando.[...] Mas a Vale, deveria investir mais... oh material lá na escola, por exemplo, [inaudível], não pode ser colocado lá fora. Por quê? Lá nós não temos espaço lá fora. Quando é inverno, é muita lama na frente. O único espaço que a gente tem dentro da escola. Então ficou lá dentro da sala de aula, para sair da... da sala, o material tem lá, é pela janela, abri a janela todinha. E com muita dificuldade. A gente colocou lá... porque minha sala tem o infantil I e II, tinha

			momento que as crianças queriam tá lá em cima lá do brinquedo. Então, eu senti assim, a falta da Vale investir mais.
		- tem professores já tá fazendo outra coisa porque não sabe como usar - foi muito superficial	P5: Avante, realmente, eles deram essa formação, mas foi muito superficial, tem professores que não pegou nada, tem professores que não sabem nem como trabalhar, tem um teatro de sombra, tem professores que já tirou o pano lá e já tá fazendo outra coisa, porque não sabe como usar.[...] realmente, a professora falou que eles, mas foi muito superficial, não foi uma coisa tão afundo pros professores entender, por quê? Porque logo em seguida veio a pandemia onde a gente teve a formação só online, então as formações eles mostravam mas não era tão assim [...].
		-chegou para eles (alunos), mas eles não podiam ter acesso naquele momento	P1: [...] foi algo que chegou para eles, mas eles não podiam ter acesso naquele momento [...]foram vários livros, né, muito livros, né, muitas bonecas, lupas [...]quando chegou esse material, ele ainda não era tudo o que a gente queria, porém, a gente ficou assim, enlouquecidas, tanto que a vontade era que as crianças tivessem a ali pra revirar mesmo tudo, tirar tudo do lugar e bagunçar, e o que foi mais lindo, foi o primeiro dia que eles conheceram.
Metodologias/Estratégias/recursos desenvolvidas	Elaboradas pelos formadores	- E lá, uma coisa que eles falaram muito, era essa questão cultural. - não era muito trabalhado,	P1: [...] eles pediram, assim, porque é uma coisa que não era muito trabalhado, que não era antes... Era trabalhada simplesmente na época, tipo do São João, né? A gente trabalhava, tipo... E lá, uma coisa que eles falaram muito, era essa questão cultural. Logo no início, me chamou muita atenção. Quando... Primeiro dia ela pediu, que nós fizéssemos um desenho. E nos deixou livre. Todos os professores foram produzir esse desenho e quando nós entregamos, ela foi fazer a análise, a síntese desses desenhos. Onde ela nos chamou a atenção, que ela conhece São Luís, especificamente o Maranhão, como a terra das palmeiras. E por incrível que pareça, todas nós, maranhenses, raízes, Bacabeirenses... uma grande de Bacabeira, Bacabeirenses nascidos, criados e residentes. Ninguém desenhou uma palmeira. [...]Foi casa. [...] flores... coisas assim. A gente se atentou pra aquela coisa que a gente gostava, né. E aí foi de onde ela começou, né? Ela disse que tão rico, o Maranhão é tão rico de cultura, disso, daquilo outro. E

			aí, nessa formação, ela pediu que nós levássemos, fizéssemos o convite, para grupos folclóricos do município[...]
		-A forma de apresentação era muito boa - já tínhamos algo bem diferenciado nos aguardando - Então as temáticas eram...elas eram boas	P1: A forma de apresentação, né, era muito boa. A forma de quando nós chegávamos para a formação, né, a gente já percebia que naquele momento, naquele dia, ou naquela manhã, ou naquela tarde, nós já tínhamos algo bem diferenciado nos aguardando, né. Então as temáticas eram...elas eram boas.[...] E uma coisa que me chamou muita atenção foi assim...eu percebia, na maioria das meninas, assim, dos outros professores, o encantamento...é... pela apresentação, pela forma que a Aldenora, né, trazia a temática, principalmente quando se tratava da leitura da parte da literatura, né. Porque sempre a gente iniciava com uma leitura pra... pra deleite, né.
		- ela explicava, ensinava de como organizar aquele espaço - cursos naturais que a gente tem na nossa comunidade.	S1: [...] Espaço, a gente tinha aquela preocupação de o que colocar. E ela falava, se eu vou fazer uma experiência, uma brincadeira, uma brincar de casinha, eu vou usar todos os acervos? Não. E aí, ela explicava, ensinava de como organizar aquele espaço. Recursos naturais que a gente tem na nossa comunidade. Então, a preocupação da gente era essa. O que colocar? E aí, isso foi ensinando a gente ter um olhar. Um olhar de trabalhar com a realidade da minha comunidade. O que que eu tenho lá? É o coco babaçu? Pois eu vou trabalhar com o coco babaçu. É o cofo, é o abano. Vamos mostrar o que tem na nossa comunidade. E, foi uma das experiências assim, que a gente aprendeu muito.
		-tinha uma plataforma -levar essas experiências registradas	S2: [...]tinha uma plataforma, e aí a gente tinha que fazer com as nossas crianças e levar essas experiências registradas.
	Elaboradas pelas professoras para no contexto da formação	- veio dentro da formação, a questão da literatura - explorar todo esse acervo. Fazendo leituras e anotações	P1: [...] E aí, veio dentro da formação, a questão da literatura, e aí, a gente tituló. Então, nós vamos dar continuidade agora e o nome da nossa próxima experiência vai ser a Visita Literária. E aí, a gente foi planejar como é que ia ser feito esse momento. [...]Então, assim, a gente se tirou uma tarde para fazer, explorar todo esse acervo. Fazendo leituras e anotações. Essa aqui dá para trabalhar isso, dá para trabalhar aquilo, dá para trabalhar aquilo. E aí, de

			<p>acordo com o que nós já tínhamos feito, o levantamento do acervo, nós fomos fazer o levantamento que a gente tinha ia precisar. É um adereço aqui, isso aqui, isso ali. E aí, a gente separou tudo o que era de comum para todos. Porém, a gente sabe que nós temos nossas individualidades. As nossas coisas a parte. Aí ficou a critério do que era para todos. Mas aí, tu poderia endossar a tua, com o teu toque, com tua... entendeu? E foram muito bom, gente.</p> <p>[...] E aí, como é que era essa visita literária? A gente conversava com os pais, no PV, do WhatsApp, e pedia para que eles organizassem um cômodo da casa, para não ter contato com muita gente, para não ficar tumulto né, na pandemia. E aí, a gente tinha uma manhã ou uma tarde de visita literária. Nós levávamos cinco, seis, sete livros do acervo para que não chegasse, ‘ah é esse livro que eu vou ler’. Não, a gente chegava com a criança sentada, apresentava a capa dos livros que nós levávamos. E aí, a criança ficava à vontade para escolher, dentre aqueles que nós levamos ali, aquele que ele mais se interessava. E aí, a gente quando chegava, fazia todo aquele, igual a Avante nos ensinou né... tinha aquele cantinho, que nos levávamos tapete... Eu ainda fiz aí um envelope das recordações, porque nós ficamos pouquíssimo tempo com as crianças. Acho que uns 15 dias somente, aí foi decretado a pandemia. E aí, eu imprimi essas fotos, montei o varalzinho e levava. Aí lá, a gente levava o tapete, eu coloquei esse varal, aí a gente se sentava. Levamos também livros para dar de lembrancinha para eles. Então, assim, tudo isso foi dentro da... dessa... da formação da... da Avante, que foi nos dando essa luz pra que a gente pudesse estar desenvolvendo</p>
		- Fizemos lá, organizamos os vídeos de acordo com as experiências.	S3: [...] Aí eu fui para a Escola Miguel Bauri e lá nós começamos a trabalhar a formação. Fizemos lá, organizamos os vídeos de acordo com as experiências.[...] Então, a gente começou, as professoras começaram, nós não tínhamos o costume de fazer vídeos. E as crianças, elas precisam ver, né? Mas aí a gente foi se superando

Eixo 2: Percepções a partir da experiência formativa Avante

TEMÁTICA: As contribuições no trabalho docente		
Variante	Unidade de registro	Unidade de contexto
Expandir Aperfeiçoar e ressignificar conhecimentos	-não tinha prática -não tinha experiência. - só nos enriqueceu	P1: [...] foi muito bom. A formação só nos enriqueceu [...] muitas pessoas, na ocasião, haviam sido contratadas naquele ano, não tinha prática, não tinha experiência. Então, tudo isso a gente leva em consideração o quanto é importante a formação continuada para nós, enquanto professores, independente da... do nível que a gente está trabalhando, da etapa.[...]
	- não tinha toda essa orientação - na minha época não tinha essa riqueza	S1: No meu mundo, eu pensava assim... Nossa, na minha época que estudava, não tinha essa riqueza, não tinha toda essa orientação da maneira que a gente estava ali aprendendo na formação.
	-aprimorar essa forma de trabalhar com as nossas crianças	S3: a formação, ela veio aprimorar essa forma de trabalhar com as nossas crianças em educação infantil. [...] Então, foi, eu gostei muito da formação, né? Recordações muito legais. E o estudo também, muito rico, muito rico mesmo.
	- hoje está diferente - mais significado [...].É essa a ideia e antes não. - Fica mais significativo	P1: A criança não vai aprender a escrever, por que eu não vou mais sentar e ir lá que nem a gente fazia antes? porque eu também não concordo quando as pessoas criticarem o que era passado. Gente, nós aprendemos [...] eu acredito muito na questão da atualização das coisas. Porém, o que ficou lá para trás não era errado. Só que hoje está diferente. Está mais atualizado, até porque nós lidamos com crianças completamente diferentes da época que nós fomos. [...]Fica mais significativo, é isso. É que tivesse mais significado [...].É essa a ideia e antes não.
	-foi um período difícil que foi da pandemia -Veio o momento certo - sem saber o que trabalhar	P1: [...] foi um período difícil que foi da pandemia. Então, quando nós recebemos esse material nas escolas, a gente se perguntou. E agora, como é que a gente vai explorar, né?[...] foi uma época que nós estávamos em casa, desesperadas, sem saber o que trabalhar. Veio o momento certo.
	- foi muito proveitosa -abriram a mente da gente. -começando uma pandemia - sem saber o que fazer	P2: ela foi muito proveitosa ne, assim como foi falado, sobre a literatura. Tudo que nós fizemos, né? Sobre a gente ir em casa [...] elas abriram a mente da gente. Porque a gente estava assim, começando uma pandemia aí, sem saber o que fazer. Aí, a Avante, ela proporcionou esse material pra gente.
	- toda uma dificuldade para adentrar a esse novo momento da pandemia, das formações online	S3: E, quando iniciou a pandemia [...] começou as formações online. [...] Ali foi, assim, foi difícil, porque era um momento online, né? E a gente precisava se atualizar realmente. O que a tecnologia estava todo o tempo à porta, esse que foi o difícil, né[...] A tecnologia estava todo o tempo à porta, batendo, né? A gente sabia que nas escolas, algum tempo atrás, tinha chegado

	<p>- a gente precisava se atualizar realmente</p>	<p>os computadores, mas nunca foi utilizado, né? O celular estava aí, a tecnologia estava aí. E a gente não se capacitava pra estar, para utilizar no nosso dia a dia, no nosso trabalho, na nossa sala de aula. E nesse momento da pandemia foi o momento em que nós precisamos mesmo utilizar essa tecnologia. E adentramos aí nesse mundo meio que assustado, mas como a professora falou, foi o momento em que nós mais investimos, mas investimos em nós mesmos, no conhecimento, né? Porque se não fosse, estaríamos ainda daquela mesma forma, né? Sem aceitar que a tecnologia estava à porta e que nós não estávamos deixando abrir.</p>
	<p>-Se reinventar</p>	<p>S1: foi um processo assim, que a gente passou, foi difícil, mas a gente aprendeu muita coisa né. Aprendeu a se reinventar.[...] [...] às vezes, o professor, ele se limita, de que, ah, eu não vou fazer isso porque eu não tenho algo extraordinário. E tanta riqueza. Preparamos espaços.</p>
<p>Explorar novas metodologias/ estratégias/ recursos</p>	<p>-brincar heurístico - Não é um brinquedo que é comprado</p>	<p>P1: O brinquedo heurístico. O brincar heurístico. Que ele destaca muito, também. Foi muito destacado na formação.[...] Que é o uso desses materiais que a criança pode criar espontaneamente. Não é um brinquedo que é comprado. [...] nem tudo que sobra é lixo. Então, aquilo que era lixo, que a gente jogava por fora, hoje se tornou objeto de entretenimento para eles, de conhecimento, de exploração. Então, tudo isso é muito rico, que a gente também não tinha... Essa... Esse olhar. Inclusive, lá, teve... Eles mandaram esse livro para escola. Parece que é um brincar heurístico. [...] Eu uso vidrinho, aquelas coisinhas bonitinhas, tem um monte de embalagem que é jogada fora, de massa de estrato de tomate, eu levei tudo pra sala. Tem uma caixa cheinha.[...] . Aí, eu boto lá e fico observando, né? Fazendo anotações, tudo. E aí, eu me peguei, observando eles lá, começaram a empilhar. Um copinho, uma tampinha, um copinho, fazer a torrezinha. Aí, eu disse, olha... Aí, depois, eu já percebi o desafio.[...] O primeiro que conseguia botar mais sem derrubar tudo. Tudo isso, gente, é aprendizado. Eles estão trabalhando ali a estratégia, atenção, concentração, colaboração. Porque eles ficam naquele cuidado de não fazer barulho, de ninguém tossir perto, de não respirar, para não derrubar, não danificar do outro. Pra explorar o faz de conta da criança também.</p>
	<p>- E eu levo pra minha sala de aula caixinhas de vários tamanhos. - vê a participação deles - Eles criam</p>	<p>S1: E nessa fala da colega, a gente pode lembrar de que lá no acervo [...]E tinha um livro que ele era Caixa de brincar. É um livro muito legal. E interessante, porque quando a gente ganha um presente, a gente quer ver o que ele tem lá, né? A gente fica curiosa. E aí, a gente vai, abre e deixa a caixinha ali. E a criança, dali ele faz o capacete. E é interessante essa história, as meninas conhecem. [...]E eu levo pra minha sala de aula caixinhas de vários tamanhos. E, dali a gente vê a participação deles. Eles criam coisas que nem nós, professores, na nossa visão, a gente não cria. E aí, eles vão ali criando.</p>

	- exploração de mundo	S2: Eles focavam na exploração de mundo [...] na educação infantil e foi isso que foi novo pra gente, pelo menos pra mim foi.
	- acervo literário. - levar esse acervo tão rico que nós temos.	P3: O que mais me chamou a atenção na formação é algo que eu já amo, gosto muito. Que é o acervo literário.[...] quando eu tive a oportunidade de participar da formação, eles abordaram muito essa questão de levar pras crianças esse acervo tão rico que nós temos.
	-a gente tinha que decorar a sala - tirar tudo da parede - Isso aí foi novo	P4: [...]tinha que ter a sala colorida, né? Decorar, a gente tinha que decorar a sala, e tudo no papel, no EVA. Então, tudo naquele EVA, e cada um queria uma decoração mais bonita do que a outra, né? ,[...] depois que eles chegaram, depois das nossas conversas, dos questionamentos, né, que foi também a partir desse questionamento, com os professores, que eles começaram, né, a falar para a gente, justamente, como seria essa formação. [...] Isso aí foi novo, eu não sei para vocês, mas tudo que nós tínhamos, as centopeias, algumas coisas, que deu tanto trabalho, que o que eu não conseguia fazer, eu tinha que pagar para alguém fazer, e eu tirar tudo da parede, aí a gente tirava, mas até de início, ainda com a cabeça meio embaraçada. Meu Deus, mas eu vou tirar, e aí, como é que vai ser?
	- explorar esses materiais.	G1: [...] a formação da Avante ela foi muito riquíssima na questão de explorar esses materiais. E eu, foi um grande aprendizado e foi um desafio muito grande, não só para mim, mas, né, todos. Mas, foi um grande aprendizado e eu carrego aonde eu vou, na escola onde eu vou.
	- nos colocar no lugar da criança - faz as dinâmicas, faz as brincadeiras.	S3: Eu me lembro bem de um videozinho, de um vídeo, como era o nome da criança do vídeo, que ele... Ela ia caminhando com a mãe pela rua, né? E ia passando, falando com as outras pessoas. Era um bebezinho, acho que de... De 2, 3 anos. E ia falando... Todo mundo ia falando com ele, né? E ele andando e tudo. E a visão do vídeo era... Qual era a perspectiva daquela criança? Então, nós tínhamos que nos colocar no lugar da criança, né? Porque, geralmente, nós, professores, a gente acha que isso daqui é bom para ele.[...] Por isso que eu falei aqui com as meninas, que as escolas que ainda têm esses acervos, é... que coloquem, separem um para você estudar, pra ler. Não leia, não faça uma leitura de qualquer jeito para criança. A gente, a gente não gosta de ouvir. De viver uma experiência de qualquer jeito. E aí, por isso, às vezes, a gente faz as dinâmicas, faz as brincadeiras. Porque nós, adultos, a gente se diverte, imagine eles. A importância.

	<ul style="list-style-type: none"> -o sentido da formação, é dar significado às coisas -saber ouvir, o escutar - manter as informações de acordo como a criança ver 	<p>S3: Esse que é o sentido da formação, é dar significado às coisas. O ouvir a criança, né? Que foi muito bem citado na formação, o saber ouvir, o escutar, né? E... manter as informações de acordo como a criança ver. Porque, assim, nós, enquanto professores, nós temos uma visão da nossa forma.</p>
Trabalhar o currículo	<ul style="list-style-type: none"> - trouxe a BNCC na prática - estamos vivenciando mesmo, compreendendo realmente - é mais fácil pegar aquele, DCTMA 	<p>P1: Na verdade, a Avante, ela trouxe a BNCC na prática, quando nós ouvimos falar na teoria.[...] . E eu acredito que a Vale por ser uma empresa riquíssima e ter uma expansão assim, ela caminhou na frente de muitos municípios. Que foi quando a questão da Avante, ela trouxe a BNCC na prática, quando muitos ainda nós ouvimos na teoria. [...] Olha, nós estamos, agora nós estamos vivenciando mesmo, compreendendo realmente, o que de fato foi dado pra gente lá atrás, né[...] Então, ela só, quando nós achamos, é, agora, por que é mais fácil pegar aquele, DCTMA (Documento Curricular Do Território Maranhense) ali, aquela parte da educação infantil? Porque tu só vai jogar no papel, o que tu viu numa formação, numa prática. E o que eles não chegaram para ensinar algo novo. Então, eles só diziam isso. É a cereja do bolo.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - vinha atrelada à BNCC - desenvolvendo as habilidades das crianças 	<p>S3: Então, quando eu comecei a conhecer...o fundamento da formação, eu vi que era uma formação que vinha atrelada à BNCC, a forma como hoje nós estamos trabalhando com a educação infantil, desenvolvendo as habilidades das crianças, construindo com elas essa aprendizagem.</p>

	<p>- não nos atentávamos tanto pra essa questão de currículo</p> <p>- trabalhamos também com nossas experiências voltadas à BNCC</p> <p>Nós seguimos aquele rol, recebia até da prefeitura, já vinha tudo, já prontinho, que é que íamos trabalhar junto com a nossa criança</p> <p>- trazendo para a nossa realidade</p>	<p>P4: [...] assim, o que me chamou muita atenção também lá na Vale foi esse momento que nós estávamos até falando, na sexta-feira, no dia que nós estávamos no planejamento, esse, nós falamos de currículo. Então, a Avante, quando ela veio, talvez nós, no momento, não nos atentávamos tanto pra essa questão de currículo, né? Mas, trazendo para a nossa realidade agora, a gente percebe que enriqueceu muito o nosso currículo, tá? Porque a gente, o nosso currículo, antes nós sabíamos que era aquele rol, né? Nós seguimos aquele rol, recebia até da prefeitura, já vinha tudo, já prontinho, que é que íamos trabalhar junto com a nossa criança.[...] Eu digo mesmo, todo o tempo que nós estamos agora, trabalhamos também com nossas experiências voltadas à BNCC, mas a Avante, ela marcou, marcou muito, marcou muito, tudo o que a gente faz agora, eu sei, eu entendo e compreendo que está aqui algumas formadoras, mas tudo o que a gente está fazendo agora, a gente volta lá na Avante, e parece que agora, só agora, a gente vive nessa realidade, e a gente se encontra nesse momento.</p>
--	---	--

TEMÁTICA: Mudanças na percepção do trabalho docente			
Subtemática	variante	Unidade de registro	Unidade de contexto
Mudanças e materializações de práticas	O antes e o depois das atividades e materiais	<p>- trabalhava diretamente com atividades prontas/</p> <p>- gastei, com TNT, com EVA</p> <p>- direcionando para as crianças o que pintar, o que fazer</p> <p>- a gente mudou, foi mudando, colocou elementos naturais</p>	<p>S2: [...]eu trabalhava diretamente com atividades prontas, né. Até porque, como eu era professora de ensino médio e séries finais, então a educação infantil pra mim foi novo.[...] Eu também, quando eu comecei, eu acho que eu gastei uns 500 ou mais, com TNT, com EVA. Eu comprei o calendário pronto, alfabeto, os números, aí depois eu disse meu Deus, eu acho que joguei meu dinheiro todo... Aí, tanto, que a gente mudou, foi mudando, colocou elementos naturais, então foi muito bom.[...] eu trabalhei a higiene pessoal com uma atividade pronta, direcionada, eu direcionando para as crianças o que pintar, o que fazer. E aí depois da formação, eu pude ver que</p>

			eu poderia trabalhar na parte prática, levar uma boneca, levar produtos de higiene. Então, isso foi muito bom para os professores. [...]
		<ul style="list-style-type: none"> - não entregar o livro para o aluno - medo de deixar ele rasgar, de rabiscar -que agora sim, eles tinham a oportunidade 	<p>P3: [...] eu já gosto muito do momento da leitura, e eu me apaixonei mais, a partir do momento que eu abri meus olhos, para que as crianças, elas tivessem também esse momento junto comigo, e eu já nem contava a história, o livro eles já sabiam, decorado, e eu ficava só lá, e eles falavam, ‘ah, eu vou ser o personagem de Pedro, eu vou ser o João de barro, a Maria, eu vou ser a chapeuzinho vermelho’, e eu ficava lá, às vezes eu perguntava, vamos... vamos aprender outra historinha, e eles não eu quero essa, mas eu ia lá e contava para eles, e é algo muito bom, e nós devemos levar pra nossa escola, foi algo que me chamou muita atenção, e que eu levo até hoje. [...]</p> <p>eu creio que alguns de nós tem essa mania de não entregar o livro para o aluno, o medo de deixar ele rasgar, de rabiscar [...] por aquele momento único que eles iam ter, mas de uma outra maneira, que agora sim, eles tinham a oportunidade de sentar, de folhear, de ver as imagens, e eu fiquei mais apaixonada ainda.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - eu ainda não senti a necessidade de entregar os cadernos - Atividade de cobrir, de repetição - experiências, assim, muito dinâmicas, né, muito divertidas - estão explorando, assim, estão interagindo 	<p>P4: [...] eu estou no Infantil 1, e até agora, eu ainda não senti a necessidade de entregar os cadernos para a minha criança, tá? Fazer aquelas atividades, a dinâmica que nós fazíamos, atividade, né, para criança, de cobrir, de repetição, aquela coisa. [...] hoje nós estamos explorando, junto com as crianças, o que? E a nossa, e as nossas experiências estão sendo umas experiências, assim, muito dinâmicas, né, muito divertidas, onde as nossas crianças, eles estão explorando, assim, estão interagindo, e com tanta satisfação, assim, com tanto prazer, né, com tanta motivação [...].</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - avaliação da educação papelzinho, tem que desenhar, tem que pintar - nossa avaliação é através da observação 	<p>S3: geralmente... como é a avaliação da educação infantil?, ‘Ah eu vou, boto papelzinho, tem que desenhar, tem que pintar, ver o que eles já sabem’. Bem, não é por aí. A gente, [agora] nossa avaliação é através da observação. Aí, quando eu me recordo a fala do professor, que agora temos que trabalhar com pedra, pau e folha, é porque a gente vai lá no ambiente da criança. O que ele conhece, o que ele pode produzir. Então, eu trabalho</p>

		<p>- a gente vai lá no ambiente da criança. O que ele conhece, o que ele pode produzir</p>	<p>muito com a imaginação, com a criação e com o desenvolvimento realmente da criança, da habilidade dela. Quando a gente deixa ela à vontade para construir, a gente vai ver, a gente trabalha com a observação. A educação infantil hoje, a gente trabalha com a observação, a partir do desenvolver ali da experiência com as crianças. [...]</p>
		<p>- Então não vou dizer que eu não vou trabalhar a letra pra minha criança estampar o alfabeto, não. Na minha turma não tem o alfabeto, de cabo a rabo, mas tem letrinhas -Eu não vou mais é escrever A, B, C, D. Não, mas eu vou apresentar essas letrinhas para essas crianças lá,</p>	<p>P1: [...] eu não posso usar uma letra, na minha turma, mito, eu posso até porque o nome das crianças é a formada por letra, é a identidade da criança. Como é que eu não vou trabalhar a identidade da minha criança mostrando uma letra que é o nome da criança? Essa criança tem um pai, ela tem uma mãe, ela tem um irmãozinho, ela tem um vovô, ela tem uma vovó, e todo mundo tem isso pra identidade. Então a gente, o que não é correto é que a gente coloque lá o alfabeto ABCD, de cabo a rabo, pra criança decorar e não identificar um diferencial, uma letrinha. Até porque as crianças, principalmente minha turminha, está infantil 2, então eu já trabalho com eles, já mostro, eu trabalho com eles, é uma folha, a gente vai escrever na folha, é animais, os animais não têm nome, gente. Esses nomes são formados por quê? Por letras. Então não vou dizer que eu não vou trabalhar a letra pra minha criança estampar o alfabeto, não. Na minha turma não tem o alfabeto, de cabo a rabo, mas tem letrinhas lá que eles escrevem com a letra, com a mãozinha dele de punho, passa pro quadro, eles transcrevem no cartaz[...].Eu não vou mais é escrever A, B, C, D. Não, mas eu vou apresentar essas letrinhas para essas crianças lá, como eu te falei. E aí, qual era a... o objetivo final do desafio da tampinha? Sabe o que que é? Nós pegamos umas xerox, e nós fizemos... copiamos o alfabeto, aí eles recortar, colaram na tampinha para montar o nomezinho dele, para montar o nome do papai e da mamãe. Eu não estou trabalhando o alfabeto com eles? estou trabalhando montar.[...]eu guardei um monte de coisa pros meus alunos também.[...]</p>
		<p>- eu sempre trabalhei, a natureza na minha - era ler, fazer uma apresentaçõzinha</p>	<p>P1: eu sempre trabalhei, a natureza na minha sala, né, eu lembro até quando eu trabalhava numa sala de alfabetização de primeiro ano, eu trabalhei, eu amo um texto Vinicius de Moraes, Borboletas, mas eu trazia mais para a parte literária, era ler, fazer uma apresentaçõzinha, então, assim, aí eu me</p>

		- agora eu vou trabalhar com eles, a metamorfose da borboleta,	atentei, na época, não, agora eu vou trabalhar com eles, a metamorfose da borboleta, [inaudível] eu trabalhei metamorfose da borboleta, do sapo, era uma turma de alfabetização do primeiro ano,
		- os livros eram para estar nas mãos das crianças. E a partir daí, eu coloco todo o material disponível para eles	G1: [...]a formação da Avante, o que eu aprendi, que os livros eram para estar nas mãos das crianças. E a partir daí, eu coloco todo o material disponível para eles, para eles terem a disponibilidade e desenvolvimento com as temáticas, né.
		- Um olhar de trabalhar com a realidade da minha comunidade	S1: Um olhar de trabalhar com a realidade da minha comunidade. O que que eu tenho lá? É o coco babaçu? Pois eu vou trabalhar com o coco babaçu. É o cofo, é o abano. Vamos mostrar o que tem na nossa comunidade. E, foi uma das experiências assim, que a gente aprendeu muito. Quem estava na época eu acredito que aprendeu.
	O aluno como protagonista	- a palavra que marcou era Protagonista. As crianças precisavam produzir	P1: Essa é a palavra que marcou na formação da Avante, era essa. Protagonista. As crianças precisavam produzir. A natureza é novo para alguém? Não. É novo? Se trabalha hoje o explorar, pois que nós não explorávamos. Fazíamos, mas não tão intensificado como nós hoje exploramos.
		e-u aprendi que eles tem que ser realmente os principais protagonistas - eles que tem que folhear o livro, como é que eles vão gostar, vão ter gosto pela leitura, sendo que eles não podem nem triscar - eles eram os personagens - eles falavam da maneira deles, eles expressavam	P3: [...]eu aprendi que eles têm que ser realmente os principais protagonistas, eles que tem que folhear o livro, como é que eles vão gostar, vão ter gosto pela leitura, sendo que eles não podem nem triscar e nem pegar. Então algo que quando eu tive esse momento na formação, eu abri meus olhos e aprendi, a partir de hoje na minha sala, eles vão ter esse momento, e eles mesmos eram protagonistas, eles eram os personagens na história, eles queriam, 'ah, eu sou...eu sou o João de barro, eu sou a Maria', e eles falavam da maneira deles, eles expressavam, justamente é...[...]
		-o que nós aprendemos muito, foi que a criança, ele	P4: [...] o que nós aprendemos muito, foi que a criança, ele tem que ser o protagonista, da sua própria ação.[...] Então, nós nos livramos de tudo aquilo, né, que parece que poluía a visão da criança, e nós não percebemos,

		tem que ser o protagonista, da sua própria ação - as crianças aprenderam a produzir	e o que que acontece? Agora a gente vê só produções, produções das crianças, as crianças aprenderam a produzir, a nossa criança, eu acredito, porque nós estamos observando no grupo geral da educação infantil, a gente percebe muito que a criança, ele está explorando, explorando a natureza, coisas diferentes[...]
		-a gente coloca para que eles possam ser o protagonista desse aprendizado	S3: E aí, o que mais me chamou a atenção na formação, o que eu mais gostei foi a forma de que, construímos com as crianças essa aprendizagem. Elas vão desenvolvendo as suas capacidades, vão desenvolvendo as suas habilidades, e de acordo com as experiências desenvolvidas com eles, que a gente coloca para que eles possam ser o protagonista desse aprendizado. Coisa que era completamente diferente quando era só um papel, repetição de letra, repetição de traços, riscar papel... e é diferente.
	Motivando a cooperação	-entra a importância dos supervisor ter participado desse momento - é um sistema. - a sementinha já foi plantada	P1: entra a importância dos supervisor ter participado desse momento, do secretário, do secretário de educação da época, ou de agora. Porque, agora, tipo assim, a sementinha já foi plantada. Agora, cabe a nós o quê? Regar e continuar. Dar continuidade. Então é isso, é um sistema.
		-a família se envolvia muito - foi muito participativo	P7: O mais importante é que a família se envolvia muito. Quando nós lançávamos esse desafio no grupo, a família já corria logo. E nós encontrávamos era mãe com sacola, era pedindo para as outras mães, nas outras casas, dos parentes, desocupar o rolinho de papel higiênico, ai tinha umas que compravam o papel higiênico e já ia só tirando, ou então recebia, 'ah minha tia e minha vó mandou tantos'. Menina isso envolvia tanto a família, foi muito participativo.
		- a gente pôde ver não só a empolgação das crianças, mas também com as famílias	S1: Os pais já ficavam na expectativa, juntamente com a criança, toda ali na fardinha, esperando a nossa chegada. Então assim, a gente pôde ver não só a empolgação das crianças, mas também com as famílias [...] E a gente via, da maneira que eles iam se aproximar da gente. Eles ficavam preocupados em oferecer um suco, um bolo.

		<p>-eu tive professor novo, onde ele não sabia usar esses materiais e eu fui, ensinei</p>	<p>G1: eu boto em prática, dou animação para as minhas colegas e digo para elas, ó, eu tive a formação da Avante, [...] eu tive professor novo, onde ele não sabia usar esses materiais e eu fui, ensinei[...]</p>
		<p>- A gente precisa também explorar os colegas que sabem</p>	<p>P1: [...] e como a tia colocou, as mídias, a internet, o Google, eu não sabia fazer vídeo, eu fui pra casa de P4 e foi duas manhãs, tomei café, merendei, almocei e aprendi a fazer vídeo lá com o P4. A gente precisa também explorar os colegas que sabem, buscar a humildade nesse sentido.</p>
		<p>- o que você desenvolver na escola, compartilha com o grupo de suporte -ter assim essa troca</p>	<p>S1: Por isso que eu sempre falo [...] o que você desenvolver na escola, compartilha com o grupo de suporte. Talvez, o que a professora fez lá, que ainda a outra não fez, ela vai fazer e vai dar certo. Na escola que eu estou, na escola que eu estou, é em Gameleira. Gameleira ela tem uma creche nova, ela não tem esses acervos. Mas na semana do brincar, nem por isso as professoras deixaram de trabalhar. Elas trabalharam, é... brincadeira de casinha. Sabe o que foi que as crianças desenvolveram, além da orientação das professoras? Um fogão, uma televisão, uma geladeira, tudo com caixa de papelão.[...] E u gosto de ver essa vivência assim oh, de você ter assim essa troca, ter essa conexão com a professora [...]</p>
<p>Desafios da formação</p>	<p>Desafios com a gestão escolar</p>	<p>- esse material todo era guardado as sete chaves, trancado, -inclusive tinha até material estragando - professor aprende uma coisa quando chega na escola não tem, na maioria dos casos, que não é o meu, não tem autonomia</p>	<p>P1: [...] Porque eu lembro que lá na creche que nós fizemos, vamos desembalar tudo, montamos cantinho e outras escolas, os professores não tiveram acesso ao material chegou e foi guardado, então quando eu cheguei lá, tava tudo guardado. Eu disse, não, esse aqui não veio pra ficar guardado, eu fui audaciosa. Eu disse, olha, quem fez formação com a professora de educação infantil aqui fui, quem veio pra cá como professora de educação infantil fui eu. [...] quando eu cheguei também, esse material todo era guardado as sete chaves, trancado, inclusive tinha até material estragando, livro... nas escolas, chegava e foi trancado, foi guardado. [...] é uma grande falha é... o gestor não ta em reunião com o professor, junto, porque o professor aprende uma coisa quando chega na escola não tem, na maioria dos casos, que não é o meu, não tem autonomia de fazer aquilo que é cobrado de quem? de quem está no chão da escola, quem está no chão da escola não somos nós? E aí o que que eu vejo a pessoa pra se autobeneficiar</p>

			<p>ou se auto, que é um erro, se promover, aí eu vou deixar esse material, no final do ano quando vier uma visita da secretaria vai tá tudo bonitinho. Coitado dele, porque quem vai ser elogiado é aquele que o material tá ali encardido, uma capinha rasgada e lá na escola quando eu cheguei estava assim, inclusive as pinhas e não tem as... aquelas coisinhas de madeira...[...] a gente já quase não aproveitou, porque de tanto estar guardado no saco, no calor, criou fungo. Menina, quando eu tirei, estava fedendo. Aí a gente tentou limpar, as meninas colocaram todo dia no sol. E aí tiveram umas que já nem teve mais como aproveitar.</p>
		- os diretores não disponibilizavam, era tudo guardado	<p>P5: [...] os livros tinham um problema que os diretores não disponibilizavam, era tudo guardado, a nossa gestora que chegou agora, que botou lá pra gente, mas os diretores, tinham diretores que não davam acesso era tudo guardadinho lá, entendeu?</p>
		-a gestora também era tudo guardado, mas eu fui buscar alguns livros	<p>G1: assim que eu entrei na escola, a gestora também era tudo guardado, mas eu fui buscar alguns livros, não foi todos, mas eu busquei alguns livros, ela deixou na sala, mas era todo o tempo aquele cuidado. Entendeu? Para a criança não rasgar, para ela não deixar na mão das crianças.</p>
		<p>-eu tive muita dificuldade, com minha gestora na época. -Porque ela tinha um olhar de que o material tinha que estar guardado - ela não queria ter um acervo espalhado - Era uma bagunça na mente dela</p>	<p>S1: Eu trabalho lá na escola e eu sempre gostei desses espaços, desses contextos. E eu tive muita dificuldade, com minha gestora na época. Porque ela tinha um olhar de que o material tinha que estar guardado. E aí eu disse, não, o material não vai ser guardado. Aí eu procurava, juntamente com uma colega de trabalho de organizar esses espaços. [...]E a criança, quando ela é trabalhada na rotina, foi como ela falou, da organização, ele vai, na hora, ele sabe que agora vamos para uma experiência, vamos guardar o brinquedo. Quando você trabalha uma rotina com a criança na sala de aula, ela desenvolve, sim. E por que eu vou guardar os brinquedos? E essa gestora nessa época, ela não queria ter um acervo espalhado, porque a criança bagunçava. Era uma bagunça na mente dela, na visão dela. E muitas das vezes eu ficava triste. E aí tinha dias que ela determinava, hoje não vai ter acervo no brinquedo. Aí ‘tia, hoje não tem a hora do brincar’. E aí eu disse, não, a tia vai dar um jeitinho. Pegava uma cesta, mesmo que ela não quisesse que tivéssemos no corredor, porque na visão dela era uma</p>

			<p>bagunça. Eu levava para a sala. E na sala, eu deixava o momento deles brincar, de montar, de ir e de ir, de montar na realidade deles. Fazer lá o brinquedo, eles fazem a brincadeira do faz de conta, que eles vão brincando</p>
	<p>Desafios com o novo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - e quando chega o novo, às vezes as pessoas se espantam - acho que espantou o professor naquele primeiro momento - é porque às vezes nós temos uma visão de escola que é mesa, papel, lápis e quadro 	<p>P4: Tudo que é novo, às vezes, espanta. [...] eu conheci pela boca dos professores, eles começaram... estavam um pouco nervosos na fala deles, porque falaram assim, ‘ah, não pode ter mais nada na sala, tem que tirar tudo que é cartaz, tem que tirar tudo que é beleza, tem que tirar tudo que é papel, e a sala tem que ficar limpa’. E que nós temos que trabalhar somente com materiais da natureza, pedra, pau, folha, esse tipo de coisa. E eu fiquei preocupada com isso. Mas qual o sentido? Eu acho que também não é por aí. Foi quando eu iniciei a formação. E muito pelo contrário, quando eu passei a conhecer e a estudar, eu tive que pegar todo o material inicial, porque se eu não estou enganada, no ano de 2019 ainda teve alguma formação presencial com os professores, por isso eles estavam com essa situação. Eles já tinham escutado uma fala, e a gente sabe que umas pessoas interpretam de um jeito, outras interpretam de outro, e quando chega o novo, às vezes as pessoas se espantam, né? Então, quando eu iniciei, peguei o material, comecei a participar das formações, fui num encontro em São Luís, e assim também com um grupo que também estava iniciando, como apoio pedagógico e, muito pelo contrário, quando eu tive acesso ao material, eu me encantei com a forma de ser o trabalho proposto pela formação. Onde, na qual, o que às vezes eu acho que espantou o professor naquele primeiro momento, é porque às vezes nós temos uma visão de escola que é mesa, papel, lápis e quadro. E a educação infantil cartazes na parede, tudo colorido, tudo bonito. E, nesse entanto, a formação ela veio nos orientar que nós íamos criar, construir com as crianças aquele aprendizado. Aí sim, é que ia sendo construído a ambientação daquela turma, sendo construído com as crianças.</p>

		<p>-a cobrança muito grande das mães que atividade</p> <p>- fiz a reunião com os pais</p> <p>- e a gente foi dizendo que aquele movimento com a pedra, com o graveto, com a folha, é que ia desenvolver a habilidade dele mais na frente pegar o lápis de forma correta</p>	<p>P1: [...] a cobrança muito grande das mães que atividade, atividade, atividade e aí inicialmente, como foi... ano passado, fiz a reunião com os pais, eu e a Viviane, que era a minha supervisora na época, nós apresentamos os vídeos que falava de BNCC, de forma bem sucinta, né? Os vídeos, falei, mostrei, tirei foto das crianças logo no início pegando o lápis dessa forma, dessa forma, e aí na reunião a gente estampou tudo pra eles. E aí a gente foi fazendo, né? [inaudível] mostrando uma atividade, onde a criança pega um giz de cera dessa forma e ele lá brincando com as pedras, pegando bonitinha e a gente foi dizendo que aquele movimento com a pedra, com o graveto, com a folha, é que ia desenvolver a habilidade dele mais na frente pegar o lápis de forma correta.[...]</p>
		<p>- os pais começam a estranhar. Agora a minha criança vai ter só que brincar, né?</p> <p>- A gente sabe que a dificuldade foi grande, mas a gente foi se superando.</p>	<p>S3: [...] Ah, pois aí os pais começam a estranhar. Agora a minha criança vai ter só que brincar, né? Porque as experiências eram as mais voltadas para a brincadeira, mais uma brincadeira, com a interação [...] Então, a gente começou, as professoras começaram, nós não tínhamos o costume de fazer vídeos. E as crianças, elas precisam ver, né? Mas aí a gente foi se superando, né professora? [...] : E fizemos muitos vídeos de experiências e quando vinha o retorno, ficávamos felizes, né? Com as crianças elaborando, fazendo bolinha de sabão, entre outras. E fizemos várias experiências e foi muito legal, assim. A gente sabe que a dificuldade foi grande, mas a gente foi se superando. E na escola Miguel Bauri, nós chegamos, de acordo com a formação Avante, nós chegamos, concluímos e organizamos os espaços, né? Então, foi, assim, algo muito legal, né? A gente tem registro desses espaços, né professora. Hoje ela está como gestora lá, justamente na escola. E, assim, foi muito legal. Organizamos todos os espaços. Fizemos um croqui de espaço, na qual, gostaríamos que nossas crianças tivessem acesso, né? A aquele espaço que elas pudessem desenvolver suas experiências, né?.</p>
		<p>- tem gente que tem muita ideia, né?</p>	<p>P2: Porque assim, pra quem já, eu digo assim, tem gente que tem muita ideia, né? Porque cada um tem uma ideia. Ela pode ter, Dona P7 pode ter uma ideia, eu posso ter outra. Só que, é, as crianças, assim, têm outras pessoas, que não tem já dificuldades de fazer, de construir, as crianças, hoje</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - têm outras pessoas, que não tem já dificuldades de fazer, de construir, - tem muita coisa que a gente nem sabe. - não sei o que fazer, tem material bem pesado 	<p>eu digo, tô numa escola, elas pegam aquele material, que a gente dá pra elas, pra ter aquele contato, elas montam tipo um trem, elas sentam em cima, elas colocam outra criança e saem levando no carrinho, né? Elas brincam muito com aquele material. Só que tem muita coisa que a gente nem sabe. Eu digo por mim, né... vou falar de mim. É, não sei o que fazer, tem material bem pesado, tem coisas que a gente até guarda, que é tipo uma madeira, assim, não sei se vocês já viram, que um pedacinho assim, tenho medo das crianças se baterem e machucar, porque tem criança, na minha sala, tem criança autista. Aí quando ela pega, ela fica, tipo assim, como se fosse um... Jogar. Então a gente guarda, para que não machuque outra criança, entendeu? Porque no momento que a gente nem espera, aí já acontece alguma coisa.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - parece assim, que não tem nada, ficou ali. - ainda não sabem trabalhar com aquele recurso 	<p>S1: [...] eu fico triste porque eu vi pessoas que estavam com a gente nessas formações, que participaram, que gerenciaram, que ainda falam que as escolas que têm todo esse acervo, né? Que aí foi fornecida pela Vale, é... que ainda não sabem trabalhar com aquele recurso. E aí eu fico triste porque, assim, a gente veio de uma formação muito rica, muito maravilhosa, mas que parece, igual a fala que a P1 falou, parece assim, que não tem nada, ficou ali.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - mais fácil para alguns professores trazer logo todas as atividades que xerocopiadas, do que ir para exploração 	<p>S2: E eu acho que a grande dificuldade é essa parte de trabalhar com as atividades prontas, mecanizadas. Tipo, é mais fácil para alguns professores trazer logo todas as atividades que xerocopiadas, do que ir para exploração, de buscar o natural, explorar, montar. [...] Como eles sempre traziam, era para a gente trabalhar, ambiental, as salas, né?</p>
	<p>Desafios com a proatividade e autoavaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nós como professores, nossa função é ser investigador, a gente não pode esperar tudo pronto ao nosso alcance, 	<p>P1: no dia que montaram os brinquedos, nas escolas, eu digo por que eu estava lá. O montador, ele disponibilizou um cartãozinho com o nome da empresa. E nesse cartão, tinha telefone e link. Eu acho assim, que a gente também não pode esperar tudo pronto ao nosso alcance. A gente também tem que ir em busca. Então, o que é que nós fizemos? Nós fomos acessar esse link. E através daquele link, tinha brincadeiras. As crianças explorando nas escolas.[...] Eu, eu concordo que a gente possa estar achando dificuldades, isso e aquilo outro, mas gente, nós como professores, nossa</p>

			<p>função é ser investigador, como eu falei a gente não pode esperar tudo pronto ao nosso alcance, tipo assim... não, eu tô colocando assim, o seguinte, ela falou que foi superficial? Foi, mas a gente precisa ir buscar, até mesmo na faculdade quando a gente tá estudando, o professor não ensina tudo pra gente. Quem foi que aprendeu a fazer planejamento em curso de magistério ou de faculdade? Ninguém. Nós fomos praticar e nós vamos aprender colegas. [...] e também reforço, né porque assim, tem que ter as formações, eu acredito que sim, o material tá aí e eu acredito também que o que falta em algumas colegas, me desculpem também, não sei se é o caso, o que falta também em algumas colegas é... humildade de perguntar, de buscar.</p>
		<p>- eu como professora eu tenho que ter um olhar de estratégia, - eu tenho que buscar, eu tenho que pesquisar, o material ta na minha escola - é interessante também que a gente tenha esse pensamento de não esperar.</p>	<p>S1: Você pode ter uma minúscula sala, digamos assim, mas eu como professora eu tenho que ter um olhar de estratégia, eu tenho que buscar, eu tenho que pesquisar, o material ta na minha escola tá, mas como que uma gestora ou um professor acha que aquele material o lugar dele é ali, não, eu vou buscar, ‘gestora, eu posso pegar esse material? eu posso organizar um espaço? qual experiência eu vou desenvolver?’. De acordo com a experiência você organiza esse espaço, vocês não têm que levar a ideia de que o material tem que ser guardado, ele tem que ser explorado sim e pelos protagonistas que são as crianças. [...] é interessante também que a gente tenha esse pensamento de não esperar. De ir mesmo atrás de perguntar, como P1 falou, vamos ser humilde. [...] Então, é aí que eu digo, se a gente também não se atentar para essas situações, aí a gente vai ficar esperando. A gente tem que buscar, a gente tem que estudar, a gente tem que procurar</p>
		<p>- precisamos de um autoavaliação, - ver até que ponto a gente tá conseguindo,</p>	<p>P1: quando eu falo que hoje eu não coloco, mas muito eu expus, minhas salas era uma das mais lindas, que era tudo lindo. porque o professor criativo, ele que enfeitava tudo, mas era isso. Era errado? Hoje em dia não é errado, a gente usar de outras metodologias e eu comecei a trabalhar foi assim. Vocês são meus alunos aqui da educação infantil, eu ia pra ali e ia dizer ‘a’ e vocês iam responder ‘a’. [...]eu enquanto professora, fui me autoavaliar que a gente precisa fazer isso, eu coloquei isso no último dia, nós precisamos de um autoavaliação, ver até que ponto a gente tá</p>

			<p>conseguindo, até que ponto a gente tá com dificuldade ou pra gente poder ir sanando, porque tudo que vier, aqui quem que já domina a BNCC? Alguém domina a BNCC? Ninguém. Mas a gente já sabe um pouquinho, a gente tem os nossos estudos e quando se falou em BNCC, a primeira coisa que eu fiz, que eu nem sabia, nem pesquisando no Google eu não sabia. [...]o meu último plano de ensino que foi elaborado no município já tinha coisas pra BNCC, porque durante as leituras algumas coisas eu fui destacando lá eu já fui colocando. Então assim, eu digo, eu quero dizer assim pra vocês, que a gente precisa também ser investigador [...]</p>
--	--	--	---

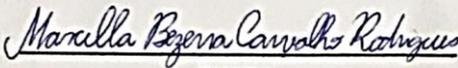
ANEXOS

**ANEXO A- REGISTRO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/ UFMA)**



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: implicações para a prática docente			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 9			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARCELLA BEZERRA CARVALHO RODRIGUES			
6. CPF: 005.311.793-03		7. Endereço (Rua, n.º): SETE TURU 28 A SAO LUIS MARANHAO 65065760	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 98988687603	10. Outro Telefone:
		11. Email: marcellasupervisora@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>11</u> / <u>01</u> / <u>2023</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Universidade Federal do Maranhão
15. Telefone: (98) 3272-8000		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>LUCINETE MARQUES LIMA</u>		CPF: <u>044.945.20349</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENADORA DO PPGE/UFMA</u>		<p align="center">Documento assinado digitalmente gov.br LUCINETE MARQUES LIMA Data: 16/01/2023 07:36:43-0300 Verifique em https://verificador.iti.br</p>	
Data: <u>11</u> / <u>01</u> / <u>2023</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

