

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Juliana Mélo da Costa

**PARÂMETROS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO  
PERMANENTE DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Santa Maria, RS  
2023







Juliana Mélo da Costa

**PARÂMETROS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE  
PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS  
2023

Costa, Juliana Mélo da  
PARÂMETROS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE  
DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Juliana  
Mélo da Costa.- 2023.  
151 p.; 30 cm

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Políticas Públicas 2. Formação Permanente de  
Professores 3. Educação Infantil 4. Qualidade I. Gabriel  
Dalla Corte, Prof<sup>a</sup>. Dra. Marilene II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JULIANA MÉLO DA COSTA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Juliana Mélo da Costa**

**PARÂMETROS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE  
PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Aprovado em 03 de fevereiro de 2023.

---

**Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Jucemara Antunes, Dra. (IPÊ AMARELO, UFSM)**

---

**Lorena Inês Peterini Marquezan, Dra. (UFSM)**

---

**Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023









## AGRADECIMENTOS

Gratidão...

Ao Universo que é sublime em sua totalidade e que me permitiu viver e ter experiências como esta.

Àqueles que acreditam na educação e sabem que a mudança não ocorre, apenas, por força de leis, mas depende de cada um de nós.

À Secretaria Municipal de Educação de Júlio de Castilhos, a qual acolheu minha pesquisa e esteve, sempre, colaborando com o que foi preciso. E, do mesmo modo, a todos colegas que valorizaram a pesquisa e o protagonismo, colocando-se como colaborador(a) deste estudo.

À minha família e amigos, por compreenderem minha constante ausência e cansaço. Em especial, ao meu esposo Luiz Fernando por ser sido a minha pessoa nesse processo e pelo apoio concebido em TODOS os momentos, principalmente, nos de angústia, dando-me força para seguir em frente e não desistir.

Aos professores do PPPG - UFSM, em especial, à professora Marilene por acolher o encontro que o Universo nos propôs. Por aceitar, como orientanda, alguém desconhecido, por ter paciência frente às minhas dificuldades, atrasos e imperfeições. Por ser inspiração de postura, de ética e de resiliência. Enfim, por me dizer sim depois de tantos não. Não sei se ela sabe ou imagina o quanto me realizou.

Às professoras que compuseram a banca desde a qualificação e muito contribuíram para que, de fato, este estudo pudesse intervir no contexto investigativo e no âmbito acadêmico, sendo meio para novos entendimentos, acarretando mudanças e progressos para todos os envolvidos.

A todos, todas e todes que foram anjos disfarçados de pessoas humanas, as quais, em alguma esquina do percurso, eu encontrei e, que mesmo sem saberem, contribuíram sendo alegria, força, exemplo, motivação...

*Obrigada, obrigada, obrigada para que eu siga recebendo e sendo o melhor que eu possa ter e ser neste existir!*



[...] que bom seria... se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que chamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem teto, dos sem escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.

Paulo Freire

Compreender, eu diria, é saber que o sentido poderia ser outro.

Eni Orlandi

## RESUMO

### PARÂMETROS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Juliana Mélo da Costa

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta dissertação integra o escopo de produções decorrentes do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior (LP/1), também, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq). Especificamente, refere-se às políticas públicas de formação permanente de professores da educação infantil, com ênfase na qualificação desses profissionais que atuam em instituições públicas pensadas e construídas para a educação na primeira infância. Tem por objetivo geral compreender quais parâmetros podem contribuir para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS. E por objetivos específicos prioriza: i) revisitar as políticas públicas de formação de professores da educação infantil no Brasil; ii) identificar na percepção dos profissionais que atuam nas EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos, como está organizado o Programa de Formação Permanente de Professores e suas contribuições; iii) analisar narrativas de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos acerca da sua formação permanente; e iv) elaborar parâmetros para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada na metodologia hermenêutica, do tipo colaborativa e implicada aos docentes que atuam na Educação Infantil das EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS. As técnicas de pesquisa utilizadas para a construção de dados foram documentos, questionário e narrativas escritas. Como método de análise de dados é considerada a teoria da interpretação, pela compreensão hermenêutica e a partir das acepções de Orlandi (2013). O referencial teórico está organizado com base na legislação educacional e em autores como Nóvoa (1991, 2009), Imbernón (2006, 2010), Freire (1996, 2000), Secchi (2013), Freitas (2021), Kramer (2006), Ghedin (2004), Gadamer (1983), entre outros. O produto técnico/educacional materializado refere-se a parâmetros para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, constando a apresentação de sugestões detalhadas e comprometidas com uma formação permanente implicada às demandas formativas e de atuação profissional destes/as colaboradores/as da pesquisa. Como principais resultados, passou-se a compreender que não basta se ter leis que normatizem a formação permanente de docentes; é necessário que estes se tornem protagonistas do processo de planejamento e consecução de sua formação, no sentido de pensar as demandas, articular e materializar as ações previstas, bem como, qualificá-las no cotidiano da atuação profissional. Portanto, espera-se que com o desenvolvimento, resultados e produtos decorrentes desta pesquisa tenha se constituído uma rede de ressignificações e (re)articulações em defesa e qualificação dos processos de formação permanente de professores atuantes nas EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação Permanente de Professores. Educação Infantil. Qualidade.

## ABSTRACT

### PARAMETERS FOR THE QUALIFICATION OF THE PERMANENT EDUCATION OF TEACHERS WHO WORK IN CHILD EDUCATION

AUTHOR: Juliana Mélo da Costa  
SUPERVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte

This dissertation is part of the scope of productions resulting from the Professional Master's Course in Public Policies and Educational Management, from the Graduate Program in Public Policies and Educational Management (PPPG), at the Federal University of Santa Maria (UFSM), along with the Linha de Research Policies and Management of Basic and Higher Education (LP/1), also from the Study and Research Group on Educational Policies and Management (GESTAR/CNPq). Specifically, it refers to public policies for the permanent training of early childhood education teachers, with an emphasis on the qualification of these professionals who work in public institutions designed and built for early childhood education. Its general objective is to understand which parameters can contribute to the qualification of the permanent training processes of teachers who work in EMEIs of the Municipal Teaching Network of Júlio de Castilhos/RS. And for specific objectives it prioritizes: i) revisiting public policies for the training of early childhood education teachers in Brazil; ii) identify, in the perception of professionals who work in the EMEIs of the Municipal Education Network of Júlio de Castilhos, how the Permanent Teacher Training Program is organized and its contributions; iii) analyze narratives of teachers who work in EMEIs of the Municipal Teaching Network of Júlio de Castilhos about their permanent formation; and iv) to elaborate parameters for the qualification of the processes of permanent formation of professors that work in EMEIs of the Municipal Teaching Network of Júlio de Castilhos/RS. This is a qualitative research, based on the hermeneutic methodology, of the collaborative type and involved with teachers who work in Early Childhood Education at EMEIs of the Municipal Education Network of Júlio de Castilhos/RS. The research techniques used for data construction were documents, questionnaires and written narratives. As a method of data analysis, the theory of interpretation is considered, through hermeneutic understanding and from the meanings of Orlandi (2013). The theoretical framework is organized based on educational legislation and on authors such as Nóvoa (1991, 2009), Imbernón (2006, 2010), Freire (1996, 2000), Secchi (2013), Freitas (2021), Kramer (2006), Ghedin (2004), Gadamer (1983), among others. The materialized technical/educational product refers to parameters for the qualification of the permanent formation processes of teachers who work in EMEIs of the Municipal Education Network of Júlio de Castilhos/RS, consisting of the presentation of detailed suggestions and committed to a permanent formation involved to the training demands and professional performance of these research collaborators. As main results, it was understood that it is not enough to have laws that regulate the permanent training of teachers; it is necessary that they become protagonists in the process of planning and achieving their training, in the sense of thinking about the demands, articulating and materializing the foreseen actions, as well as qualifying them in the daily work of the professional. Therefore, it is expected that with the development, results and products resulting from this research, a network of resignifications and [re]articulations has been constituted in defense and qualification of the processes of permanent formation of teachers working in the EMEIs of the Municipal Teaching Network of Júlio de Castilhos/RS.

**Keywords:** Public Policies. Permanent Training of Teachers. Child education. Quality.





## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ilustração do ato de lembrar, contar e projetar.....	18
FIGURA 2 – Reflexão sobre a importância das perguntas .....	24
FIGURA 3 – Apresentação da pesquisa .....	24
FIGURA 4 – Reflexão sobre a importância social dos professores .....	27
FIGURA 5 – Síntese do percurso metodológico .....	30
FIGURA 6 – Localização do município de Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul.....	37
FIGURA 7– Representação do modo de criação e organização do processo metodológico ...	40
FIGURA 8 – Principais documentos Federais e Municipais analisados .....	421
FIGURA 9 – Etapas de análise de dados.....	44
FIGURA 10 – Delineamento da pesquisa do Estado do Conhecimento .....	46
FIGURA 11 – Palavras-chave das produções científicas .....	49
FIGURA 12 – Palavras-chave das produções científicas de Peres (2020) e Zan (2020) .....	53
FIGURA 13 – Reflexão sobre a importância da produção de conhecimento .....	56
FIGURA 14 – Formação Permanente de Professores e seus atravessamentos .....	65
FIGURA 15 – Reflexão sobre a prática docente que se precisa.....	64
FIGURA 16 – Reflexão sobre a presença da política.....	65
FIGURA 17 – Reflexão sobre a relevância da fundamentação.....	77
FIGURA 18 – Fotos das EMEIs de Júlio de Castilhos/RS.....	82
FIGURA 19 – Representação das dimensões formadas .....	89
FIGURA 20 – Reflexão de que se deve fazer as boas notícias .....	111
FIGURA 21 – Percurso realizado até a materialização do produto técnico/educacional.....	113
FIGURA 22 – Capa/tela inicial do Parâmetros .....	114
FIGURA 23 – Página/tela 02 dos Parâmetros .....	115
FIGURA 24 – Orientações para entendimento e utilização dos Parâmetros.....	116
FIGURA 25 – Linha do tempo das bases legais.....	116
FIGURA 26 – Conceitos relevantes .....	117
FIGURA 27 – Contextualizando os Parâmetros 01.....	118
FIGURA 28 – Contextualizando os Parâmetros 02.....	118
FIGURA 29 – Contextualizando os Parâmetros 03.....	119
FIGURA 30 – Objetivos dos Parâmetros .....	119
FIGURA 31 – Introdução aos Parâmetros 01.....	120

FIGURA 32 – Introdução aos Parâmetros 02 .....	121
FIGURA 33 – EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS .....	121
FIGURA 34 – Introdução aos Parâmetros 03 .....	122
FIGURA 35 – Introdução aos Parâmetros 04 .....	123
FIGURA 36 – Introdução aos Parâmetros 05 .....	123
FIGURA 37 – Introdução aos Parâmetros 06 .....	124
FIGURA 38 – Introdução aos Parâmetros 07 .....	124
FIGURA 39 – Introdução aos Parâmetros 08 .....	125
FIGURA 40 – Introdução aos Parâmetros 09 .....	126
FIGURA 41 – Parâmetros.....	127
FIGURA 42 – Identidade Docente - contextualização .....	127
FIGURA 43 – Identidade Docente – Parâmetros (parte 01).....	128
FIGURA 44 – Identidade Docente – Parâmetros (parte 02).....	128
FIGURA 45 – Formação Permanente – Parâmetros (parte 01) .....	129
FIGURA 46 – Formação Permanente – Parâmetros (parte 02) .....	129
FIGURA 47 – Formação Permanente – Parâmetros (parte 03) .....	130
FIGURA 48 – Formação Permanente – Parâmetros (parte 04) .....	130
FIGURA 49 – Programa Formativo – Parâmetros (parte 01).....	131
FIGURA 50 – Programa Formativo – Parâmetros (parte 02).....	131
FIGURA 51 – Programa Formativo – Parâmetros (parte 03).....	132
FIGURA 52 – Dicas de leituras .....	133
FIGURA 53 – Agradecimentos.....	133
FIGURA 54 – Referências .....	134
FIGURA 55 – Reflexão de que mobilizar pode incomodar acomodados.....	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Problemática e objetivos da pesquisa .....	28
Quadro 2 – Número de escolas, matrículas e professores municipais.....	35
Quadro 3 – Escolas Municipais de Educação Infantil e sua respectiva localização.....	36
Quadro 4 – Dados gerais do descritor 1 - Formação Permanente de professores da educação infantil.....	48
Quadro 5 – Dados gerais do descritor 2 - Qualificação dos professores da educação infantil.	49
Quadro 6 – Síntese de informações dos/as colaboradores/as da pesquisa.....	89



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicadores da escolha de nomeação dos/as colaboradores/as de pesquisa .....	40
Gráfico 2 – Indicadores da faixa etária dos/as colaboradores/as de pesquisa .....	85
Gráfico 3 – Formação inicial dos/as colaboradores/as da pesquisa.....	86
Gráfico 4 – Formação em nível de pós-graduação dos/as colaboradores/as da pesquisa.....	87
Gráfico 5 – Tempo de atuação profissional na Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS .....	88
Gráfico 6 – Funções de atuação dos/as colaboradores/as da pesquisa .....	89



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CF	Constituição Federativa do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação a Distância
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEI's	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEF's	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESTAR	Grupo de Estudos e Pesquisas: Políticas e Gestão Educacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JC	Júlio de Castilhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica Municipal
LP1	Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPG	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
Seduc	Secretaria de Educação
SMEd	Secretaria Municipal de Educação

UUFEI	Unidade Universitária Federal de Educação Infantil
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INICIANDO A ESCRITA .....</b>	<b>18</b>
1.1	REMEMORAÇÕES E PROSPECÇÕES DE PESQUISA.....	18
1.2	SITUANDO A PESQUISA.....	24
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
2.1	NATUREZA INVESTIGATIVA DA PESQUISA.....	31
2.2	CONTEXTO INVESTIGATIVO E SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	33
2.3	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	38
2.4	PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS..	46
<b>3</b>	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>46</b>
3.1	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ESCOLHIDAS.....	47
3.2	CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	54
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM ANÁLISE.....</b>	<b>57</b>
<b>5</b>	<b>REVISÃO HISTÓRICA ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DISCUSSÃO.....</b>	<b>76</b>
6.1	CONCEITUANDO PARÂMETROS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	77
6.2	PARÂMETROS PARA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES/AS ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JÚLIO DE CASTILHOS/RS.....	80
6.2.1	<b>Dimensão 1 – Identidade docente.....</b>	<b>89</b>
6.2.2	<b>Dimensão 2 – Formação permanente.....</b>	<b>95</b>
6.2.3	<b>Dimensão 3 – Programa Formativo.....</b>	<b>104</b>
<b>7</b>	<b>PRODUTO TÉCNICO/EDUCACIONAL.....</b>	<b>109</b>

7.1	O PRODUTO: INTRODUÇÃO E METODOLOGIA .....	110
7.2	O PRODUTO: MATERIALIZADO E COMENTADO .....	112
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES, POR ORA, FINAIS.....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> MISTO.....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS.....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO E PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO.....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE D – MENSAGEM/CONVITE AOS PROFESSORES/AS.....</b>	<b>150</b>

## INICIANDO A ESCRITA

Neste capítulo, constam as considerações iniciais relevantes para o entendimento do todo da pesquisa. A iniciar pela história pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora até a apresentação da pesquisa, de modo a acolher questionamentos e inquietações que justificam escolhas e delinham esta dissertação.

### 1.1 REMEMORAÇÕES E PROSPECÇÕES DE PESQUISA

*Não nasci professor ou marcado para sê-lo,  
embora minha infância e adolescência  
tenham estado sempre cheias de 'sonhos' em  
que rara vez me vi encarnando figura que  
não fosse a de professor.*  
Paulo Freire

Figura 1 – Ilustração do ato de lembrar, narrar e projetar



Fonte: autora.

Quando a tarefa é organizar todas as nossas vivências por meio da escrita, é preciso uma pausa para que se possa tornar vivas as memórias, já que o prefixo da palavra lembrar denota, entre os seus sentidos, repetir uma ação e reforçar uma atitude. Desse modo, instiga-nos a voltar, a olhar novamente, a fazer uma pausa, a refletir e a observar o que aconteceu e o que poderá vir

a acontecer em nossa vida, tal como ilustrou a Figura 1, demonstrando que, com esse movimento mental, torna-se possível exteriorizar, narrar, contar as vivências<sup>1</sup>.

Nessa direção Delory-Momberger explica:

o que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, apud HONORIO FILHO, 2010, p. 203).

Sendo assim, ao falarmos de nós mesmos e, ao interpretarmos nosso mundo, algumas partes da nossa biografia pessoal necessitam de localização histórico-temporal e, por vezes, de explicações por meio de teorias que balizem passos, atitudes e desejos. Com essa perspectiva, entre outras, é que se pode projetar, lançar e materializar uma ideia que, provavelmente, não é nova, mas é uma outra ideia. Uma ideia pensada e analisada sob um outro olhar, um olhar ainda não visto ou pouco explorado.

Por isso, na constituição de uma dissertação de mestrado profissional, torna-se importante a narrativa de vida, considerando os processos e caminhos de formação e atuação da pesquisadora, que, intimamente, justificam direcionamentos, tensionamentos e contribuem para o diálogo com a temática investigada. Além disso, é relevante que se conheça a professora pesquisadora e autora deste trabalho de mestrado, em suas experiências e oportunidades que vêm configurando sua trajetória pessoal e profissional, para, então, tronar-se possível visualizarmos um contexto, uma pesquisa e seus colaboradores.

Assim, a partir de algumas releituras do memorial da minha monografia<sup>2</sup>, inicio contando que, quando criança, adorava escrever nos armários de casa, usando-os como quadro escolar e fazendo da garagem uma sala de aula “cheia de alunos”. Oriunda de uma família de classe média a baixa, minha educação básica foi toda em escolas públicas, as quais apresentavam inúmeros desafios e dificuldades, mas alimentavam o sonho de ser professora.

Dentre as diversas brincadeiras de infância a de escola, a de “dar aula” era a minha favorita. Mesmo sendo mais reservada e muito discreta, ir à escola era uma das minhas realizações; adorava o ambiente estudantil escolar. Nunca fui a primeira da turma, mas, sempre

---

<sup>1</sup> Em alguns trechos, o texto está escrito na primeira pessoa do discurso para bem de enfatizar a narrativa da trajetória profissional da autora.

<sup>2</sup> Monografia intitulada “As principais tendências e concepções inter-relacionadas às políticas públicas de formação continuada de professores da educação infantil em contextos emergentes”, apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional e Políticas Públicas, no ano de 2021.

estava entre as mais dedicadas e atentas às explicações. Eu era a que escrevia muito, lia bastante e vivia fazendo cartinhas e exibindo poesias. Foi assim que a minha relação com as letras aconteceu, mas, no ensino médio, de tanto estudar química surgiu também um encantamento por essa disciplina; uma certa paixão que fez jus a sua intensidade, pois logo passou.

Findado o ensino médio, fiz cursinho no Alternativa Pré-Vestibular Popular (projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM) e, no momento de escolher o curso para o tão sonhado vestibular, a escolha só poderia ser uma licenciatura. Então, prestei o concurso, era a forma de ingresso na época, em duas instituições e optei por Química e Letras - Português, ambos licenciatura plena. Cursei Letras (2008 – 2012), imbuída de amor pleno pelo curso e pela educação. Formei e já ingressei na escola privada e pública (via contrato temporário), atuando como professora de português nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Paralelamente, veio a experiência enquanto gestora, atuando na orientação educacional da educação infantil e do ensino fundamental (2014).

Nesse entremeio, emergiu a necessidade de teorizar as vivências escolares. Foi então que fiz a graduação em pedagogia (2016 – 2019) e outra especialização, agora, em Gestão Educacional (2019 – 2021) na UFSM. Nesta caminhada, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR)<sup>3</sup>. Formações essas que me proporcionaram compreensões mais amplas sobre importantes espaços e eixos da área da educação. Como, por exemplo, o conhecimento sobre gestão educacional que, conforme Vieira (2007), é a referência aos sistemas educacionais, de acordo com as circunstâncias políticas, visto que é um espaço de ações governamentais quanto às políticas de Estado e de governo. Os estudos contribuíram para os esclarecimentos e compreensões acerca de muitos dos processos educacionais que ocorrem na escola, a partir da gestão escolar, os quais nem sempre, como educadora, entendi para aceitar ou para problematizar e fazer inter-relações.

Durante o curso de especialização, quis me desafiar mais e, lancei-me para rumos ainda não vividos, no sentido de buscar outras vivências práticas. Então, fiz algumas provas de

---

<sup>3</sup> O GESTAR é liderado pelas professoras doutoras Marilene Gabriel Dalla Corte e Rosane Carneiro Sarturi e realiza pesquisas que abarcam as políticas públicas e a gestão educacional considerando a interlocução entre Educação Básica e Superior. Estabelece redes a partir da produção compartilhada com outros grupos de estudos e pesquisas interinstitucionais, nacionais e internacionais, bem como participa/integra acordos de cooperação técnica, científica e cultural com Espanha, Argentina e Uruguai, entre outros países que compõem Rede Iberoamericana. Os resultados decorrentes desses estudos e parcerias/redes de pesquisa e produção científica têm a finalidade de contribuir para o fortalecimento e a consolidação de [re]construção e [re]formulação de políticas públicas educacionais e repercussões nas práticas de gestão educacional e escolar, tanto na Educação Básica quanto na Superior (CAPES, 2015).

concurso público e, no início do ano de 2020, fui nomeada em concurso público municipal para a educação infantil, no qual atuei por dois anos como professora da pré-escola numa experiência maravilhosa; atualmente, estou atuando como supervisora escolar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) no município de Júlio de Castilhos (JC), Rio Grande do Sul (RS).

Nesse movimento, entendo que atuando em sala de aula ou em função de equipe gestora, o conhecimento a respeito das políticas públicas educacionais é imprescindível para atuação qualificada na gestão escolar, seja na perspectiva da sala de aula ou na de equipe gestora, ratificando a importância de sempre dar continuidade aos estudos. Por isso, no ano de 2020, participei do processo seletivo para o ingresso no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); mestrado esse que teve uma seleção muito concorrida pelo expressivo número de inscritos e a qualidade profissional e acadêmica desses. Por essa razão, sou lisonjeada pela aprovação e a consequente oportunidade de poder estudar para ser mestra nesse renomado curso e nessa grandiosa instituição pública com mais de 60 anos formando profissionais qualificados.

Ter uma formação de nível *stricto sensu* é uma vontade que já me acompanhava e acredito que esse foi o momento adequado para dar esse novo passo profissional e pessoal. Ainda mais que o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional é um curso diferenciado pela sua estrutura, na qual mobiliza muitas concepções teóricas. E, além disso, propõe o desenvolvimento de pesquisas aplicadas e/ou implicadas, as quais podem estar contribuindo com os meus/nossos espaços de atuação profissional. É um curso que

[...] se insere na área da Educação e tem como área de concentração as Políticas Públicas e a Gestão Educacional. Tem como objetivo prioritário qualificar a formação dos profissionais da educação básica para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a educação básica e educação superior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015, p. 14)

E é nesse contexto que começo a dar mais atenção às perguntas do que às respostas. Entendendo que são os questionamentos que poderão dar sequência a minha trajetória e, então, começo a projetar. Compactuo com Nóvoa (1991), quando explica que o interessante é que se possa construir a nossa memória, entendendo nossos caminhos percorridos e as possibilidades que esse trajeto feito pode estar abrindo para que assim se possa projetar o futuro.

Desse modo, justifico minha escolha pelo curso de mestrado profissional e a satisfação de poder estar defendendo a importância da minha pesquisa, justamente, porque ao ocupar

diferentes papéis na Educação Básica, fui detectando aspectos que me inquietavam e inquietam, bem como me motivam a buscar, por meio da pesquisa, novos e/ou ressignificados conhecimentos, compreensões e práticas. Um desses aspectos é a formação permanente dos professores que, ao olhar para a minha formação e a minha atual função, originou-se o tema: **Parâmetros para a qualificação da formação permanente de professores que atuam na educação infantil.**

A ideia é de que minha pesquisa possa revisitare repensar questões que emergem nos contextos de educação infantil, de modo mais célere e específico à qualificação dos professores e, conseqüentemente, do aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Na maioria das vezes, as formações ocorrem numa perspectiva mais genérica, pensadas e elaboradas a partir de um panorama mais global e amplo, visando a educação como um todo e sem olhar para as especificidades dos profissionais que atuam em uma das etapas da Educação Básica.

A opção pela terminologia “formação permanente” ocorre pelo fato de que, nesta direção, busco priorizar um viés (auto)transformativo de percepção, troca e estudo de aspectos, situações e processos que envolvem a atuação profissional e suas demandas de ressignificação, reconstrução e qualificação permanente. Considero as necessidades formativas perspectiva mais contextual, no sentido de oportunizar espaços de reflexão e retomada de ações pautadas na problematização de questões sociais emergentes. Ao passo que a “formação continuada”, ao meu entender, está mais focada em ofertas mais amplas e de maior tempo, como cursos de especializações com temas que podem ser explorados ao longo da vida do professor e não, necessariamente, no contexto e cotidiano de atuação profissional.

Além disso, ressalto que, em 2020, vivemos, seguimos vivendo e, certamente, ainda viveremos (os resquícios) um marco histórico mundial com o acometimento da Pandemia Covid-19, que representa uma falange de vírus que causam, nas pessoas, infecções respiratórias de todas as intensidades, entre outras enfermidades. Doença essa que infectou e matou muitos brasileiros, o que fez com que vivêssemos um expressivo tempo de distanciamento social com isolamento em alguns momentos. A Covid-19 acometeu as pessoas de modo físico e psicológico, deixando marcas a serem tratadas por um bom tempo ou até mesmo para a vida toda. E, na esfera educacional, fez com que a educação presencial, básica e superior, passasse a ser remota repentinamente, reconfigurando a educação com pouca ou, praticamente, nenhuma formação e estrutura para tal mudança; ocasionou, assim, muitos questionamentos, desafios e reconfigurações nas práticas de gestão da Educação Básica e Superior.

Frente a esses destaques, iniciei as buscas por leituras e estudiosos que pudessem embasar essa temática, definir e delimitar o objeto de estudo, e contribuir para a elaboração do desenho do caminho investigativo a ser percorrido. Pois, segundo Marques (2006, p. 95) “[...] pesquisar é buscar um centro de incidência, uma concentração, um polo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto”. E, conforme Eco (2008, p. 21), “[...] definir o objeto significa então definir as condições sob as quais podemos falar, com base em certas regras que estabelecemos ou que outros estabeleceram antes de nós”<sup>4</sup>.

É assim que se dá a importância de rememorar nossa biografia e de contextualizá-la no tempo e na história social que vivemos desde o início da nossa trajetória. Do mesmo modo, se dá a relevância das leituras realizadas nas disciplinas ao longo do curso de mestrado, as quais contribuíram para a qualificação teórica e crítica da definição e fundamentação do objeto e das condições do lugar de onde e como se fará esta pesquisa profissional.

Sendo assim, por fim, cabe afirmar que viver (no ontem) e rememorar (no hoje) a minha trajetória, é entender que o caminho percorrido proporcionou-me viver experiências de todas as ordens no contexto da escola e da universidade, ao mesmo passo que me trouxe inquietações e aguçou o desejo de prosseguir investindo na formação permanente.

As explicações de Pimenta (1999) permitem entender que o professor é um intelectual em processo de permanente formação, visto que reelabora seus saberes prévios e confronta com as experiências vividas no cotidiano escolar. Esta perspectiva me coloca em movimento, no sentido de ressignificação e reelaboração de minhas dimensões pessoal e profissional com base naquilo que já fui (ser e profissional) e, também, no que ainda posso me constituir. Numa tentativa de delinear a problemática, passei a formular perguntas sobre a temática de interesse para esta pesquisa, conforme reflete a Figura 2.

---

<sup>4</sup> É possível ler mais sobre importantes conhecimentos da elaboração de uma tese, expostos no livro do Umberto Eco, aqui referido.



Figura 2 – Reflexão sobre a importância das perguntas



Fonte: Armandinho – [tirasbeck.blogspot.com](http://tirasbeck.blogspot.com). Disponível em:  
<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/otos/a.488361671209144/4814481408597127/>

Pois, quando não só respondemos as questões feitas, mas conseguimos elaborar nossas inquietações e ir em busca de novas respostas e/ou de outros questionamentos, estamos avançando nas inter-relações e, conseqüentemente, nas compreensões de saberes e fazeres.

Que eu siga iluminando meus questionamentos e dando passos nesta infindável trajetória que está entrecruzada com a formação permanente de professores, pautada no pressuposto de que é também a minha formação e a de todos/as os/as professores/as que se permitem aceitar e viver a incompletude, no sentido de dar sequência aos seus estudos.

## 1.2 SITUANDO A PESQUISA

Figura 3 – Apresentação da pesquisa



Fonte: autora.

Numa tentativa de acolher os questionamentos que a trajetória docente apresenta, de dar voz às inquietações e de conseguir algumas respostas para elaborar outras perguntas, esta pesquisa de Mestrado Profissional foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior (LP/1), do PPPG/UFSM; é, também, uma produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq). Especificamente, refere-se às políticas públicas de formação permanente de professores da educação infantil, com ênfase na qualificação desses profissionais que atuam em instituições públicas pensadas e construídas para a educação na primeira infância.

A etapa da educação infantil constitui-se prioritária no cenário das políticas públicas, já que, uma das definições postas para a palavra “educação” é “[...] processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania” (MICHAELIS, 2022), o que permite entender que a educação é o processo social que mais integraliza o ser como tal e o faz atuante dentro do seu meio, evidenciando, assim, a relevância para a socialização na infância e a formação integral humana.

Nesse sentido, é garantido na Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF), o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento dos sujeitos antes mesmo do primeiro ano de idade (Art. 205 e 208), a fim de que os indivíduos possam educar-se de modo ativo, promovendo, desde cedo, a transformação do meio social e o avanço do bem comum (BRASIL, 1988).

Corroborando com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.304/96, normatiza, em seu Art. 29 que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Desse modo, destaca-se a necessidade das políticas públicas para a educação infantil e de professores em exercício nesta etapa estarem em constante atualização, visto que são as políticas públicas e a formação permanente de professores que contribuem com a qualificação e melhores condições de trabalho para que o exercício da docência aconteça de forma mais contemplativa e de acesso e sensibilização a todos os estudantes.

Sendo assim, é preciso que se retome os movimentos de formação permanente que estão inseridos no panorama das políticas públicas, visualizando as implicações e práticas dessas políticas e os elementos que precisam ser reforçados ou revistos em prol da melhoria na e para a educação infantil. Conforme as contribuições de Azevedo (2003, p. 38), “[...] política pública

é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Logo, ao revisitar as políticas de formação permanente de professores, se tenta estar observando sua prática, bem como estar contribuindo para a qualificação destas, tendo em vista o conseqüente progresso social da educação e da sociedade como um todo.

Por isso, a importância de se compreender como se configuram os programas de formação permanente organizados pelas Redes de Ensino, com vistas a compreender se estão sendo consideradas as particularidades de cada etapa educacional e as questões específicas demarcadas pelas transformações sociais, as quais requerem novos fazeres ancorados num cenário de mudanças e necessidades sociais atuais.

Frente ao exposto, legitima-se a valia de dar enfoque às políticas públicas de formação permanente, às práticas pedagógicas, às condições de cada contexto e às narrativas escritas que podem estar contando fatos sobre os processos formativos permanentes dos/as educadores/as, colaboradores/as da pesquisa e atuantes na etapa da educação infantil, assim como, estarem apontando aspectos importantes para a qualificação da prática docente.

É nessa engrenagem que se almejou estudar a formação permanente de professores da educação infantil, considerando a seara das políticas públicas educacionais e as situações específicas das escolas de educação infantil de uma Rede Municipal de Ensino do RS. Segundo Imbernón (2010, p. 54), nessa concepção de formação “[...] a escola passa ser o foco do processo de ação-reflexão-ação como uma unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”.

Ainda mais na terceira década do século XXI, momento esse que tem exigido tamanha retomada e análise das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas, para que se atinja as demandas da atual sociedade. Uma sociedade que está tomada por mudanças e exigências que confirmam a eminência de saberes e fazeres que rearticulem um futuro melhor, com sujeitos formados e qualificados na ação e na criticidade e com professores valorizados. Assim, dar voz aos docentes e acolher as demandas locais e peculiares pode estar apontando para um amanhã mais promissor para a educação, tal como reflete o texto da Figura 4.

Figura 4 – Reflexão sobre a importância social dos professores



Fonte: Blog de Geografia. Disponível em: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2020/09/tirinha-do-armandinho-profissao-professor.html>.

Diante do exposto, almejou-se responder ao problema e às respectivas questões de pesquisa, bem como alcançar os seguintes objetivos (Quadro 1):

Quadro 1 – Problemática e objetivos da pesquisa

<b>PROBLEMA DE PESQUISA</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>
Quais parâmetros podem contribuir para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS?	Compreender quais parâmetros podem contribuir para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS.
<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
1. Quais políticas públicas educacionais estão implicadas à formação de professores da educação infantil no Brasil?	Revisitar as políticas públicas de formação de professores da educação infantil no Brasil.
2. Como se configura o Programa de Formação Permanente de Professores organizado pela Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos, sob a ótica dos profissionais que atuam nas EMEIs?	Identificar na percepção dos profissionais que atuam nas EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos, como está organizado o Programa de Formação Permanente de Professores e suas contribuições.
3. O que as narrativas de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos contam sobre sua formação permanente?	Analisar narrativas de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos acerca da sua formação permanente.
4. O que as narrativas de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos potencializam para a elaboração de parâmetros para a qualificação de sua formação permanente?	Elaborar parâmetros para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos.

Fonte: autora.

Para tanto, este estudo está ancorado a partir de legislações que são referenciais normativos da legislação educacional brasileira, bem como autores e pesquisadores, como:

Nóvoa (1991, 2009), Imbernón (2006, 2010), Freire (1996, 2000) sobre formação permanente de professores; Secchi (2013) e Freitas (2021) a respeito das políticas públicas de formação permanente de professores; Kramer (2006) no que tange à educação infantil; Ghedin (2004), Gadamer (1983) e Orlandi (2013) a respeito do processo interpretativo com base na compreensão e no sentido das narrativas, entre outros.

Para melhor explorar as questões supracitadas, esta dissertação está organizada em oito capítulos e seus subcapítulos, os quais compõem a estruturação do estudo, permitindo compreensões acerca da temática investigada e reflexões embasadas pelos autores que ancoram esta pesquisa.

Na explanação, denominada **Iniciando a Escrita**, foi apresentada a história pessoal e profissional da pesquisadora e as prospecções de pesquisa, justificando a relevância do estudo e o entrelaçamento do tema escolhido com a trajetória pessoal e profissional. Nesse contexto, foi apresentada a problemática e os objetivos de pesquisa.

O Capítulo 2, intitulado **Pressupostos Epistemológicos e Metodológicos da Pesquisa**, apresenta a natureza e características da pesquisa, o contexto investigativo, e colaboradores/as, os procedimentos para a construção e a análise de dados; também, os processos éticos do estudo.

O Capítulo 3, designado **Estado do Conhecimento: as produções científicas acerca da formação permanente de professores da educação infantil**, traz um mapeamento de sete produções científicas decorrentes de estudos de pós-graduação, do período de 2017 a 2021, em diferentes localidades e universidades brasileiras, dando destaque a temas abordados, metodologias de pesquisa, bases teóricas e principais contribuições dos estudos. Com esse feito, pode-se organizar dados preliminares a respeito da temática, tal como aprimorar o delineamento metodológico desta pesquisa de mestrado profissional.

O Capítulo 4, intitulado **Formação Permanente de Professores em Análise**, explica o tipo de formação, a perspectiva permanente, considerando qual abordagem acredita-se e defende-se neste estudo. Traz reflexões e concepções acerca da compreensão de formação permanente de professores, destacando a importância desse processo formativo tanto para professores quanto para os alunos envolvidos.

O Capítulo 5, referido como **Revisão Histórica acerca das Políticas Públicas de Formação Permanente de Professores da Educação Infantil**, elucida, inicialmente, o que são as ações sociais públicas no âmbito educacional. Na sequência, explana, de modo mais específico, as políticas públicas de formação permanente de professores da educação infantil no Brasil, destacando avanços e necessidades. Ratifica a garantia, em lei, desse tipo de formação

e permitindo compreensões de que ainda é preciso evoluir e rever processos. E, para complementar, o capítulo também aborda políticas públicas de formação permanente de professores da educação infantil em âmbito estadual e municipal (RS – JC), mostrando possibilidades mais específicas que objetivam dar conta das necessidades coletivas locais.

O Capítulo 6, intitulado **Formação Permanente de Professores atuantes na Educação Infantil em discussão**, disserta sobre qualidade na e para a educação, lembrando da variedade de documentos que podem estar orientando processos e contribuindo para práticas mais contemplativas e qualificadas. Sendo que, um desses documentos são os parâmetros que têm a finalidade de reunir metas, estratégias e modos de fazer em prol de equidade e qualidade dentro dos processos educativos de uma rede, neste caso, do processo de formação permanente para e dos professores da primeira infância. Essa parte da dissertação apresenta, também, a análise realizada a partir dos dados coletados, pelo questionário *on-line* e pelas narrativas escritas, de modo a se ouvir a voz dos/as colaboradores/as da pesquisa e se obter elementos relevantes que contribuíram para a estruturação de parâmetros voltados para a formação permanente de professores atuantes na educação infantil de EMEIs de Júlio de Castilhos/RS.

O penúltimo capítulo, 7, denominado **Produto Técnico/Educacional**, introduz, apresenta e comenta o “resultado” da pesquisa que consiste em parâmetros para formação permanente de professores atuantes na educação infantil das escolas municipais de educação infantil de Júlio de Castilhos/RS.

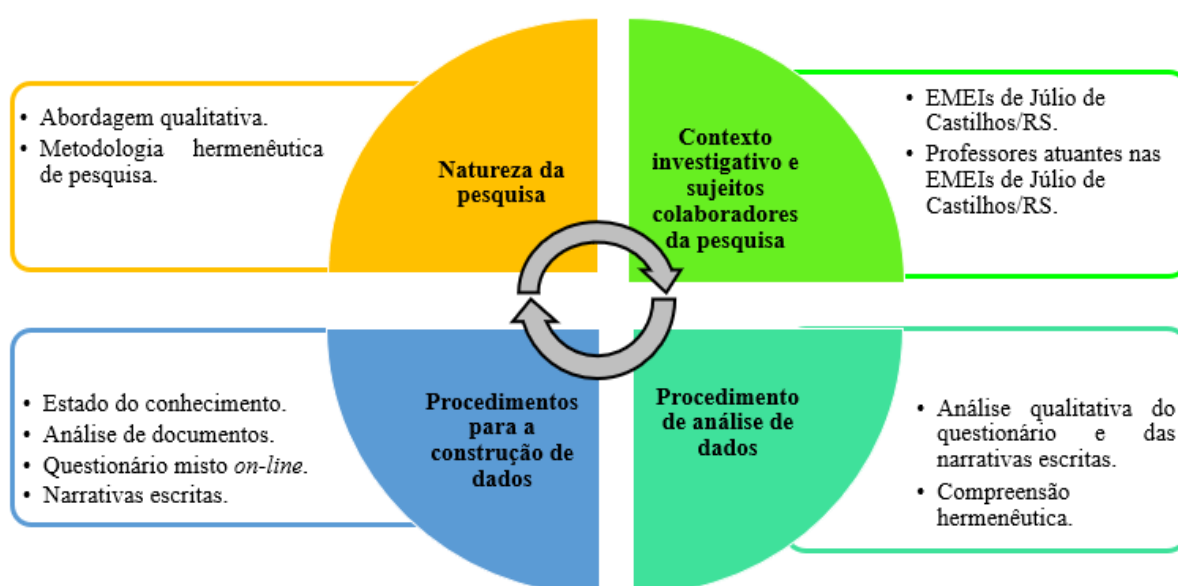
No desfecho deste estudo, encontra-se **Considerações, por ora, finais**, que trazem reflexões acerca deste percurso investigativo, de modo a responder à problemática e aos objetivos traçados. Para tanto, prioriza-se pontuar as conquistas, as dificuldades, os entendimentos e os novos questionamentos que se elaboraram durante a aplicação, a análise e a projeção dos dados. Na tentativa de, neste momento, sinalizar considerações contundentes que finalizam o estudo e apontam novos/outros passos e possíveis processos.

## 2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia é a inquietação instrumental e versa sobre os modos de se fazer ciência. “Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”, para que seja atingida a finalidade do estudo, para que assim se faça ciência, chegando onde se propôs chegar. Além de colocar as coisas nos seus lugares, a metodologia, mostra o método a ser seguido e evidencia o tipo de cientista que se prefere ser (DEMO, 1985, p. 19).

Desse modo, a metodologia constitui-se pelos questionamentos e as escolhas epistemológicas da pesquisadora, bem como a implicação e/ou aplicação deste estudo, visto que se trata de uma pesquisa em um programa de mestrado profissional. Isto é, no mestrado profissional os aspectos cogitados pela autora ficam ainda mais evidentes, já que esse considera as inquietações latentes na caminhada profissional e no contexto de atuação. Outro ponto importante é a implicação e intervenção que esse tipo de curso prevê, com o intuito de contribuir com o meio pesquisado e cooperar para qualificar, de imediato, a ação da pesquisadora e dos/as colaboradores/as envolvidos/as no estudo. Sendo assim, a Figura 5 sintetiza a compreensão, as escolhas e os percursos metodológicos, os quais estarão detalhados em subcapítulos a seguir.

Figura 5 – Síntese do percurso metodológico



Fonte: autora.

## 2.1 NATUREZA INVESTIGATIVA DA PESQUISA

Esta pesquisa, embora retrate, em alguns momentos, dados quantitativos, foi desenvolvida na perspectiva da abordagem qualitativa, justamente, porque as inter-relações realizadas se constituem mais profundas na área educacional e no contexto de atuação profissional. Considerando que a pesquisa qualitativa possui a pretensão de contribuir para a realidade social do contexto educativo pesquisado e da educação municipal, conforme explica Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Desse modo, torna-se possível compreender e explicar, de forma mais próxima, atitudes tomadas, intensidade dos fatos, razões que desencadearam tal realidade, aspectos considerados e demais situações que permitem refletir sobre o meio pesquisado. Ademais, esta investigação, como toda pesquisa científica, é de caráter bibliográfico, pois alicerça-se em estudos teóricos já analisados e consolidados. Entendendo que a pesquisa bibliográfica, acontece quando o pesquisador elabora suas compreensões a partir de contribuições devidamente registradas, construindo, assim, o seu embasamento teórico (SEVERINO, 2007).

Nesse mesmo sentido, pontua-se uma vertente documental, uma vez que a problemática de pesquisa também será desvendada por meio de análise de documentos legais que regem a educação brasileira. Gil (2008, p. 51) explica que a pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Também se observa o caráter explicativo, pois, segundo Severino (2007), a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar o fenômeno estudado, busca identificar causas por meio de uma abordagem qualitativa que objetiva interpretar e compreender o fenômeno que observa. Salienta-se a presença da pesquisa colaborativa, já que este estudo foi desenvolvido conjuntamente entre pesquisadora e sujeitos colaboradores, objetivando, assim, reascender a criticidade dos professores participantes no sentido de refletir, problematizar, pensar compartilhadamente, valorizar e/ou reformular suas experiências e práticas, visando compreender e atender as reais necessidades de formação permanente.



E, por fim, mas de grande importância, ressalta-se o caráter implicado e, quem sabe, aplicado deste estudo. Implicado porque interpela o meio em que se atua, evidenciando que a pesquisadora e o espaço de pesquisa são um só, numa relação intrínseca. O espaço, neste caso a instituição escolar, é materializado por uma organização de leis e condutas que também tomam o pesquisador, tornando esse, instituição. Romagnoli (2014, p. 44) menciona sobre esta implicação

[...] que rompe com a ciência instituída fundamentada no paradigma moderno. É necessário frisar que a implicação não diz respeito à noção de comprometimento, motivação ou relação pessoal com o campo de pesquisa/intervenção; ao contrário, explorar a implicação é falar das instituições que nos atravessam.

É sob essa lente que a pesquisa implicada se realiza, ampliando espaço para discutir e problematizar questões do e no local de trabalho da pesquisadora. E se tornará aplicada caso a instituição desejar colocar em prática a proposta apresentada por meio do produto técnico/educacional decorrente desta pesquisa, entendendo que esta se dá num programa de mestrado profissional e almeja estar ampliando conhecimentos e, se possível, sanando demandas e interesses locais.

Sobremaneira, essa perspectiva metodológica é pautada na hermenêutica, a qual está implicada com a compreensão da realidade por meio da interpretação da palavra. Nas concepções de Orlandi (2013), a interpretação da palavra permite que se entenda como os textos significam e não simplesmente o que eles querem dizer. Também, para Ghedin (2004, p. 01-02), “[...] a hermenêutica situa-se na existência da linguagem, é nela e por ela que se processam os significados”, realizando um processo de mediação sobre os dados e dando sentido às palavras dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

A opção pela hermenêutica, entre outras razões, se dá pelo fato de que é um método que considera a necessidade de se compreender algo para explicar ou de explicar algo para compreender, entendendo as duas ações com o mesmo grau de importância, pois,

Distinguir o processo explicativo do processo compreensivo é continuar dicotomizando a realidade e os modos que nos possibilitam significá-la e entendê-la. A realidade se explica porque se quer saber e a compreensão não é um estágio final deste processo, mas é meio para que as coisas, o mundo e nós mesmos saibamos o que somos. (GHEDIN, 2004, p. 07).

Nesse sentido, a hermenêutica se justifica, justamente, pela possibilidade de compreender algo que está latente na realidade a partir do porquê de determinados fatos,

desvelando elementos até então não ditos ou não observados, de modo a considerar o texto, a narrativa e o contexto que ela se elabora.

Acredita-se que é a interpretação e a análise feita a partir da hermenêutica que suscita aspectos que podem constituir parâmetros que contribuam para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS. Prioriza-se, portanto, uma interpretação mais fiel possível, a qual permite compreensões e análises crítico-construtivas da realidade e, por isso, essa escolha mostra-se ser a lente mais adequada para a realização deste estudo.

## 2.2 CONTEXTO INVESTIGATIVO E SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

Em consonância com a proposta de pesquisa implicada, o contexto investigativo refere-se à Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, Brasil, considerando as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e, diretamente, os/as professores/as municipais atuantes na etapa da educação infantil. Esta escolha se justifica pelo fato de a pesquisadora fazer parte do quadro de professores municipais desta Rede de Ensino e, assim, estar tomada pelas implicações que versam sobre a educação municipal e, neste caso, a formação permanente dos/as professores/as de educação infantil atuantes em EMEIs.

Assim, para contextualizar aspectos locais do estudo, apresenta-se algumas informações mais precisas. Segundo a Wikipédia (2021), o município de Júlio de Castilhos se localiza no estado do Rio Grande do Sul (RS), na região sul do Brasil, mais pontualmente, está localizado na mesorregião do Centro Ocidental Rio-Grandense e na Microrregião de Santiago, conforme demonstra a Figura 6.

Figura 6 – Localização do município de Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul



Mapa de localização de Júlio de Castilhos/RS, Wikipédia 2021, disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%BAlio\\_de\\_Castilhos\\_\(Rio\\_Grande\\_do\\_Sul\)#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul\\_Municip\\_Juliodecastilhos.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%BAlio_de_Castilhos_(Rio_Grande_do_Sul)#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_Juliodecastilhos.svg).

De acordo com o último censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse município possui uma população de, aproximadamente, 19.579 habitantes, em sua maioria moradores da zona urbana. É uma cidade pequena, sua economia constitui-se pela criação de gado e produção de trigo e soja (IBGE, 2021).

No que tange a educação, Júlio de Castilhos possui 13 escolas municipais, sendo assim distribuídas: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), espalhadas pelas regiões da cidade, acolhendo, aproximadamente, um total de 2.000 alunos matriculados, conforme apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 – Número de escolas, matrículas e professores municipais

<b>Escolas</b>	<b>Matrículas (números aproximados)</b>	<b>Professores</b>
7 EMEIs	900	256
6 EMEFs	1.100	

Fonte: autora, com base em dados da Secretaria Municipal de Educação de Júlio de Castilhos/RS, 2022.

Conforme o Quadro 2, são 7 EMEIs que compõem o conjunto de escolas que atendem, somente, a etapa da educação infantil no município, denominadas e localizadas conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3 – Escolas Municipais de Educação Infantil e sua respectiva localização

<b>Escola</b>	<b>Localização</b>
EMEI Dona Cotinha	Bairro União
EMEI Elza Rigon	Bairro Centro
EMEI Carlos Marros	Bairro Independência
EMEI Coração de Mãe	Bairro Vila Castelo Branco
EMEI Dona Doralice	Bairro Centro Baixo
EMEI Tia Magali	Bairro Pro Morar
EMEI Tia Marly	Bairro Tancredo Neves

Fonte: autora, com base em dados da Secretaria Municipal de Educação de Júlio de Castilhos/RS, 2022.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino conta com um quantitativo de, aproximadamente, 256 professores, entre nomeações, contratos e convocações, conforme demonstrado no Quadro 2; nas sete EMEIs denominadas no Quadro 3 atuam, aproximadamente, 80 docentes. Neste panorama, definiu-se, para ser o contexto investigativo da pesquisa as EMEIs da Rede Municipal de Júlio de Castilhos/RS e, como sujeitos colaboradores, os/as professores/as que atuam nestas instituições, sendo: pedagogos – regentes de turma, gestores e educadores especiais.

Vale salientar que as EMEIs são instituições pensadas e construídas apenas para a educação da primeira infância, sendo um contexto diferente ao de uma escola que oferta ensino fundamental. Além disso, é preciso levar em consideração a região em que cada instituição está localizada e que conta com suas particularidades, necessidades populacionais e socioeducacionais.

Assim, para que se pudesse oportunizar a participação na pesquisa de forma equitativa, uma mensagem contendo informações da pesquisa foi enviada para as EMEIs, a fim de que cada supervisor escolar recebesse o convite e o repassasse aos colegas professores. Nesta lógica, todas as escolas em suas regiões e localidades tiveram a oportunidade de participar da proposta de reflexão prevista na metodologia desta pesquisa. Além disso, contou-se com uma participação sob a representatividade da Secretaria Municipal de Educação (gestor/a responsável pela etapa da educação infantil), a qual, também, incentivou os/as colegas das EMEIs para que fossem colaboradores/as deste estudo.

No aceite ao convite, os/as colaboradores/as das EMEIs e da Secretaria de Educação responderam um questionário misto com perguntas abertas e de múltipla escolha, indicando dados básicos e, depois, foram convidados/as a dar sequência, escrevendo uma breve narrativa sobre sua formação permanente e perspectivas acerca do contexto da(s) EMEI(s) e da Secretaria

de Educação, bem como da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos ou, até mesmo, em outros espaços. Desse modo, foi considerada a disponibilidade dos/as colaboradores/as, as orientações e os princípios éticos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sendo respeitada a opinião, o anonimato e o sigilo das informações tratadas durante a pesquisa.

Cabe pontuar alguns aspectos relevantes que dizem respeito à educação do município de Júlio de Castilhos/RS, contexto macro de pesquisa e que envolve os professores da Rede de Ensino. Por isso, é pertinente colocar que a Secretaria Municipal de Educação deste município organiza uma Proposta de Formação Permanente dos Professores, com base nos preceitos da LDB/96, especificamente ancorada no Artigo 62 (redação de 2017) e seus parágrafos que discorrem sobre a formação mínima para atuar na educação básica e a necessidade de formação continuada em regime de colaboração com outros órgãos, com uso de recursos e tecnologias de educação a distância. Também, no Artigo 67, é mencionada a valorização dos profissionais da educação que também pode se dar em função do aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 1996).

Júlio de Castilhos conta com o Conselho Municipal de Educação que se faz presente e atuante no Sistema Municipal de Ensino a partir de ações que envolvem observação, análise e atualização educacional, já que os conselheiros visitam as instituições, observam seus contextos e deliberam acerca de assuntos educacionais destas instituições sempre que julgam ser necessário. Um exemplo desta perspectiva se refere à Resolução nº 1/2022 deste Conselho, que altera a Resolução nº 1/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos.

Essa Resolução, na versão alterada, traz no Art. 13 a formação mínima exigida para o professor atuar na educação infantil. E, em outros artigos e objetivos deste documento, lê-se organizações e práticas que devem ser respeitadas nesta etapa educacional, as quais suscitam a necessidade de formação permanente, como, por exemplo, o Art. 4º: “[...] A abordagem metodológica na educação infantil deve basear-se na oferta de situações desafiadoras, ativas, estimulantes, lúdicas e significativas, as quais propiciem à criança a descoberta do mundo, do outro e de si mesma” (JÚLIO DE CASTILHOS, 2022, p. 2-3).

Outra legislação que embasa a atuação da Secretaria de Educação é a Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) que, dentre tantas diretrizes, metas e estratégias, propõe a melhoria da qualidade da educação e traz a importância de promover a formação inicial e continuada aos profissionais da educação (BRASIL, 2014). O respectivo Plano Nacional inclui o estímulo da articulação com a pós-graduação, como forma

de se ter currículos e propostas que abarquem os avanços apontados nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem e teorias educacionais para a população de zero a cinco anos.

Ademais, mesmo se constituindo Sistema Municipal de Ensino, o município de Júlio de Castilhos pode contar, na esfera estadual, com a Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, a qual normatiza o Plano Estadual de Educação (PEE), com vigência de dez anos, e que dispõe diretrizes para a melhoria da educação das escolas públicas estaduais e, conseqüentemente, das municipais. Nas orientações, metas e estratégias encontram-se vários enfoques para a formação docente, de modo a contemplar os níveis formativos (inicial, continuada e permanente) e as etapas e modalidades da educação básica. Sobre a formação permanente, destaca-se a Estratégia 8.10, da Meta 8 deste Plano:

Garantir formação permanente aos docentes de todos os sistemas de ensino, com oficinas que auxiliam os profissionais da educação na prática do dia a dia, dentro da carga horária de trabalho docente inclusive os que atuam em funções administrativas, em temas contemporâneos como os direitos humanos, os contextos sociais, culturais, ambientais, gênero e sexualidade, fortalecendo a função social da educação como indutora de práticas de respeito ao outro e como propulsora de ações solidárias que ajudem a desenvolver o espírito republicano, auxiliando a comunidade escolar no enfrentamento dos preconceitos, sob coordenação da Seduc em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, instituições privadas e instituições de ensino superior (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 26-27).

Especialmente, em âmbito municipal, a Lei nº 3.353, de 23 de junho de 2015, aprovou o Plano Municipal de Educação de Júlio de Castilhos/RS, de duração decenal, e que prioriza a qualidade educativa de forma democrática e participativa, no sentido de atendimento a artigos e diretrizes da LDB/96, do PNE/2014 e da LOM (Lei Orgânica Municipal de 2007) de modo a articular as prioridades da educação municipal pelo período decenal. Dentre elas está a formação de professores, no sentido de garantir que: “Os profissionais da educação da rede municipal de ensino recebem, constantemente, a oportunidade de formação continuada e o incentivo para buscar sua formação em cursos de graduação e pós-graduação” (JÚLIO DE CASTILHOS, 2015, p. 14).

Importa afirmar que esse incentivo se refere a acomodações de horários, a trocas de turnos e a redução da carga horária, conforme prevê o vigente Plano de Carreira do Magistério Municipal (JÚLIO DE CASTILHOS, 2010). Ademais, as metas traçadas no Plano Municipal de Educação são sempre acompanhadas e avaliadas pelo Conselho Municipal de Educação, já que são questões decisivas para o desenvolvimento e o progresso da educação Castilhense.

Nesta linha, a Secretaria Municipal de Educação baseia-se na Resolução CNE nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação Continuada). Esta Resolução, no Capítulo III, Artigo 9º, da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, visa o desenvolvimento profissional docente mediante atividades formativas sempre que se fizerem necessárias.

Também, a Secretaria Municipal de Educação conta com o Regimento Escolar Municipal, que está em processo de atualização, o qual aborda os deveres e os direitos dos docentes, entre esses, participar de cursos, seminários, encontros, grupos, eventos formativos ofertados pela Secretaria e pela escola de atuação, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional (JÚLIO DE CASTILHOS, 2019).

Frente a esses aspectos, entre outros, entende-se que a educação Castilhense tem se mostrado alicerçada nas referências legais das políticas públicas educacionais em âmbito nacional e estadual, no que se refere a formação dos docentes e, a partir dessas, o município se organiza e propõe suas ações formativas. Entretanto, acredita-se que processos formativos, especialmente os permanentes, vão além da participação em cursos, seminários, encontros, grupos, eventos, entre outros. Sendo assim, pode-se melhorar, no sentido de personalizar, explicitar e qualificar mais esses processos, o que corrobora com a relevância desta pesquisa implicada à formação permanente e põe em relevo as narrativas de alguns/mas professores/as municipais que atuam na educação infantil, tendo em vista uma proposição mais participativa e compartilhada de parâmetros para a formação permanente dos envolvidos.

### 2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

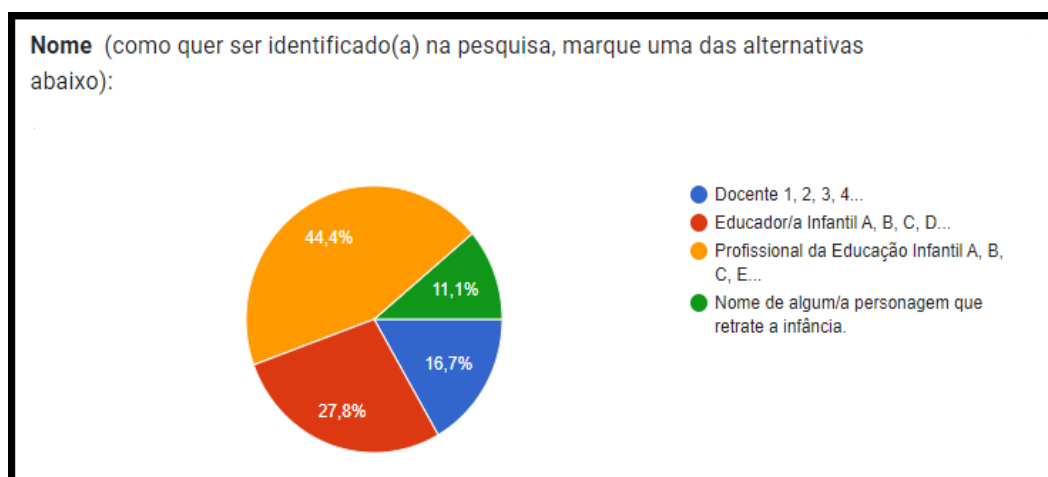
A postura ética e o rigor científico foram aspectos indispensáveis no processo desta pesquisa, por isso, inicialmente foi realizada a apresentação do tema e objetivos da pesquisa, bem como o pedido de autorização (APÊNDICE C). Na sequência, formalizou-se a autorização com um documento preenchido pela atual Secretária de Educação do Município para, assim, realizar-se a execução do trabalho no contexto escolhido e com os/as colaboradores/as deste meio. Depois disso, foi enviado um comunicado/convite para todas as equipes gestoras das EMEIs, com a finalidade de que conhecessem a pesquisa, participassem voluntariamente e repassassem o convite aos professores de suas escolas para que, os que aceitassem, se tornassem colaboradores/as voluntários/as do estudo (APÊNDICE D).

Assim, todos os envolvidos com a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS tiveram conhecimento da realização do estudo, bem como a oportunidade de participar como colaboradores. Ainda mais que foi salientada a relevância da pesquisa para o meio acadêmico e científico e, também, para todos que atuam na educação infantil da Rede em questão. Destacando que quanto mais professores colaborassem, mais seriam as possibilidades de progresso nos aspectos de qualidade dos processos educativos da e para a educação na primeira infância do local e, conseqüentemente, dos que terão acesso a este trabalho. Com a mesma postura ética, respeitou-se aqueles que optaram por não colaborar.

Assim, desde os primórdios da proposta, cumpriu-se os procedimentos éticos que requer uma pesquisa qualitativa na área da educação, assegurando a lisura do processo, o respeito e a transparência quanto ao problema e objetivos de pesquisa, bem como o sigilo quanto a identidade dos/as colaboradores/as, a fim de que a construção de dados ocorresse de forma responsiva, respeitosa e ética, sem que houvesse prejuízo ou exposição descabida dos colaboradores/as e dos dados ofertados por eles/as (FLICK, 2013).

Com esse modo de proceder, no ato de organizar os dados, os/as colaboradores/as foram chamados de profissionais da educação infantil, conforme escolheram, de modo democrático, no questionário misto. Assim, foi preservada a identidade de todos que participaram, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Indicadores da escolha de nomeação dos/as colaboradores/as de pesquisa



Fonte: autora.

A partir das 18 respostas dos/as professores/as, um índice de 44,4% evidenciou a preferência por **Profissional da Educação Infantil A, B, C** sucessivamente e, assim, foram identificadas nos excertos da análise.



## 2.4 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS

De acordo com as perspectivas já mencionadas, os procedimentos de pesquisa estão organizados a fim de que comporte os atributos escolhidos, especialmente, a abordagem qualitativa, com vistas à efetiva participação dos sujeitos colaboradores da pesquisa, conforme elucida a Figura 7.

Figura 7– Representação do modo de criação e organização do processo metodológico



Fonte: Armandinho – [tirasbeck.blogspot.com](http://tirasbeck.blogspot.com). Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114000101664/tirinha-original/>.

Como modo introdutório à revisão de literatura e situacional a este trabalho, optou-se por iniciar a construção dos dados com uma pesquisa do **estado do conhecimento** (MOROSINI; FERNANDES, 2014), visto que com essa ação tornou-se possível mapear as produções acadêmicas existentes quanto à temática desta pesquisa. Tal perspectiva oportunizou uma ampla contemplação no arcabouço de estudos relacionados ao objeto e tema de pesquisa e, desse modo, compreender, justificar e fundamentar a temática.

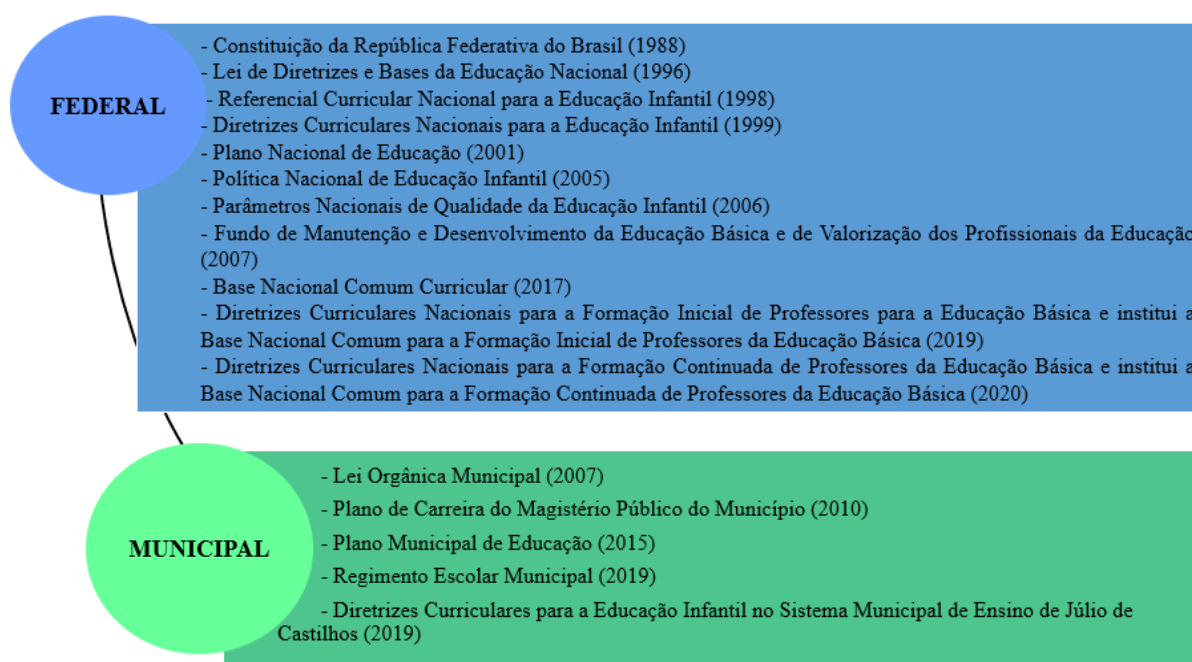
Escolheu-se uma base de busca na área da educação, em que se formou os seguintes descritores: **Formação Permanente de professores da educação infantil e Qualificação dos professores da educação infantil**. Delimitou-se o recorte temporal no período de 2017 a 2021. Firmou-se o tipo de documento que se analisaria e em qual idioma, sendo escolhidas as dissertações e teses escritas em língua portuguesa. Sobremaneira, optou-se pelo repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Essa compilação inicial pode evidenciar que mesmo frente a tantas pesquisas, ainda se faz pertinente estudos que foquem a qualidade dos processos formativos de professores que atuam na educação infantil. Pois, segundo Romanovisk e Ens (2006, p. 41), esse tipo de

exercício tem “[...] a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes”.

Seguindo a abordagem qualitativa, também se realizou a **análise de documentos**, já que esse tipo de análise pode ser uma assertiva forma para compor dados em pesquisa dessa abordagem, “[...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, atentou-se para documentos da legislação federal que regem as políticas de formação de professores no Brasil, bem como documentos que versam sobre a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, conforme elucida a Figura 8.

Figura 8 – Principais documentos Federais e Municipais analisados



Fonte: autora.

Na sequência da pesquisa, foi aplicado um **questionário misto on-line** (APÊNDICE A) aos colaboradores/as, via *Google Forms* que é um aplicativo de pesquisas do *Google* voltado para coletar informações, com perguntas abertas e de múltipla escolha, a fim de que se formalizasse o convite para a participação no estudo, se conhecesse o perfil dos/as colaboradores/as de pesquisa e se pudesse ter as primeiras percepções dos/as profissionais quanto ao Programa de Formação Permanente para Professores da Educação Infantil ofertado pelo município. O questionário, segundo Gil (2008, p. 121), pode ser definido como

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O autor, ainda, menciona que elaborar e usar questionários é o mesmo que explicar, de forma específica, os objetivos da pesquisa, justamente porque “[...] são as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 121). Desse modo, o questionário foi respondido por 18 professores colaboradores de pesquisa e, além de mostrar certos dados de identidade desses colaboradores (formação, tempo de atuação, nível de atuação, práticas pedagógicas diárias, entre outras informações), oportunizou a escolha do pseudônimo e apontou caminhos e necessidades a serem colocadas no percurso desta pesquisa, especialmente, quanto ao produto técnico/educacional.

Além do questionário inicial, os dados também foram produzidos por meio de **narrativas escritas** pelos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa. Essa escrita também ocorreu via *Google Forms* e foi elaborada a partir de questões orientadoras (APÊNDICE B), para bem de todos os participantes seguissem a mesma estrutura textual, mas, com o máximo de respeito às particularidades de cada um/a. Desse modo, os/as colaboradores/as puderam narrar suas percepções sobre a formação permanente, de maneira a contar processos formativos realizados ou, ainda, só idealizados, assim como, significar vivências e apontar demandas e emergências.

Ao escrever sua narrativa, os/as educadores/as colaboradores/as tiveram a oportunidade de estar contando uma sucessão de fatos e acontecimentos, localizando-os no tempo e no espaço. Também, tornou-se possível pontuar aspectos que julgam importantes, num movimento mental e concreto a respeito das questões da pesquisa, de sua formação e de sua prática profissional. Assim, foi possível conhecer, entender e problematizar o processo de auto(trans)formação dos/as educadores/as, colocando em evidência aspectos e questões que poderão estar sendo discutidas nas futuras formações permanentes, configurando um processo mais fiel, próximo de seu contexto, necessidades e expectativas formativas. As narrativas foram de suma importância para a elaboração do produto técnico/educacional, intitulado: **Parâmetros para a Qualificação da Formação Permanente dos Professores que atuam na Educação Infantil das EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS.**

Ao escrever uma narrativa, os/as educadores/as puderam estar percebendo avanços, desafios e, até mesmo, pistas que incidem em como prosseguir em seu processo de [re]construção e ressignificação de conhecimentos pela formação permanente. E, posteriormente, a pesquisadora passou a descrever e analisar o fenômeno estudado, no sentido de aprofundar conhecimentos da realidade para tentar explicar as razões dos acontecimentos, identificando os motivos que determinam as ocorrências dos fatos que, até então, não tinham sido identificados e compreendidos. Sobretudo, destacando os pontos que delinearão os parâmetros neste estudo elaborados.

Nessa conjuntura e, com base na perspectiva desta pesquisa de natureza qualitativa, o processo de observação e análise dos dados iniciou com a realização do estado do conhecimento que possibilitou mapear produções científicas, dos últimos cinco anos, que estavam inter-relacionadas à formação permanente e à qualificação de professores que atuam na educação infantil.

Posteriormente, passou-se a verificar documentos nacionais, regionais e locais que fundamentam e normatizam aspectos subjacentes à formação permanente dos professores da educação infantil, tal como orientam a materialização deste processo. Desses documentos, foram explorados alguns excertos relacionados à educação infantil, à formação permanente de professores desta etapa e à qualidade educacional brasileira.

Com esses passos, iniciou-se a organização dos dados resultantes do questionário, de modo a sistematizar, delinear o perfil e as primeiras concepções dos/as colaboradores/as da pesquisa a respeito do tema em discussão. Esses dados foram tabulados, apresentados e debatidos por meio de gráficos e análises.

A partir disso, deu-se início a leitura das narrativas para bem de conhecer as histórias narradas e escolher os dados mais relevantes para a composição da reflexão da análise. Ponderando sempre a imparcialidade e depositando esforço para compreender o sentido do(s) fato(s) narrado(s); com cuidado para refletir a partir do que foi dito e do que o discurso permite que seja entendido. Esse discurso, que não é apenas uma transmissão linear de uma mensagem do emissor para o receptor, consiste na tradução dos efeitos dos sentidos afetados pela língua e pela história (ORLANDI, 2013). Então, perpassou-se pelas etapas de análise, conforme demonstra a Figura 9, que ilustra a construção de dados e simultânea análise.

Figura 9 – Etapas de análise de dados



Fonte: autora.

Com esses pressupostos foi realizada a análise com base a teoria da interpretação, pela compreensão hermenêutica que

[...] toma o sentido de algo a revelar, a ser descoberto e também desvelar os significados ocultos em um texto e na linguagem. Seu uso permite que se chegue à compreensão do homem, de seu mundo, sua história e o próprio existir humano. *Interpretar* está relacionado à natureza do homem, sendo uma tarefa criadora que o atinge no âmbito particular e, também, no público, das relações que o eu estabeleço com os outros. (ARAÚJO; PAZ; MOREIRA, 2012, p. 201, grifo dos autores).

Numa ideia de oportunizar reflexão e diálogo junto aos colaboradores, já que com o avanço tecnológico e social, por vezes, pouco se fala, se escuta ou se é escutado. Assim, pode-se estar ofertando um momento de fala, fala específica a respeito dos processos de formação permanente no seu contexto. A intenção foi compreender as narrativas e trazer as necessidades para a construção de parâmetros, que evidenciem uma formação permanente pautada na real necessidade profissional dos docentes. Por essa razão, considera-se a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a qual prioriza a compreensão da experiência humana e seus meios, ou seja:

[...] as hermenêuticas filosóficas são os processos interpretativos dos entendimentos possíveis sobre a experiência humana, contida na palavra, na linguagem, na tradição e no cotidiano. Este 'entender' ocorre no interior do diálogo entre os homens, do eu

consigo mesmo (subjetividade) e do eu com o outro (intersubjetividade) [...]. (ARAÚJO; PAZ; MOREIRA, 2012, p. 202).

Junto a compreensão hermenêutica, baliza-se as interpretações a partir das acepções de Orlandi (2013), a qual enfatiza que todo enunciado, oral ou escrito, é carregado de sentido, de modo a observar o movimento das palavras ditas ou escritas; relacionando os ditos com a exterioridade. Num ato de dar voz e sentido às narrativas escritas pelos professores/as colaboradores/as da pesquisa., levando-os a se questionarem

Sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. (ORLANDI, 2013, p. 9).

Ao narrarem, os/as professores/as perceberam o quanto a escrita é significativa e muito fala ou omite sobre fatos e processos. Por isso, além das narrativas serem um espaço para dissertarem sobre a formação permanente, são instrumentos (auto)reflexivos. Assim, é na interpretação da comunicação, do relato, do discurso e da narrativa, que é possível significar fatos e momentos, tornando-se possível reconhecer progressões e identificar situações que ainda são latentes ou, quiçá, emergentes.

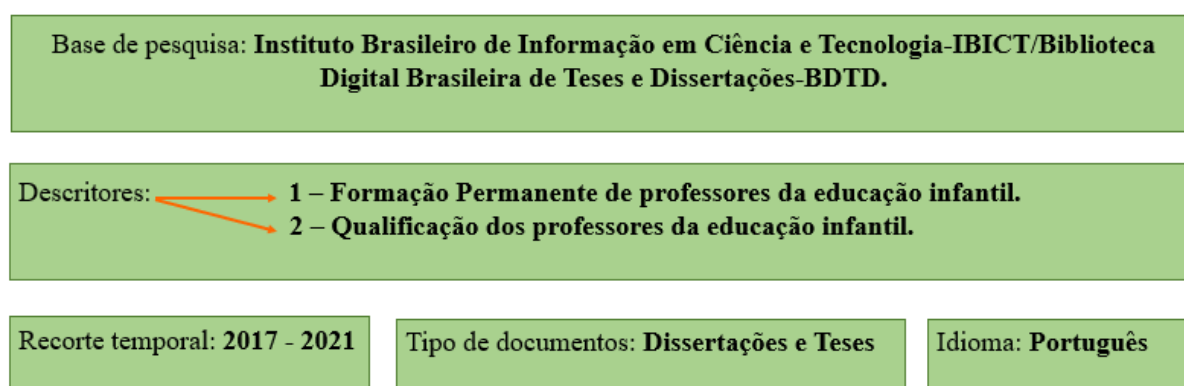
Optou-se por esse tipo de análise a fim de que não se categorizasse perspectivas, mas que se compreendesse e se discutisse, de modo crítico e construtivo, as narrativas, como forma de significar a fala dos colaboradores de pesquisa e de entender o discurso, as condições e o contexto em que ele se elabora. Por isso, priorizou-se, por meios os fragmentos das narrativas, destacar e analisar o que os colaboradores contam sobre seus processos formativos e os processos ofertados pela Rede Municipal de Educação de Júlio de Castilhos, sem deixar de atentar para questões ditas e não ditas, mas que apontam aspectos latentes. Tudo isso, sem perder de vista a problemática implicada e o rigor teórico-metodológico que tem essa pesquisa de mestrado profissional.

Assim, se dá mais um passo nos estudos e nas compreensões sobre as políticas públicas e as práticas de formação permanente de professores/as da educação infantil que, por vezes, as pesquisas podem parecer mais restritas, mas, na verdade, se constituem grandes em suas contribuições e respectivos impactos socioeducacionais. A perspectiva é de que se consiga interpretar, ressignificar e ampliar concepções de boas práticas, de modo “a construir pontes”, a produzir conhecimento científico e a avançar socialmente, enquanto políticas públicas para a Educação Básica – etapa da Educação Infantil no caso desta pesquisa.

### 3 ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para bem de que se conhecesse o movimento da produção científica sobre formação permanente de professores da educação infantil, conforme já delineado no capítulo da metodologia desta pesquisa, realizou-se o estado do conhecimento embasado pelos preceitos de Morosini e Fernandes (2014). Neste sentido, este capítulo, apresenta as opções feitas para tal levantamento e uma análise sintética desse, com base em alguns critérios gerais, conforme elucidada a Figura 10.

Figura 10 – Delineamento da pesquisa do Estado do Conhecimento



Fonte: autora.

A busca com os dados apresentou números relevantes de pesquisas que versam sobre educação infantil, formação permanente e qualificação de professores. No entanto, ao se observar o foco dos trabalhos, muitos não possuíam aderência direta com a temática a qual se pesquisava. Assim, optou-se por delimitar o rastreo com o auxílio do recurso da *Microsoft Ctrl – F*, o que permitiu ter produções mais afinadas com os descritores e com o propósito desta pesquisa.

A partir disso, as produções científicas selecionadas em cada descritor foram organizadas em quadros, sendo apresentadas, primeiro, de modo quantitativo para mostrar o número de trabalhos encontrados e o número de trabalhos escolhidos para análise; depois, de modo qualitativo, destacando título, nível, autor, instituição e ano. Na sequência, a análise das produções escolhidas a partir de seus resumos, introduções e conclusões; bem como as principais contribuições deste feito.

### 3.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ESCOLHIDAS

Para melhor visualização e entendimento do mapeamento realizado, inicialmente, apresenta-se um panorama geral dos dados de rastreio a partir de cada descritor. Desse modo, na busca com o descritor 1 - **Formação Permanente de professores da educação infantil**, utilizou-se o descritor tal como redigido e com combinações do operador AND, a fim de permitir maior alcance na busca. Os resultados apresentaram documentos diversos, trazendo produções sobre alfabetização, estudos sobre a alimentação escolar e, ao delimitar-se a busca do descritor, selecionou-se, para análise, cinco trabalhos, quatro dissertações e uma tese, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 – Dados gerais do descritor 1 - Formação Permanente de professores da educação infantil

<b>Descritor 1: Formação Permanente de professores da educação infantil 2017 -2021</b>			
Dissertações encontradas	46	Dissertações analisadas	04
Teses encontradas	07	Teses analisadas	01



<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
1 Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus	Dissertação	Andressa de Oliveira Martins	Universidade Federal de São Carlos/SP	2017
2 Formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano	Dissertação	Thais da Costa Motta	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/RJ	2019
3 Formação permanente de professores de educação infantil numa diretoria regional de educação de São Paulo: sentidos, contextos e práticas	Dissertação	Patrícia Santana Freire Peres	Universidade Nove de Julho/SP	2020
4 A importância do registro para a reflexão crítica da prática no chão da escola de Educação Infantil	Dissertação	Tais Romero	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP	2020
1 Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM	Tese	Juliana Goelzer	Universidade Federal de Santa Maria/RS	2020

Fonte: autora.



Na busca com o descritor 2 - **Qualificação dos professores da educação infantil**, utilizou-se o descritor tal como redigido e com combinações do operador AND, a fim de permitir maior alcance na busca. Os resultados caíram para a metade se comparados aos do descrito 1. Assim, considerou-se para análise apenas duas dissertações, já que as demais produções se afastaram do tema de busca porque tratam de assuntos como o ensino lúdico, a inclusão na escola e outros mais abrangentes, numa perspectiva mais ampla de formação educacional, conforme demonstra o Quadro 5.

Quadro 5 – Dados gerais do descritor 2 - Qualificação dos professores da educação infantil

<b>Descritor 2: Qualificação dos professores da educação infantil 2017 -2021</b>					
Dissertações encontradas		21	Dissertações analisadas		02
Teses encontradas		02	Teses analisadas		0

	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
1	Educação infantil no município de Cachoeira do Sul/RS: impasses e perspectivas na formação de professores	Dissertação	Mirian Cristina Hettwer	Universidade Federal de Santa Maria/RS	2018
2	Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo	Dissertação	Aline Maria de Faria Borborema Zan	Universidade Nove de Julho/SP	2020

Fonte: autora.

Com esse cenário, visualiza-se produções de apenas três estados brasileiros, realizadas em quatro, dos cinco anos, do recorte temporal; o que evidenciou que o tema investigado pela pesquisadora é emergente e precisa ser mais explorado no meio acadêmico, a fim de que se construa um escopo teórico acerca desse assunto. Já que, apesar de se encontrar muitas pesquisas que se realizam na etapa da educação infantil, ainda são poucas as que exploram a formação permanente dos professores da primeira infância.

As produções científicas supramencionadas foram lidas e escolhidas para análise a partir de seus resumos, introduções e conclusões, as quais, foram descritas como forma de entender as pesquisas realizadas sobre esse tema, no recorte temporal estipulado e a emergência de se seguir pesquisando a formação permanente de professores da educação infantil.

Nessa conjuntura, do total de sete produções científicas, cinco salientam, de modos diferentes, a potência de uma formação permanente pensada e realizada de maneira mais

específica nos seus contextos, tal como apresenta a Figura 11, que expõe a incidência de algumas das palavras-chave das produções.

Figura 11 – Palavras-chave das produções científicas



Fonte: autora.

Das cinco produções selecionadas, inicia-se, com a dissertação de Martins (2017), intitulada “Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus”, que objetivou compreender, dentro de um projeto de extensão universitária, que saberes de profissionais de educação infantil são mostrados na atividade do projeto. Buscou levantar e descrever aspectos referentes à participação e identificar e analisar saberes revelados no contexto dessa ação de extensão universitária.

De abordagem qualitativa, essa pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, com o apoio teórico de autores como Kramer (2005; 2011), Nóvoa (1997; 2013), Gatti (2005; 2009), entre outros, elaborando o referencial teórico em torno de temas como: formação de professores, Educação Infantil e saberes. Foi desenvolvida técnica do grupo focal, com registro de filmagens e transcrição das imagens e áudio; posteriormente, foi realizada a análise de conteúdo.

Conforme Martins (2017), os resultados do trabalho despontaram saberes específicos para a atuação na educação infantil e, também, a importância da formação permanente. Assim, a aproximação entre a universidade e as escolas de educação infantil, possibilitou a formação em contexto desse grupo de profissionais. E, corroborou com a premissa que explica e defende

a importância de uma formação específica para essa etapa educacional e para tal local educativo.

Hettwer (2018), em sua produção final de mestrado, intitulada “Educação infantil no município de Cachoeira do Sul/RS: impasses e perspectivas na formação de professores”, objetivou conhecer as políticas públicas de oferta formação de professores de educação infantil do município de Cachoeira do Sul/RS. Para isso, realizou um estudo de caso de abordagem qualitativa, em que a coleta de dados aconteceu através da pesquisa documental e realização de grupo focal com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil, via Pró-Infância.

O referencial teórico-metodológico que qualificou a pesquisa contou com autores como Ariès (2011), Ostetto (2017), Horn (2004), Barbosa (2008), Oliveira-Formosinho (2002), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), para tratar da formação de professores da educação infantil; e com base numa proposta de formação em contexto de acordo com os estudos de Oliveira-Formosinho (2002). Os temas foram sugeridos pelo grupo de trabalho para os encontros formativos que fizeram parte do projeto de formação da referida escola.

De acordo com a autora, os resultados mostram que fica evidente a necessidade de formação específica dos professores para a educação infantil. Os dados permitem perceber que os professores necessitam conhecer o processo de desenvolvimento das crianças e as diversas fontes de aprendizado. As reflexões também ajudam a entender a relevância do olhar político para a qualificação do trabalho realizado com as crianças, pensando nos seus direitos e respeitando as suas especificidades e potencialidades. A autora salienta as emergências que essa etapa traz e que uma formação mais focada poderia estar permitindo compreensões e fazeres mais imediatos.

Na dissertação de Motta (2019), intitulada “Formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano”, verificou-se que o objetivo foi de perceber os sentidos da formação, por meio de um diálogo compreensivo com as narrativas das professoras em conversas com as crianças. Se refere a narrativas que contam sobre as concepções, que fundamentam as práticas pedagógicas com os pequenos, tratando das experiências e da formação.

Sendo essa uma pesquisa-formação, foi elaborada com aporte teórico-metodológico de base (auto)biográfica e os estudos nos/dos/com os cotidianos, tendo como tripé a articulação entre três campos: as concepções de infância, as práticas pedagógicas com crianças pequenas e a formação docente. Como metodologia investigativa, a autora desenvolveu o Curso de Extensão “Das artes de fazer às artes de dizer na educação infantil”, propondo a escrita das narrativas docentes nos diários de itinerância. Assim, estabelecendo diálogos com autores como

Nóvoa (1999, 2005, 2012); Pineau (2003, 2010); Josso (2004, 2010); Rancière (2015); Bakhtin (2011, 2012, 2014), entre outros.

Com base na interpretação das narrativas, ao fim da pesquisa, Motta (2019) considera que o que move a formação, independente do formato ou proposta, é o fato de os professores estarem disponíveis para viverem o processo. “De desejar formar-se e de fazer um trabalho dedicado e profundo de reflexão sobre as teorias e práticas que arcabouçam a nossa profissionalidade” (p. 175).

A dissertação de Gonçalves (2020), intitulada “A importância do registro para a reflexão crítica da prática no chão da escola de Educação Infantil”, investigou o papel do registro reflexivo na elaboração do planejamento na escola de Educação Infantil. De abordagem qualitativa, esse estudo adotou como referencial teórico-metodológico princípios da pesquisa-ação baseados em autores como Elliot (1990), Almeida (2015), Freire (2011), Zabala (2004), entre outros.

A análise dos dados ocorreu à luz de uma metodologia autoral, que acompanhou a transformação dos registros durante o trabalho realizado. Os resultados apontam que esses registros partiram de uma escrita com caráter primordialmente burocrático e foram se transformando em uma escrita reflexiva, permitindo entender que o registro reflexivo pode ser utilizado como uma ferramenta com potencial de transformação do planejamento realizado pelas professoras e do trabalho docente como um todo.

Em suas considerações finais, Gonçalves (2020) releva que a escrita dos registros é um meio formativo bastante válido, visto que “[...] o professor pode revelar seu papel de pesquisador quando escreve, lê o que escreveu, revê o que foi escrito e reflete sobre o que pensou enquanto escreveu, em um movimento circular necessário na formação continuada em serviço” (p. 70). O que leva a compreender que a formação em contexto faz com que o professor enfatize suas realidades e que a escola se “construa” a partir da escuta e análise compartilhada dos seus movimentos.

E, por fim, a quinta produção se refere a tese “Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM”, de Goelzer (2020). Uma pesquisa dialógica desenvolvida com professoras que atuaram, de 2008 a 2018, nas turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIA), Unidade de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa objetivou compreender quais são os possíveis desafios que a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças nas turmas multi-idades da Unidade de Educação

Infantil Ipê Amarelo provocam para os processos auto(trans)formativos permanentes com as professoras.

Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso e pesquisa auto(trans)formação de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos Jossonianos e Freireanos. A dinâmica metodológica da pesquisa esteve ancorada nas cartas pedagógicas e nos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos, sendo que a interpretação dos construtos foi realizada a partir da perspectiva hermenêutica.

Na interrupção, como Goelzer (2020) intitula as considerações finais, fica compreendido que se constitui um desafio a escuta sensível e o olhar aguçado às singularidades das crianças. Pois, as interpretações mostram que as professoras precisam estar dispostas a reconhecer as particularidades das crianças e o contexto da turma e da escola para a atuação e formação. Defende a relevância da permanência dos estudos dessas profissionais, pois, ao acolher peculiaridades, precisa-se buscar conhecimento para reforçá-las e extingui-las, mas, também, para compreendê-las.

As outras duas produções científicas, do conjunto de sete, discutem a formação permanente ou continuada de professores da educação infantil a partir da organização e oferta de Secretarias e Departamentos Educacionais de determinadas regiões. Enfatizando a qualificação dos professores de educação infantil de modo mais amplo. Tal como mostra a Figura 12 que expõe a incidência de algumas das palavras-chave dessas produções.

Figura 12 – Palavras-chave das produções científicas de Peres (2020) e Zan (2020)



Fonte: autora.

Dando sequência às análises, as duas últimas produções científicas são dissertações, sendo que a primeira tem como título “Formação permanente de professores de educação infantil numa diretoria regional de educação de São Paulo: sentidos, contextos e práticas”, escrita por Peres (2020). Teve como objeto de estudo a formação permanente na Educação Infantil, oferecida pela Divisão Pedagógica do departamento de Educação Infantil da Diretoria Regional de Educação Jaçanã / Tremembé, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de modo a analisar os sentidos, as estratégias, as abordagens e a avaliação da formação oferecida pela citada Divisão.

De cunho qualitativo, os instrumentos de coleta de dados foram análise de documentos oficiais e entrevista. Os referenciais teóricos utilizados para Formação de professores e grupos colaborativos estiveram baseados em autores como Gatti (2008), Imbernón (2009), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Fullan (2001), entre outros.

Com a culminância dos resultados, Peres (2020) considera que a proposta formativa analisada cumpre o que pretende, mas as educadoras sentem faltam de formações mais culturais, maior tempo para a multiplicação dos conhecimentos adquiridos nas formações e a escuta do grupo de professores, para que as necessidades percebidas por eles sejam consideradas nas formações, mostrando a necessidade de se refletir e estudar os assuntos que surgem nas escolas. Mas, como a proposta é da Diretoria Regional, por vezes, foge das emergências locais, fato que evidencia o quão válido é, em alguns casos, considerar uma formação que se aproxime mais da realidade e que possa ser realizada assim que percebido o desafio.

A dissertação de Zan (2020) enfatiza a “Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo”. Tem como objeto de estudo o curso de formação continuada e em serviço “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo, São Paulo, a partir do qual emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento da pesquisa. Foi delimitado como objetivo geral analisar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no referido curso com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor.

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, cujos instrumentos de coleta de dados foram o questionário com questões abertas e a pesquisa documental. Para fundamentar o estudo, foram utilizados autores como Nóvoa (1992), Gatti (2019), Pinazza (2004), Kramer (1994), Christov (1998), Andaló (1995), entre outros.

Segundo a autora, os resultados obtidos indicam que o referido curso contém características importantes que qualificam a formação continuada em serviço do professor, trazendo reflexões a partir dos conteúdos teóricos respaldados nacionalmente. Ainda, assim, algumas colocações afirmam que a formação realizada na escola é um lugar privilegiado para o progresso de todos da comunidade escolar.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A realização do estado do conhecimento proporcionou visualizar, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um panorama das produções científicas a respeito do tema em questão e possibilitou pensar e tentar fazer uma nova perspectiva de discussão neste trabalho.

Sendo assim, após analisar as produções, acima categorizadas, que versam sobre formação permanente e sobre qualificação dos professores da educação infantil em diferentes desdobramentos, cabe afirmar que os trabalhos utilizam bases teóricas e chegam a percepções bem próximas, concluindo que a formação permanente tem muito a ofertar quando acolhida e realizada no contexto e articulada à proposta político-pedagógica das escolas.

Mesmo com focos distintos, as discussões evidenciam que formar professores da educação infantil, em perspectiva permanente, contribui para uma educação mais equânime, problematizadora e acolhedora, a qual é capaz de formar sujeitos que se desenvolvam nas potencialidades e nas fragilidades de suas particularidades e contextos.

Todas as produções apontam, e algumas até problematizam, as políticas públicas de formação de professores com vistas à efetivação desse processo formativo e às implicações que ele traz como as condições de trabalho, a valorização e a inter-relação direta com a qualidade da educação no Brasil, já que a formação dos professores é um dos aspectos indispensáveis para sua melhoria. Pode-se afirmar que os trabalhos avaliam como regulares as políticas de Estado, deixando a entender a necessidade de ampla e indispensável revisão.

Nesse sentido, a partir das constatações e análises, fica transparente que se precisa, com certa urgência, novas perspectivas que contribuam para soluções à problemas levantados e relacionados ao formato das propostas formativas de professores que atuam na etapa da educação infantil, tendo em vista os temas abordados, processos reflexivos com discussões e trocas de experiências envolvendo boas práticas, o tempo que o professor tem para dedicar-se

às formações, o espaço para interações e, até mesmo, os recursos, sejam materiais, pedagógicos, humanos ou financeiros.

Além disso, na análise das produções, percebe-se tentativas de realização de formação permanente, também, a prática de diversos projetos que acontecem nas escolas com a intenção de garantir a permanência do processo formativo dos seus professores de maneira mais personalizada, e que são bem-sucedidos, mas que também sofrem as faltas que os sistemas, de modo geral, enfrentam. Nesta lógica, com base na concepção de Nóvoa (1992, p. 16),

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Por isso, compreender as questões que emergem no contexto das escolas precisa ser o foco das formações, no entanto, o que parece é que está ratificada a ideia de que a formação de professores é apenas voltada para explorar temas mais gerais da área da educação; entendendo esse “explorar” de modo mais raso e genérico possível; ou seja, mudar essa realidade torna-se um grande desafio. Vai além da mudança da proposta formativa, precisa iniciar com a concepção dos professores, a melhoria da atuação de alguns e a valorização por parte do poder público com ofertas de bons espaços, tempos e organizações formativas que oportunizem aos professores ressignificar suas práticas cotidianas e não apenas aumentar os conhecimentos que possuem. O que está em tela é o princípio da “formação permanente”, ou seja, “qualificar conhecimento” e boas práticas, ao invés de quantificar conhecimento, títulos e investir apenas na progressão funcional. Esses são os movimentos básicos e mínimos para que, concretamente, aconteça a formação permanente.

Assim, com a pesquisa do estado do conhecimento, foi possível já compreender que a escola se constitui num *locus* potente para a formação e desenvolvimento profissional do professor, salientando, mais uma vez, a importância desse estudo, e permitindo a organização de dados científicos a respeito da temática desta pesquisa de mestrado profissional.

Ademais, esta busca, categorização e análise possibilitou visualizar a relevância da presença de estudos e pesquisas, que bem como infere a Figura 13, são fontes de maior visão, protagonismo e lucidez aos seus simpatizantes; aos que respeitam, consideram e desejam contribuir com o avanço da ciência e, neste caso, da educação infantil.



Figura 13 – Reflexão sobre a importância da produção de conhecimento



Fonte: Disponível em: <https://www.listasliterarias.com/2022/04/10-melhores-tirinhas-do-armandinho.html>

Então, que se tenha cada vez mais estudos, mais pesquisas, mais publicações sobre formação permanente de professores da educação infantil e tantos outros temas caros à sociedade. Que a loucura de e por conhecimento acometa muitas pessoas e seja, cada vez mais, fonte de informação, participação, inspiração e coragem para novos e necessários tempos.



#### 4 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM ANÁLISE

As discussões sobre a identidade docente, sobre o ser professor são resultados de estudos que consideram as transformações do tempo, da história e da cultura. Encontra-se concepções que afirmam que essa identidade é técnica, é vocação, missão, entre outros. Mas, o eixo comum em todas as acepções é que ser professor não é uma tarefa fácil, que exige conhecimento e muita responsabilidade. Ou seja, “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional [...]” (FREIRE, 2015, p. 12).

Por essas razões, para ser professor é preciso formar-se, agregar e (re)construir permanentemente conhecimentos. A formação pode ser compreendida como a ação de capacitar alguém para o exercício de alguma prática. Nesse sentido, segundo Libâneo (2001, p. 13):

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Essa formação pode ser curta ou longa, específica ou geral, conforme a necessidade e o desejo formativo. Mas, o fato é que, o ato de formar está intrinsecamente ligado à profissionalização, ao efeito de profissionalizar-se em algo e de seguir constituindo-se no e para o meio social no qual se exerce o fazer, seja qual for a área de atuação.

No âmbito educacional, depara-se com a formação de professores que se estabelece a partir de uma graduação inicial e precisa seguir sendo continuada e/ou permanente. Sim, os professores e professoras devem ter uma formação mínima para atuação e um compromisso social com a sequência desse preparo profissional. É por essa e outras razões que esses profissionais não devem aceitar serem chamados e tios e tias; precisam exigir a identificação correta do seu ato profissional de educar. Tal como coloca Freire (2015, p. 21):

Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte.

Quando se chama um profissional licenciado de professor, professora, se está legitimando a ele/ela o dever com a sua formação e atuação, bem como a contínua e emergente

qualificação que essa profissão demanda, a qual pode oferecer subsídios teóricos e práticos para atuação consistente e competente. Por isso, trata-se, aqui, da “formação permanente” de professores, isto é, do processo formativo que acontece após a formação inicial e no movimento reflexivo e (auto)transformativo constante da atuação profissional.

Freire (2015) refere-se ao professor como ensinante, quando afirma:

[...] A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se torne processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante (FREIRE, 2015, p. 29).

De modo a entender que a formação de um professor se dá num processo interrupto a fim de que esse profissional qualifique, cada vez mais, suas matrizes pedagógicas e dê conta das situações que os meios em que atua possuem, especialmente, na realidade atual marcada por contínuas transformações e desafios sociais. Aborda-se, aqui, da formação que ocorre a partir de contextos educativos, que busca dar espaço às emergências de cada local e propõe (auto)reflexão sobre a prática pedagógica. Sobretudo, em tempos de rápidas mudanças sociais que refletem diretamente na educação.

Vive-se, atualmente, mais que antes, as interferências que surgem na sociedade com o passar dos tempos, a partir da história, das escolhas políticas, da cultura, dos valores e das configurações que se fazem e refazem ao longo do percurso vivido. Interferências essas que reclamam novas concepções, novas competências e novas atuações. Com esse cenário, os conhecimentos adquiridos com o processo inicial de formação docente não podem ficar endurecidos e defasados. É preciso que se perceba as singularidades e se invista numa formação permanente e democrática, célere e contextual, tal como coloca Freire (2000, p. 46):

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Para que se acompanhe os desafios da sociedade e se eduque com preceitos permeados pela participação social, é importante estar atento às necessidades educativas de modo a acolher, dar sentido, entender e formar-se para intervir sobre essas. Desse modo, está-se realizando formação permanente que oportuniza, ao professor, participação ativa em seu processo (auto)transformativo, já que, segundo os estudos de Porto (2000, p. 14),

A formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Com relação a esse entendimento, Imbernón (2010), defende uma formação fundamentada nas problemáticas das práticas das escolas, afirmando que a escola precisa ser o centro da melhoria dos processos educativos; se a formação não estiver vinculada a essas questões, será dispersa e contribuirá pouco, pois, a educação dos estudantes e a formação docente ocorre ao longo da vida e de suas alterações sociais.

Nessa perspectiva, entende-se o professor como alguém que está em constante formação e que elabora seu processo formativo nas demandas pessoais e profissionais. Por isso, considera-se, a aceção de formação proposta por Freire (2001), a qual explica o inacabamento e a incompletude do ser humano na ambiência da vida pessoal e profissional. O autor afirma:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 12).

Com essa proposição, defende-se a importância do professor e da sua formação permanente junto aos espaços educativos, num engajamento com a realidade de atuação profissional, em permanente movimento de (re)pensar o seu fazer quando o faz, refletindo e trocando ideias e experiências entre os pares do ambiente educacional, pois: “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática anterior que se pode melhorar a próxima” (FREIRE, 1996, p. 18).

Sob essa lente, oportunizar uma formação docente na perspectiva permanente é estar dando voz e vez aos professores, e espaço para questões locais que precisam ser problematizadas e estudadas. É estar se formando ao passo em que se ensina e se aprende, considerando questões sociais, políticas, econômicas, geográficas, entre outras, sobremaneira, pedagógicas. Pode-se estar indo além da formação inicial que é a base para a profissionalização, e da continuada que consiste no aperfeiçoamento contínuo para a área de atuação ou de interesse, no sentido de estar buscando possibilidades para ler e entender o contexto no qual está inserido e das necessidades que a sua escola e seus estudantes possuem.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2018), em uma de suas palestras, enfatizou que é preciso mudar o hábito de que a formação do professor é tomada por referências externas. A formação tem que ser constituída por aspectos internos e as práticas precisam ser vistas como lugar de reflexão e (auto)formação; é isso que caracteriza a profissão docente e dá origem à construção dos saberes que caracterizam o conhecimento profissional docente. O autor, salientou que a formação de professores precisa dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão, entendendo que é praticamente impossível separar das demais dimensões, ou seja: que se ensina aquilo que se é, e no que se é, se encontra muito do que se ensina.

O mesmo autor destaca que “[...] é preciso instaurar a escola como sociedade, como lugar do trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação [...]” (NÓVOA, 2009, p. 66). Dito isso, entende-se que, a gestão das escolas também possui papel/compromisso com a formação dos professores, no sentido de articular e ofertar momentos de diálogos, estudos e planejamento compartilhado. A permanência da formação pode e deve estar acontecendo na ambiência das escolas, que precisa, constantemente, priorizar espaços democráticos e (auto)transformadores, pois, “[...] quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação” (IMBERNÓN, 2006, p. 85).

Porém, por vezes, a formação permanente de professores, é um desafio para as instituições, sistemas, redes de ensino. Tanto pela falta de tempo e espaço, quanto pela ausência de entendimento sobre esse tipo de formação e disponibilidade de observá-lo e fazê-lo. Mesmo que a legislação assegure, como direito, desde a LDB, formações com foco nas demandas emergentes dos sistemas de ensino e das instituições e que os temas façam alusão à prática pedagógica.

Nesta lógica, políticas públicas mais recentes, como a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que apresentam as Diretrizes Curriculares para Formação Continuada de Professores da Educação Básica, evidenciando a formação ao longo da vida. Neste caso da Resolução nº 1/2020, nos artigos 11, 12, 13 e 14, encontra-se o destaque para formações implementadas pelas escolas e desenvolvidas em consonância com as reais emergências dos contextos de atuação dos professores. Também, a importância para a contextualização das práticas desenvolvidas numa perspectiva de troca entre os professores, potencializando uma formação flexível em prol do aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional (BRASIL, 2020).

Esta mesma Resolução (CNE/CP nº 1/2020), destaca o artigo 62 da LDB 9.394/69, as metas 15 e 16 do atual PNE (2014), o artigo 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições que estabelecem

ações educacionais com relação à formação de professores, de modo a ressaltar as leis que asseguram este processo e, também, abordam as contribuições e importância da formação permanente.

Diante disso, compreende-se que a formação permanente envolve aspectos metodológicos e pedagógicos, bem como conhecimentos específicos, a partir da compreensão de si mesmo e a intenção de aprender, levando o professor a observar e reflexionar acerca de seu desenvolvimento profissional, o cenário que envolve o seu fazer e contribuições de sua atuação (IMBERNÓN, 2006). Além disso, para propor espaços formativos de permanência, é preciso considerar as políticas institucionais, o contexto, a intencionalidade e o protagonismo do professor.

Para Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 30), “[...] a autoformação é uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da sua própria formação”. A (auto)formação constitui-se num processo em que o professor tem a tomada de consciência da sua própria formação, tornando-se responsável pelo seu processo formativo permanente em que se constitui aprendente reflexivo da profissão. Ainda, segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 31):

É que independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos.

Lembrando sempre que a formação permanente é um compromisso do professor em exercício, por isso, é preciso salientar a responsabilidade e o dever que o docente precisa ter com a sua prática profissional de qualidade, demonstrando autonomia e o protagonismo em seus processos formativos, permitindo-se mudar, agregar, refazer, buscar, compreender; já que, na formação permanente

Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros (ALARCÃO, 2005, p. 24).

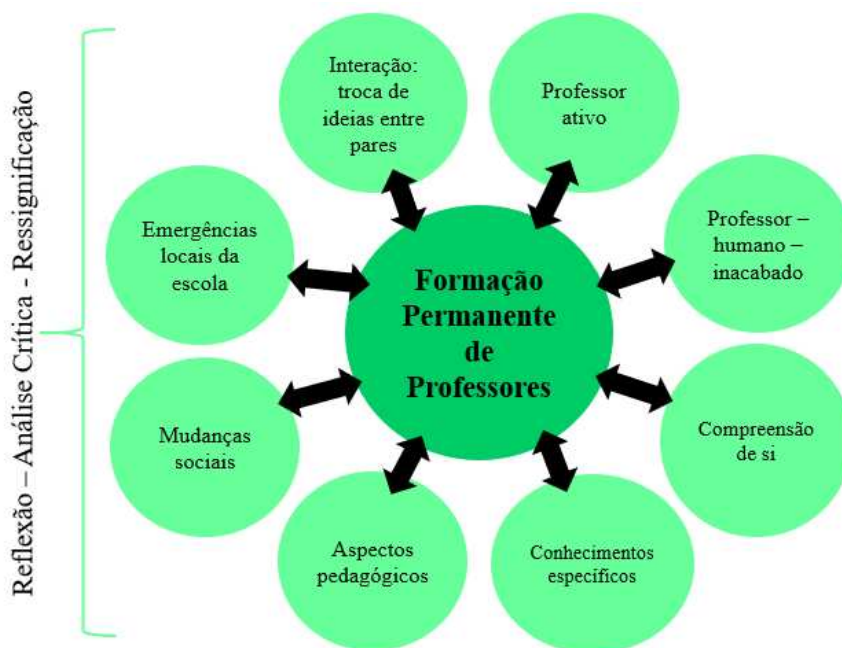
É fundamental que o profissional da docência compreenda que a formação permanente se faz na reflexão crítica sobre a prática, e siga um dos ensinamentos de Freire (2015, p. 79) que é o de “[...] mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente [...]”.

Nesta perspectiva, fica pontual que a formação permanente tem características próprias que contribuem para a compreensão dos aspectos que compõem o fazer pedagógico e suas inter-relações, de modo ressignificar as vivências, analisando-as de forma crítica, descortinando, na visão de Franco (2019, p. 99), um “[...] jogo dialético de dentro para fora e de fora para dentro; da prática para a teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade”.

Entender que a permanência da formação interfere na história pessoal e profissional do professor, é entender a importância da experiência individual de cada um e dos movimentos que fazem em busca de respostas e aperfeiçoamentos. Por isso, esse tipo de formação é atravessado por diferentes vieses, mas todos próximos do professor, seu meio e suas demandas, mobilizando eixos que interferem no seu fazer pessoal e profissional no contexto de atuação profissional, oportunizando autoavaliação e reorganização do trabalho docente, suscitando práticas integradas e contemplativas, como demonstra a Figura 14.



Figura 14 – Formação Permanente de Professores e seus atravessamentos



Fonte: autora.

A figura evidencia as interfaces e saberes do ser professor em seus atravessamentos que ocorrem no movimento da formação permanente. Salientando que o processo formativo, neste formato, aponta aspectos mais relevantes como o professor ativo, que se vê inacabado, que busca a compreensão de si e dá importância à troca entre os pares, mostrando o quanto válido é quando os professores dialogam, integram-se, debatem e compartilham conhecimentos sobre as práticas vivenciadas no cotidiano da escola. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 26) coloca: “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]”. Fato importante porque a formação se faz, também, no aprender com os pares, buscando qualificar a atuação docente, “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Idem, p. 25).

Autores como Tardif (2002), Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1991, 1997), Imbernón (2006, 2010), Freire (2000, 2015), entre outros, nos fazem refletir sobre os saberes docentes e sua importância para o ofício da profissão. Permitindo entender que é indispensável que o professor dê conta dos conhecimentos básicos da sua área de atuação e dos fazeres pedagógicos que fazem a interlocução com o que é específico. Na formação permanente, o professor tem a possibilidade de ressignificar seus conhecimentos específicos e os inter-relacionar com os

pedagógicos, a fim de que dê sentido aos conteúdos e os mostre com aplicabilidade e importância na vida social dos aprendizes, ou melhor, nas emergências dos locais.

Outro aspecto muito relevante é o que acolhe as mudanças sociais e locais, as quais fazem com que o professor busque uma formação permanente, e exijam que o docente faça uma reflexão sobre a atuação, sobre as práticas pedagógicas e as implicações do seu fazer, ainda mais no período pandêmico da Covid-19 e diante da necessidade do isolamento social e do cancelamento das aulas presenciais. Fato que reclamou mudança e seguiu deixando arestas e apontando novas acomodações, fazendo com que os professores evidenciassem a necessidade de se refazer, como aprender a utilizar as tecnologias digitais, mas antes averiguar o acesso do seu público, ou seja, a formação, de fato, precisa ser permanente.

Além das questões já problematizadas, cabe lembrar que os aspectos cognitivos, que são inatos aos seres humanos, serão, ao tempo de cada um, desenvolvidos. O que os estudantes, sejam crianças, adolescentes ou adultos, carecem são de professores que queiram compreender seus meios e suas necessidades, de modo a contribuir com a leitura e a posterior inferência deles no mundo, tal como mostra a Figura 15. Pois, o que se deseja é uma sociedade não só feita de pessoas, mas por pessoas.

Figura 15 – Reflexão sobre a prática docente que se precisa



Fonte: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2020/09/tirinha-do-armandinho-professores-nos-ajudam-a-ler.html>

Portanto, a formação permanente, aqui, destacada é a que integra e dá sentido ao contexto vivido; que proporciona ou amplia espaço para discussões, reflexões e avanços dos professores e, conseqüentemente, de todos com novas perspectivas e ações. É a que busca melhores condições, que considera o tempo e o espaço, que prioriza a criticidade e a autonomia em detrimento de programações prontas e distantes de pessoas, de fatos e de realidades.

## 5 REVISÃO HISTÓRICA ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, inicialmente, pontua-se reflexões que se julga pertinentes ao se iniciar uma revisão, mesmo que breve, sobre política pública educacional. Na sequência, serão abordadas algumas das políticas públicas de formação permanente de professores da educação infantil no Brasil e, também, em âmbito municipal, a fim de que se compreenda e problematize as normas que regem a formação permanente de professores da educação infantil.

Embora, por vezes, negue-se, a verdade de que as políticas são parte da vida de todos os humanos que ocupam a sociedade, que compartilham de uma vida pública, estas estão relacionadas a tudo que envolve o bem público e a coletividade. Por isso, como ilustra a Figura 16, a política faz parte da vida de todos e todos possuem práticas políticas.

Figura 16 – Reflexão sobre a presença da política



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/d41d8cd9/3115448141833804/>

Isso porque dentro dessa coletividade, encontra-se diversas compreensões, modos, entendimentos e, em alguns momentos, ocorrem conflitos e desentendimentos. Sendo assim, as políticas públicas procuram regulamentar a sociedade e mostrar que dentro de um todo, algumas normas, leis se fazem necessárias. É por isso que se é parte das políticas públicas, seja para reclamar novas regulações ou para desfrutar do que é de direito.

Teoricamente, a literatura apresenta vários sentidos e definições para o termo políticas públicas, mas, de modo geral, vale lembrar que essas “[...] tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2013, p. 1). Ou seja, as políticas públicas são ações governamentais, as quais o principal objetivo deve ser o tratamento ou a resolução de um problema elegido como importante para a coletividade. Sendo essas encaixadas, conforme o nível de necessidade e

entendimento, para então possibilitar o acesso e a garantia de direitos equânimes aos diversos setores da sociedade (SECCHI, 2013).

Nesse sentido, as políticas públicas determinam a dinâmica política por meio do seu tipo. Segundo Lowi, existem quatro tipos de políticas públicas:

Políticas regulatórias; estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos ou privados [...] Políticas distributivas; geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda a coletividade/contribuintes [...] Políticas redistributivas; concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores [...] representa um jogo de soma zero [...] Políticas constitutivas; são regras sobre os poderes e regras sobre as regras (LOWI, 1964, apud SECCHI, 2013, p. 16).

Além dessa tipologia, as políticas públicas são caracterizadas conforme o foco de atuação, como sociais, ambientais, educacionais, entre outras. Estas são as que regulam e orientam os sistemas de ensino. Logo, as políticas públicas educacionais passeiam por estes tipos, dependendo do objetivo a ser atingido, visto que tais políticas dispõem de aspectos que atingem “[...] a eficiência dos sistemas de ensino em busca de parâmetros de qualidade, nem sempre criados em seus contextos sociais, e sim, ideais importados – traduzidos – de outras políticas, em outras centralidades” (FREITAS, 2021, p. 14). Por isso, a importância de se analisar criticamente as políticas e intervir para bem dessas garantirem as necessidades dos meios para onde estão sendo destinadas.

Nessa dinâmica, cabe entender que as políticas públicas de formação de professores podem ser compreendidas como um processo que assegura a habilitação ou a qualificação profissional do professor para o exercício da sua profissão. Seja inicial, continuada ou permanente, a formação de professores é um assunto de grande relevância e que tem sido explorado e discutido em pesquisas. Sendo assim, é pertinente abordar a história da formação de professores, com ênfase na permanência dos estudos dos professores da educação infantil, no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, destacando avanços e, também, necessidades. Ratificando a garantia, em lei, desse tipo de formação e permitindo compreensões de que ainda é preciso evoluir e rever processos.

As políticas públicas de formação permanente de professores da educação infantil no Brasil são sempre tema de grandes debates que carecem entendimentos e suscitam reflexões e questionamentos. Pois, para se fazer valer o direito das crianças e alunos, quanto à educação de qualidade, além de outras garantias, tem-se que assegurar uma formação docente que atenda às necessidades e aos propósitos dos contextos educativos.

Como os indicadores quase sempre apresentam quantitativos insatisfatórios na educação básica, o Brasil tem sido alvo de discussões, ideias e ações transformadoras na esfera das políticas públicas educacionais. Por isso, nas últimas décadas, foram enfatizadas as já existentes e criadas novas políticas públicas de formação de professores, a fim de qualificar a prática pedagógica.

De modo mais específico, a formação dos profissionais da educação infantil, seja, inicial, continuada ou permanente é além de um direito, uma emergência que deve ser garantida pelos governos, a fim de que se cumpra o processo formativo dos educadores e se oportunize momentos para o entendimento das realidades e o estudo sobre essas; bem como se pense possibilidades que possam sanar problemáticas e desafios (KRAMER, 2006).

Então, no que tange às políticas públicas educacionais brasileiras (diretrizes, currículo, planos, parâmetros, outras), o lugar da educação infantil é marcado por lutas, reivindicações, espaço e reconhecimento. Apesar do direito de educar-se da criança estar previsto desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), só as políticas educacionais da década de 90, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, apresentaram mudanças quanto ao trabalho referente à etapa da educação infantil, fazendo com que as antigas creches passassem a denominar-se Escolas de Educação Infantil e migrassem da responsabilidade da pasta de assistência social para a pasta da educação.

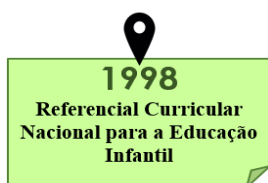


Como explica Mazzeu (2011, p. 149):

A década de 1990 constitui-se como um período de reformas na educação brasileira marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

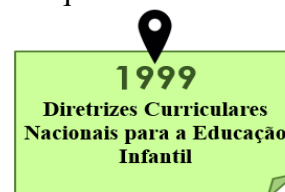
E, a partir disso, a educação infantil passa a organizar-se como etapa educacional, saindo do foco de apenas cuidar. Assim, começam as questões sobre a formação de professores para atuar nesta etapa da Educação Básica, pois, inicialmente, os docentes, que atuavam na educação infantil, eram aceitos com formação em nível médio, curso normal. Mesmo já sendo apontada uma preocupação com a formação integral da criança, esta etapa passou a requerer um

profissional mais qualificado em nível de formação inicial e, conseqüentemente formação permanente.



Em 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual apresentava metas de qualidade voltadas para o desenvolvimento integral das crianças e suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos à infância são reconhecidos. O texto trouxe apontamentos que ressaltam a importância da formação permanente dos professores, devendo ser essa parte da rotina institucional, com hora e lugar especialmente destinado, possibilitando o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades, entre outras questões.

No ano seguinte, foi deliberada a Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo que no inciso VI, do Art. 3º, passou a normatizar que



As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores (BRASIL, 1999).

Tais Diretrizes referiram apenas uma formação inicial básica, sem enfatizar a permanência formativa dos profissionais. Dias após, saiu a Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Esse documento passou a orientar como deveriam ser os Cursos Normais para a formação mínima de professores da época, ainda sem enfatizar a necessária formação permanente.

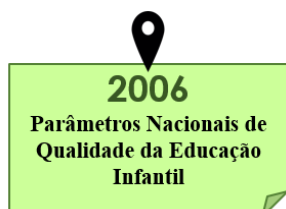


Em 2001, passou a vigorar o Plano Nacional de Educação (PNE); documento que enfatizou a necessidade de processos formativos iniciais e continuados aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de então foram aprovadas leis que autorizavam programas governamentais de formação, tais como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EAD), que contribuiu com as políticas de formação de professores, já que passou a propiciar a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulassem a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), além de ampliar e diversificar o acesso à Educação Superior.

O ano de 2005 foi marcado pela Política Nacional de Educação Infantil que intencionava assegurar a qualidade do atendimento das instituições destinadas para a primeira infância, bem como garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade desta etapa



para orientar e definir as políticas públicas educacionais brasileiras. Quanto à permanência formativa dos docentes, essa política dispôs que os professores devem ser qualificados para o desempenho de suas funções com formações propostas ofertadas pelos sistemas de ensino.



No ano posterior, 2006, foi apresentada a primeira versão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, os quais priorizaram cumprir a determinação legal do então PNE (2001), que definia, no capítulo II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil, a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001). A atual versão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação (2018) qualificou este propósito e suscitou, em várias partes, a necessidade de uma formação permanente que cumpra os objetivos da educação infantil e que acolha e explore as emergências das instituições.

Dessa forma, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, definitivamente a educação infantil passou a ser incumbência exclusiva dos municípios, garantindo a vaga, o acesso





e a permanência gratuitos a todas as faixas etárias, de zero a cinco anos e onze meses, da educação infantil. E os recursos desta lei chegaram até a primeira etapa educacional favorecendo, além de outros benefícios, a oferta de formação aos docentes da primeira infância.



A sequência do percurso, veio com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e fez com que no ano seguinte, 2010, fosse lançado um material com as Diretrizes instituídas. Tais Diretrizes com políticas públicas orientadoras para o planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil, porém, sem nenhum eixo destinado à formação dos profissionais desta etapa, embora, as orientações trouxeram sugestões acerca da formação dos profissionais que atuam nesta etapa para que as pretensões ali postas fossem compreendidas e materializadas.

Em 4 de abril de 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), atualizando o Artigo 62 que delibera sobre a formação dos profissionais da educação, ratificando acerca da importância da formação e a permanência da formação dos docentes será garantida no local de trabalho ou em outras instituições.



Sobre a formação permanente, no atual decênio do PNE, 2014 a 2024, destaca-se as metas 15, 16 e 17 as quais discorrem a respeito da formação docente, tendo como objetivo garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, a todos os professores da rede pública. Também, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, no sentido de garantir a formação continuada na área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Ademais, as metas visam valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. E, também, que sejam realizadas políticas públicas que assegurem a existência e/ou atualização de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Frente a esses destaques, percebe-se que as metas do atual PNE, enquanto uma política de caráter regulatória, apresenta especificidades bem delimitadas, com objetivos que vão ao encontro das principais problemáticas da educação brasileira, numa

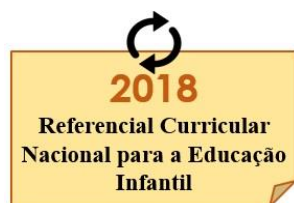


tentativa de sanar questões latentes, neste caso as questões que envolvem a formação e valorização profissional.



A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 deu continuidade a trajetória das políticas públicas de formação permanente de professores, e instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Já que chegou para orientar os currículos das escolas brasileiras em todas as etapas educacionais, a partir do desenvolvimento de competências, tais aspectos suscitaram a necessidade de entendimento e preparo por conta dos docentes, requerendo, portanto, investimento em processos formativos.

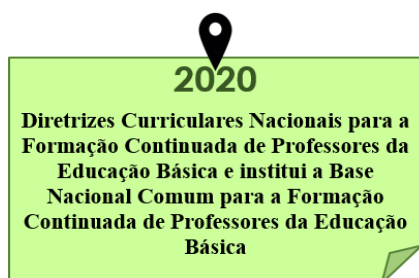
No que tange à educação infantil, a BNCC, estabelece cinco Campos de Experiência que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças (de 0 a 5 anos e nove meses) devem desenvolver e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento se concretizará a partir experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar. Em outras palavras, as práticas do professor precisam estar comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência integral e tenha um propósito educativo; fato que requer formação docente.



A atualização do RCNEI para a Educação Infantil, publicada em 2018, apresentou diversas mudanças em relação à versão anterior, de 1998. Algumas das principais alterações são: Ampliação do público-alvo, passou a abranger as crianças de zero a cinco anos de idade, em vez de zero a seis anos. Organização em quatro eixos de aprendizagem, que são: Conviver, Brincar, Participar e Explorar. Esses eixos são interligados e articulados, e visam garantir uma formação integral e integrada das crianças. Ênfase no desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais. Foco na cultura da infância, destacando a importância de respeitar e valorizar as características e as formas de expressão próprias da cultura da infância, reconhecendo a importância do brincar, da imaginação e da curiosidade. E, articulação com o Ensino Fundamental, garantindo uma transição suave e adequada entre as etapas.

Essas são algumas das principais mudanças apresentadas pela atualização do RCNEI para a Educação Infantil, as quais todas suscitam questões intrincadas à formação permanente dos professores. Já que o documento visa garantir uma educação de qualidade e integrada para as crianças brasileiras, valorizando sua singularidade e promovendo o seu desenvolvimento integral.

Para tanto, a Resolução CNE/CP nº 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). De modo a estabelecer a formação sobre a normativa vigente para todos os educadores da educação básica, para que assim, seja cumprido o principal objetivo do documento: o de equalizar a educação brasileira (BRASIL, 2019). Essa questão interpela a formação permanente, já que a BNCC esclarece que boa parte do currículo escolar, 40%, deve ser diversificada de acordo com as regionalidades e as demandas das comunidades escolares.



Quase um ano depois, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, foi publicada dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), reafirmando a necessidade de as redes de ensino ofertarem espaços formativos e de os professores participarem dessa formação, a fim de que se cumpra o propósito do último documento norteador (BNCC) que inclui todas as etapas da educação básica e as orientações que precisam ser atendidas, com destaque, aqui, a formação permanente dos professores da educação infantil.

Todas as leis e normativas, nesta breve trajetória história, atendem a preceitos de orientação, regulação e qualificação da educação, no sentido de ampliar e melhorar o atendimento de crianças de zero a cinco anos por meio de metas que, se as colocadas em prática, interferem no campo formativo dos docentes da educação infantil. Porém, nem sempre as políticas públicas são diretamente contempladas, já que o Brasil é um país continental que se estrutura na diversidade e na multiculturalidade peculiar de suas cinco regiões. Além disso, não basta o país ter um arcabouço de aspectos normativos das políticas públicas se não houver no

âmbito macro e micropolíticas traduzidas em programas, projetos, ações, entre outros aspectos que instrumentalizem e dinamizem a consecução de tais aspectos normativos.

Sendo assim, é imprescindível que cada estado e município analise tais aspectos normativos e, em seus contextos, estabeleça prioridades e ações complementares que direcionem para a consecução das políticas educacionais. No caso desta pesquisa, que a posteriori considere seus contextos e a necessidade de uma proposta formativa, aos profissionais da educação infantil, mais próxima de suas realidades e em consonância com suas possibilidades de condução e prática, de modo que atendam de forma mais legítima as necessidades da população local.

Como modo de particularizar a legislação e melhor atender as demandas, em nível de estado (RS) e município (JC), tem-se o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME), que são documentos formais que estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade progrida no estado e no município num período de dez anos, podendo ser revisto nesse tempo, tal como é o atual PNE (2014).

Sendo assim, a Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015 (publicada no DOE n.º 120, de 26 de junho de 2015), instituiu o PEE do Rio Grande do Sul (RS). Como ocorreu na maioria dos estados, nos quais os PEEs foram instituídos em 2015, com vista ao cumprimento do disposto no PNE. Apresentando estratégias para cumprir o documento maior de Estado e para instigar os municípios a também criarem, fiscalizarem a efetivação e evoluírem em suas demandas.

Pouco se encontra de estudos e análises crítico-construtivas sobre os PEEs, mas, entende-se que são importantes instrumentos de gestão com o propósito de associar objetivos e metas do plano nacional, encaixando-os nas realidades territoriais dos estados e, prenunciando possíveis (re)articulações para os municípios. A intenção é de que as localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades e cumprir o previsto.

Nessa direção, o PEE/RS, 2015-2025, é composto por nove artigos e vinte metas que são desdobradas em estratégias, apontando aspectos que precisam ser atingidos no decênio. As metas 15, 16, 17 e 18 versam, de modo mais direto, sobre a formação de professores, no entanto, praticamente, todas as metas do PEE/RS trazem aspectos que inferem à formação, visto que salientam a importância da permanência dos professores nos processos formativos, para que deem conta das necessidades presentes em todas as etapas e modalidades da educação básica. As estratégias colocam que devem ser feitas parcerias entre as redes estadual, municipal e escolas privadas de ensino para a promoção de cursos de capacitação de professores de educação infantil; sempre de forma gratuita.

Por isso, segundo o PEE/RS (2015), as redes de ensino, devem investir na formação profissional, atendendo às peculiaridades locais e à tipologia das instituições, como um direito coletivo da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como local para essa formação, articulando ações em regime de colaboração pela Secretaria de Educação (Seduc) e Secretarias Municipais de Educação (SMEd) em parceria com as universidades e com apoio técnico e financeiro da União, através dos programas de formação.

Outro ponto a destacar no PEE/RS é o que afirma a garantia de espaços de discussões permanentes, oportunizando formação sobre políticas educacionais, entre todos os estabelecimentos de ensino, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, em regime de colaboração entre os órgãos gestores dos sistemas de ensino; levando sempre em consideração as especificidades individuais de cada educando. Bem como, a ampliação de espaços para reflexão nas escolas, que envolvam as famílias ou responsáveis legais, os estudantes e os profissionais da educação, docentes e não docentes, nas discussões sobre temas de pertinência geral e de interesse particular, restrito a cada instituição. E, mais especificamente,

Garantir formação permanente aos docentes de todos os sistemas de ensino, com oficinas que auxiliam os profissionais da educação na prática do dia a dia, dentro da carga horária de trabalho docente inclusive os que atuam em funções administrativas, em temas contemporâneos como os direitos humanos, os contextos sociais, culturais, ambientais, gênero e sexualidade, fortalecendo a função social da educação como indutora de práticas de respeito ao outro e como propulsora de ações solidárias que ajudem a desenvolver o espírito republicano, auxiliando a comunidade escolar no enfrentamento dos preconceitos, sob coordenação da Seduc em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, instituições privadas e instituições de ensino superior (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 26-27).

Os PEEs permitem certa unidade ao planejamento educacional nacional, pois seguem as diretrizes do PNE, associando-as às políticas da rede escolar estadual, a fim de possibilitar articulações com os municípios, como meio de atingir a normativa de Estado de modo mais específico e contemplador. Isso porque, no PME, é possível enfatizar ainda mais a formação permanente porque é o documento que mais se aproxima do seu território e, assim, poderá diagnosticar a sua realidade educacional e, conseqüentemente, prever ações que visem ao atendimento das demandas identificadas, valorizando a formação permanente e as possibilidades de entendimentos e significações que esse tipo de formação oferta quando bem realizado.

Incumbe, aos municípios, dentro da sua autonomia, competência e identidade de ação, elaborar seus planos decenais em consonância com o PNE e com o PEE, de modo que, o documento contemple os objetivos e metas de todo o conjunto (nacional, estadual, municipal).

Constituindo-se como um plano com força de lei, que dá continuidade às políticas públicas e exige o respeito de todos os dirigentes municipais (prefeitura, câmara de vereadores, secretaria de educação, diretores escolares).

Nessa perspectiva, a Lei nº. 3.353, de 23 de junho de 2015, aprovou o Plano Municipal de Educação do Município de Júlio de Castilhos/RS (PME/JC), que também tem vigência de dez anos, segue a mesma intencionalidade do PEE/RS e, entre suas metas e projeções, destaca a importância dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino recebem, constantemente, a oportunidade de formação e incentivos para buscarem formações de suas preferências. O documento coloca que o município deverá incentivar e proporcionar a formação dos profissionais da educação priorizando a qualidade da educação infantil.

Ao todo do PME/JC, destaca-se a meta 16 que expõe, com maior destaque, a relevância de incentivar e apoiar a formação dos professores da educação básica, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino. Permite entender que a formação permanente é necessária e carece de execução por parte dos envolvidos, já que pode possibilitar a contemplação das emergências das escolas e intervir nos processos.

Com essas explicações, entende-se que os Planos possuem caráter mais contextual e democrático, indicando prioridades e caminhos para responder aos anseios da comunidade local e assumir compromissos com a qualificação da educação.

## **6 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DISCUSSÃO**

Neste capítulo, disserta-se, brevemente, sobre principais referenciais de qualidade na educação com a intenção de, na sequência, conceituar e explorar parâmetros para a formação permanente de professores atuantes na educação infantil.

A educação pública brasileira é avaliada constantemente e, lamentavelmente, os índices mostram que apesar de se ter progredido e avançado em muitos aspectos, o caminho ainda é longo para que se obtenha mais qualidade nos processos educativos. Para somar a esse progresso e tentar diminuir as arestas<sup>5</sup>, as pesquisas buscam colaborar, por meio de ações políticas, com outras análises e perspectivas. É por isso que é bastante válido quando cada município, escola, etapa, foca seus interesses e busca ações que gerem qualidade, visando o atendimento a demandas do seu espaço, seu território, seu público, sua estrutura física, seu grupo de profissionais e, em especial, suas questões emergentes e específicas.

E, para isso, encontra-se uma variedade de documentos orientadores elaborados a partir de indicadores que avaliam o que precisa ser explorado e “aplicado” nos contextos educativos, tendo por base reflexões e autoanálises que viabilizam avanços nesses processos, em especial, que possibilitem formação permanente aos professores; uma formação que considere emergências e acolha as demandas locais. Ainda mais na educação infantil; etapa em que a qualidade das interações pedagógicas é determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Fato que ratifica a urgência de se rever a formação permanente de professores atuantes na educação infantil como forma de melhor elucidar e lutar por um tipo de formação que, muito além de se almejar, se precisa.

Uma das formas de se indicar e dimensionar, em prol da formação permanente de professores atuantes na educação infantil, é a elaboração de parâmetros, por isso, na sequência será abordada essa possibilidade. Inicialmente, explicando o que são parâmetros, suas configurações e a importância desses dentro da realidade em que se pesquisou. Pois, para que se proponha algo, tem-se que argumentar a relevância disso, conforme elucidada a Figura 17.

---

<sup>5</sup> O uso do termo “arestas”, nesse contexto, refere-se a detalhes, pequenos pontos de desacordo ou conflitos.

Figura 17 – Reflexão sobre a relevância da fundamentação



[https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/612200742158569/?paipv=0&eav=AfY1iKDo9x-ZTeyNWqlBh-JSwz94ZEHerEz4jsTAjSVONd3d1xMFba1NN7PczW2dVW4&\\_rdr](https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/612200742158569/?paipv=0&eav=AfY1iKDo9x-ZTeyNWqlBh-JSwz94ZEHerEz4jsTAjSVONd3d1xMFba1NN7PczW2dVW4&_rdr)

Não se pode criar, organizar, propor algo sem bases sólidas e argumentos contundentes, por isso, é que preciso fundamentar a importância social que alicerçou o feito e mostrar o quão válido será para a realidade em questão.

## 6.1 CONCEITUANDO PARÂMETROS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde 1998, quando foi publicado o Referencial Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, parâmetros para a qualidade dessa etapa escolar são discutidos. Esse foi o primeiro documento a estabelecer diretrizes para a educação das crianças de zero a seis anos (à época) de idade em todo o país. Ele foi baseado em uma abordagem que valoriza a criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento e considera a importância do brincar, da interação social e da expressão artística. O RCNEI de 1998 serviu como referência para a elaboração dos currículos das escolas de Educação Infantil em todo o país por muitos anos e foi atualizado em 2018 com o objetivo de adequar-se às mudanças na legislação educacional e às novas demandas da sociedade brasileira. Com o intuito principal, nos quatro volumes, de sempre pensar a qualidade das instituições que atendem a primeira infância.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006d, p.8) e, em sua versão definitiva, editada em dois volumes, explica que tem por objetivo “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil”, possibilitando o entendimento de que parâmetros podem ser definidos como referência para as ações das instituições.

É válido salientar que parâmetros são referências e servem para indicar ponto de partida, linha de chegada e/ou fronteira e/ou limite (SAVIANI, 2012). E, dessa forma, referenciais têm potencial de ser indutores para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas de qualidade para determinada etapa educacional a qual se destinam, mas, também, estabelecem padrões de referência orientadores alinhados às legislações vigentes e às necessidades locais de determinado contexto educacional.

Desse modo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL 2006a, b), produzidos pelo MEC e voltados à qualidade desta etapa, permitem identificar o processo histórico e as contradições econômicas e sociais em que foi gerado, assim como a concepção de formação humana apresentada. O documento define que “[...] um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente” (BRASIL, 2006a, p. 10). Ao mesmo tempo, conclui: a) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; b) depende do contexto; c) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; d) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006a, p. 24).

Então, para que se promova qualidade na educação, as instituições precisam dar “ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2006a, p. 17). Nessa perspectiva, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil enfatizam 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, 2006a, p. 9).

Nesse mesmo sentido, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil de 2009 foram elaborados pelo MEC com o objetivo de avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições que oferecem Educação Infantil em todo o país. Esses indicadores são baseados em seis dimensões: o ambiente educativo, a saúde e segurança das crianças, as relações pessoais e a interação, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento físico e motor e, o desenvolvimento socioemocional (BRASIL, 2009). Esses indicadores servem como um instrumento de avaliação e orientação para as instituições que oferecem educação infantil,



visando garantir a qualidade dos serviços prestados e o desenvolvimento integral das crianças brasileiras.

A sequência dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume 2, em 2010, apresenta um conjunto de diretrizes pedagógicas com o objetivo de orientar os profissionais que atuam nessa área na elaboração de práticas educativas de qualidade. Seguindo com o objetivo de garantir uma educação infantil de qualidade, pautada no desenvolvimento integral das crianças e, de orientar a elaboração e a implementação de políticas públicas voltadas para essa etapa da educação.

Já a BNCC para a educação infantil (2017) traz diretrizes para a garantia da qualidade, orientando as práticas pedagógicas que devem ser adotadas para promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, como: educação integral, intencionalidade educativa, valorização da cultura da infância, abordagem interdisciplinar, e respeito à diversidade. Visando garantir que as práticas pedagógicas estejam em consonância com os objetivos e as diretrizes da educação infantil e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Frente a esses documentos que versam a qualidade na e para a educação infantil, entende-se que para que de fato essa qualidade aconteça, precisa-se, sempre, de orientações para a gestão da educação infantil, a formação de professores e a organização do ambiente educativo, além de enfatizar a importância do respeito às especificidades culturais, étnicas e sociais das crianças atendidas; de modo a se considerar cada contexto e suas emergências.

Com base nesses entendimentos e direções, o objetivo de se propor parâmetros para formação permanente de professores atuantes nas escolas municipais de educação infantil de Júlio de Castilhos/RS se faz legítimo e pertinente. Intenciona colaborar com a proposta formativa em andamento, para que seja ainda mais promissora, específica, local e de interessantes retornos aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Ainda mais decorrente de um estudo de mestrado profissional que tem como pressuposto o desenvolvimento de pesquisa aplicada e/ou implicada e, nesse sentido, um produto inter-relacionado ao *lócus* de atuação profissional.

Portanto, o que se materializa na sequência desta dissertação são parâmetros resultantes da construção compartilhada com professores/as que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, ou seja, a produção de sugestões detalhadas e comprometidas com uma formação permanente. Uma formação que potencialize a dialogicidade, a identificação e a incorporação de aspectos e temas que sejam relevantes para

esses/as professores/as, para as escolas municipais de educação infantil e, conseqüentemente, para as crianças que ocupam essas escolas e instigam esses/as professores/as.

## 6.2 PARÂMETROS PARA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES/AS ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JÚLIO DE CASTILHOS/RS

Os parâmetros aqui propostos foram elaborados após a interpretação dos dados documentais e bibliográficos, bem como dos questionários e das narrativas escritas decorrentes da construção e análise de dados desta pesquisa, a fim de que se pudesse justificar e fundamentar tal documento; critérios utilizados para a sua organização e os objetivos que direcionam as ações a serem desenvolvidas, considerando dimensões, princípios e estratégias de ação.

Além disso, deixa-se inferir a possibilidade de parcerias, responsáveis pelo desenvolvimento das ações e as inter-relações entre as escolas municipais de educação infantil e entre outras instituições e órgãos, entrelaçando as estratégias para a implementação, legitimação e permanência dos parâmetros no contexto da gestão educacional da Rede de Ensino e da gestão das EMEIs de Júlio de Castilhos/RS.

A elaboração desses parâmetros, vai muito além de um documento, pois objetiva potencializar e ampliar o diálogo e a democracia no contexto escolar, sem deixar silenciar o que é importante ser dito. Um dos grandes ícones da educação, Freire (1967, p. 70), coloca em uma de suas obras que “[...] A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem [...]”, que evidencia a necessidade de a educação ser de responsabilidade política e social, fazendo com que o diálogo possibilite o crescimento das pessoas e da democratização dos processos.

Nesse sentido, ao consolidar a construção de parâmetros, estão apontadas prioridades e metas que poderão estar contribuindo para uma crescente e fortalecida formação permanente contextual de qualidade. Mas, salienta-se que para se chegar na consolidação, a trajetória foi longa e contou com esforços dos/as colaboradores/as que se dispuseram a contribuir para o melhoramento do fazer político-pedagógico de todos os atuantes na educação infantil da Rede de Ensino em questão. Mesmo assim, vale salientar que tais parâmetros são flexíveis, podendo ser repensados, adaptados e rearticulados à realidade de cada escola, a fim de que sejam proveitosos quanto às discussões pedagógicas, à elaboração de projetos educativos, ao planejamento das aulas, à reflexão sobre a prática educativa e demais necessidades locais.

Cabe destacar que a formação permanente se constitui em um processo de manter-se em estudo; é alimentar a incompletude do ser humano, um ser aprendente como afirma Paulo Freire (2019), por meio de diferentes formas, sobremaneira, por meio da problematização e do diálogo, no entendimento e no reconhecimento da prática pedagógica e seus desafios, oportunizando permanência formativa contextual, colaborativa e democrático-participativa. Desse modo, os parâmetros estão organizados a partir das contribuições dos/as colaboradores/as em suas narrativas, por dimensões e num *layout* de encarte digital para que seja de boa visualização e acesso para todos e suscite interesse pelo conteúdo e pela apresentação.

A aplicação desta proposta potencializa, ainda mais, o ciclo formativo da pesquisadora, a fim de que, de fato, se cumpra a etapa do mestrado profissional e que todos os envolvidos sejam beneficiados com o teor implicado e aplicado do estudo realizado.

Por essas razões, nas subdivisões deste subcapítulo, são apresentados e analisados os dados coletados, ou seja, as respostas do questionário e as narrativas dos/as colaboradores/as de pesquisa de modo quantitativo, qualitativo e interpretativo, considerando o discurso de cada um/a. Enfatiza-se a escolha para a análise - a hermenêutica, que é entendida como a ciência da interpretação.

Com esses pressupostos, atentou-se, nas narrativas, para as falas mais recorrentes, as proposições ditas, as ocultas, as pressupostas e as subentendidas; todas as variantes que pudessem estar ilustrando as necessidades da realidade estudada, com total respeito às colocações de cada colaborador/a. Como coloca Gadamer (1983, p. 61), a hermenêutica “[...] pode designar uma capacidade natural do homem, isto é, a capacidade de um contato compreensivo com os homens. Eis a mais sublime e bela de todas as hermenêuticas: compreender as debilidades da humanidade, interpretando-as humanamente”. Assim, com vistas a uma interpretação que compreenda os contextos e leve em consideração que cada colaborador/a carrega sua história e as experiências que conseguiu ter em sua trajetória, por isso, a importância de se dar sentido às colocações, entendendo-as sem julgamento, tendo-as como norte para novas projeções dentro dos processos formativos permanentes.

Para tanto, e conforme já mencionado, os dados foram coletados após o envio de uma mensagem para as EMEIs, a fim de que cada supervisor/a escolar recebesse o convite e o repassasse aos colegas professores/as. Houve a intenção de que todos os professores atuantes nas EMEIs pudessem ter a oportunidade de colaborar, bem como os parâmetros pudessem ter aspectos apontados pela representatividade de todas as escolas, suas regiões e contextos, tendo em vista enriquecer o trabalho. A Figura 18 mostra a faixa de cada instituição.

Figura 18 – Fotos das EMEIs de Júlio de Castilhos/RS



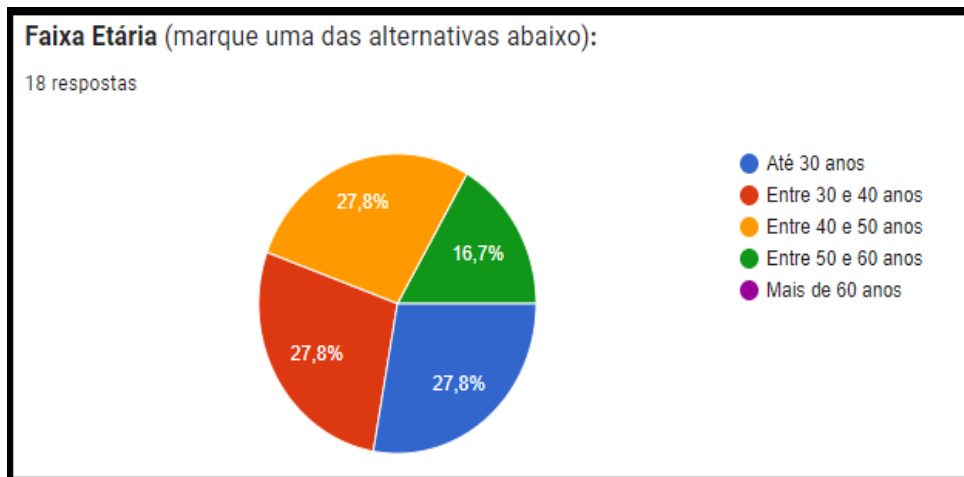
Fonte: autora.

Este movimento de convite para participação na pesquisa, recebimento, aceite e colaboração ocorreu durante os meses de agosto e setembro de 2022. Ao fim desse período, obteve-se retorno de 18 professores/as que se propuseram a colaborar com a pesquisa. As questões objetivas do questionário *on-line*, permitiram uma visão geral da “identidade” e “perfil” dos/as colaboradores/as.

A primeira pergunta foi referente a como desejam ser identificados/as e a segunda pergunta do questionário referia-se a faixa etária dos/as colaboradores/as. Do total de 18 respondentes, cinco marcaram ter até 30 anos; outros cinco pontuaram estar na faixa dos 30 aos

40 anos; mais cinco assinalaram que têm entre 40 e 50 anos e os três restantes apontaram estar entre os 50 e 60 anos. No Gráfico 2 é possível visualizar indicadores referentes a faixa etária dos/as colaboradores/as.:

Gráfico 2 – Indicadores da faixa etária dos/as colaboradores/as de pesquisa

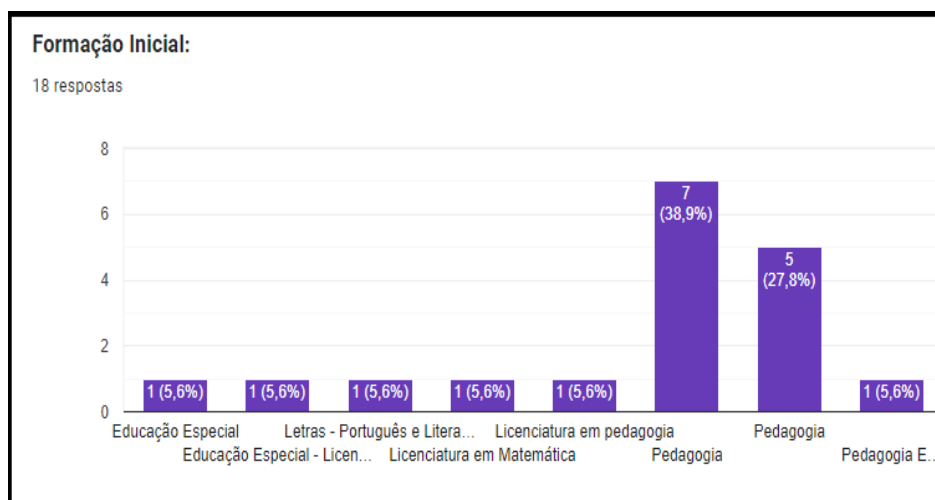


Fonte: autora.

Com base no Gráfico 2, pode-se visualizar a faixa etária dos participantes da pesquisa e, entender que os professores de educação infantil, atuantes em EMEIs, da Rede de Ensino de Júlio de Castilhos, possuem idades bem diversificadas; compondo um grupo bem variado, com predomínio de professores/as atuantes com, no máximo, 60 anos.

Além disso, perguntou-se sobre a formação inicial dos/as colaboradores/as. Como foi uma questão dissertativa, os respondentes licenciados em pedagogia, escreveram sua formação de modos diferentes, dividindo a porcentagem dos/as pedagogos/as colaboradores/as, tal como ilustra o Gráfico 3. Mas, ao se reunir os números, tem-se um total de: 14 professores/as graduados/as em pedagogia; um/a licenciado/a em letras e literaturas da língua portuguesa; dois graduados/as em educação especial; e mais um/a licenciado/a em matemática.

Gráfico 3 – Formação inicial dos/as colaboradores/as da pesquisa

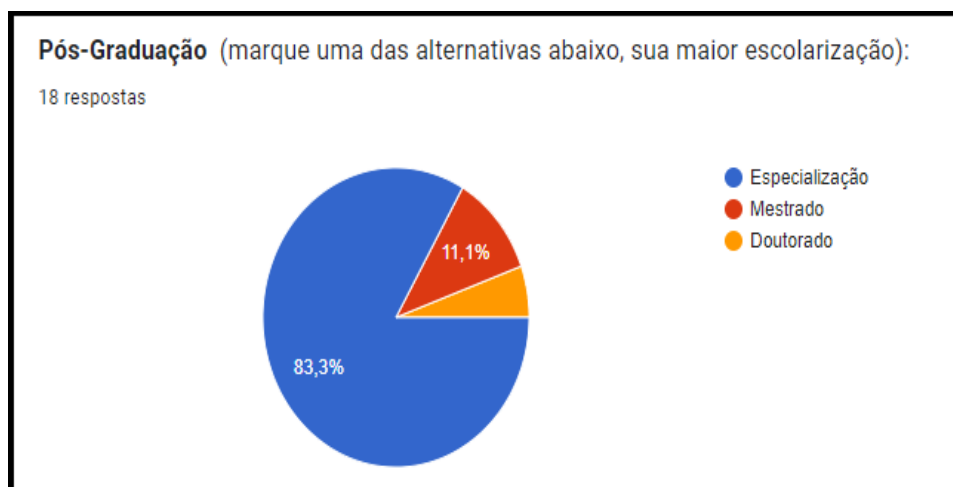


Fonte: autora.

Com base no Gráfico 3, compreende-se que a maioria tem formação na licenciatura em Pedagogia, atuando em sala de aula na educação infantil, e que, provavelmente, os que não possuem tal formação estão atuando em funções de gestão, atendimento a estudantes com necessidades especiais ou algum outro fazer pedagógico dentro da EMEI.

Também, almejou-se saber a maior escolarização/titulação dos/as colaboradores/as, já que a continuidade e a permanência dos estudos é de suma importância para a profissão docente e, que o atual PNE (2014), enquanto política pública educacional, na meta 16, define nos termos do art. 7º que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração”, com o objetivo de pós graduar, até o fim do decênio, 50% (cinquenta por cento) dos docentes da Educação Básica, a fim de que esses possuam formações que abarquem as necessidades e demandas dos sistemas/redes de ensino. Nesse sentido, o Gráfico 4 demonstra as porcentagens que contabilizam 15 professores/as pós-graduados em nível *lato sensu* (especialização), três em nível *stricto sensu* (dois mestrados e um doutorado).

Gráfico 4 – Formação em nível de pós-graduação dos/as colaboradores/as da pesquisa



Fonte: autora.

Ainda sobre o Gráfico 4, cabe observar que do total de 18 respondentes, a maior parte do quadro docente é pós-graduado/a em nível de especialização, destacando que o mestrado e, ainda mais, o doutorado são formações mais difíceis de se encontrar nesse quadro que representa os docentes das EMEIs da Rede Municipal de Júlio de Castilhos/RS. Este fato pode ser problematizado, a fim de que se entenda os motivos pelos quais os professores não deram continuidade aos seus estudos, em nível *stricto sensu*, e se possa estar mapeando os motivos que definem este quadro; seja falta de oportunidade, tempo para dedicação ao curso, falta de apoio da rede de ensino, desconhecimento dos programas de pós graduação, falta de interesse, plano de carreira pouco atrativo para o investimento nesta modalidade de pós-graduação, outros motivos.

Registra-se que o Plano de Carreira do município prevê o reconhecimento aos professores que continuam seus estudos, tal como dispõe o inciso IV do Artigo 3º: “Progressão funcional na carreira, mediante promoção baseada no merecimento e antiguidade” (Júlio de Castilhos, 2010, p. 3). E, complementa o Artigo 10:

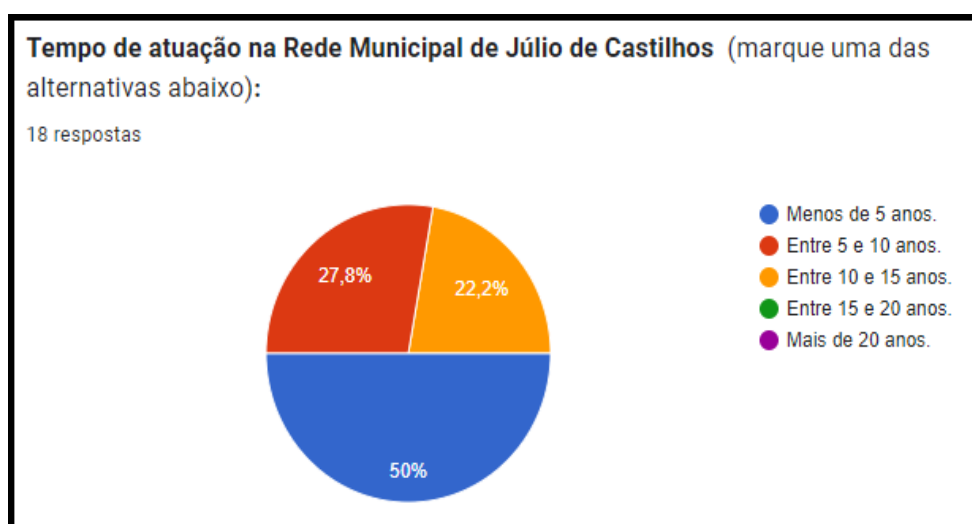
Merecimento é a demonstração por parte do professor, do fiel cumprimento de seus deveres e da eficiência no exercício do cargo, bem como da *contínua atualização e aperfeiçoamento* para o desempenho de suas atividades, avaliadas mediante um conjunto de dados obtidos, conforme regulamento (Júlio de Castilhos, 2010, p. 5, grifo nosso).

Esse merecimento permite que o docente mude de nível ou de classe e, conseqüentemente, melhore seu salário, podendo o professor chegar até o nível 4, se comprovar

sua titulação de doutor. Outro benefício que traz o Plano de Carreira Municipal, em seu Artigo 19, é a possibilidade de afastamento para aperfeiçoamento profissional durante a carga horária de trabalho. Portanto, entende-se que os/as professores/as, desta Rede de Ensino, possuem certa valorização quando se dedicam à permanência ou continuidade dos seus estudos, comprovando que, talvez, não seja um fator preponderante pelo qual, a maior parte do corpo docente, não possui ou não está cursando mestrado e/ou doutorado.

Já o Gráfico 5 compila o tempo de serviço dos/as colaboradores de pesquisa nesta Rede Municipal de Ensino.

Gráfico 5 – Tempo de atuação profissional na Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS



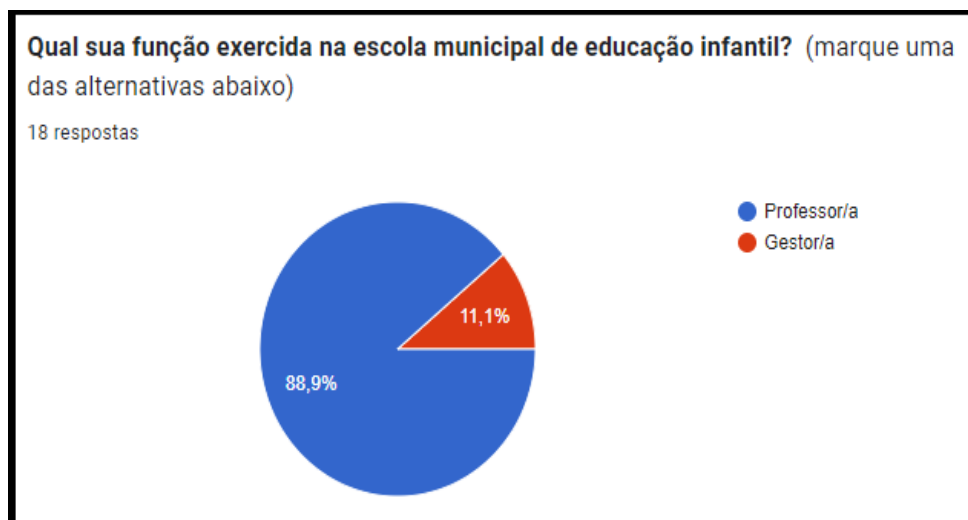
Fonte: autora.

O Gráfico 5 evidencia que grande parte dos/as professores/as que responderam à pesquisa são iniciantes no serviço público municipal, ou melhor, nesta Rede Municipal de Ensino. A Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos tem buscado, nas suas diferentes gestões, consolidar o quadro de docentes por meio da realização de concursos e ingresso por nomeações e, por essa razão, encontra-se vários docentes com menos de cinco anos de exercício na Rede. Talvez, não sejam docentes recém-formados, considerando as idades demonstradas no Gráfico 2, nem que estejam em sua primeira experiência profissional na área da educação, porém, o fato é que possuem matrícula recente nesta Rede Municipal de Ensino.

Sobre a função exercida nas EMEIs, o Gráfico 6 mostra que a maioria dos respondentes atuam como professores; indicador que favorece a construção de parâmetros voltados à formação permanente de professores e, da mesma forma, a opinião de quem está gestor/a soma nesse processo.



Gráfico 6 – Funções de atuação dos/as colaboradores/as da pesquisa



Fonte: autora.

O Quadro 6 complementa os gráficos já apresentados com informações mais pontuais sobre os docentes, regentes de turma e gestores, que colaboraram com este estudo.

Quadro 6 – Síntese de informações dos/as colaboradores/as da pesquisa

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATUAÇÃO NA ESCOLA</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE JÚLIO DE CASTILHOS/RS</b>
Profissional da Educação Infantil <b>A</b>	40-50 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Menos de 5 anos
Profissional da Educação Infantil <b>B</b>	40-50 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Menos de 5 anos
Profissional da Educação Infantil <b>C</b>	40-50 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Entre 10 e 15 anos
Profissional da Educação Infantil <b>D</b>	50-60 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Entre 10 e 15 anos
Profissional da Educação Infantil <b>E</b>	30-40 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Entre 5 e 10 anos
Profissional da Educação Infantil <b>F</b>	Até 30 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Menos de 5 anos
Profissional da Educação Infantil <b>G</b>	50-60 anos	Licenciatura em Letras com especialização.	Professor/a	Entre 10 e 15 anos
Profissional da Educação Infantil <b>H</b>	Até 30 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Menos de 5 anos
Profissional da Educação Infantil <b>I</b>	30-40 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Menos de 5 anos
Profissional da Educação Infantil <b>J</b>	Até 30 anos	Pedagogia com mestrado.	Professor/a	Menos de 5 anos

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATUAÇÃO NA ESCOLA</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE JÚLIO DE CASTILHOS/RS</b>
Profissional da Educação Infantil <b>K</b>	40-50 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Entre 5 e 10 anos
Profissional da Educação Infantil <b>L</b>	30-40 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Menos de 5 anos
Profissional da Educação Infantil <b>M</b>	50-60 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Entre 5 e 10 anos
Profissional da Educação Infantil <b>N</b>	30-40 anos	Educação Especial com mestrado.	Professor/a	Entre 5 e 10 anos
Profissional da Educação Infantil <b>O</b>	30-40 anos	Licenciatura em Matemática com especialização.	Gestor/a	Menos de 5 anos
Profissional da Educação Infantil <b>P</b>	40-50 anos	Pedagogia com especialização.	Professor/a	Entre 10 e 15 anos
Profissional da Educação Infantil <b>Q</b>	Até 30 anos	Pedagogia com especialização.	Gestor/a	Entre 5 e 10 anos
Profissional da Educação Infantil <b>R</b>	Até 30 anos	Educação Especial com doutorado.	Professor/a	Menos de 5 anos

Fonte: autora.

A partir da compilação dos dados de identificação dos/as professores/as colaboradores/as, realizou-se a leitura das narrativas e, assim, os escritos foram agrupados em um quadro, com base nas questões orientadoras e nas colocações feitas pelos/as colaboradores/as. Após leituras e releituras, chegou-se a compreensão dos sentidos e dos significados das narrativas e, nesse sentido, emergiram três dimensões (Figura 19) que aglutinam os dados construídos nesta pesquisa, tendo em vista, a seleção de elementos narrados que foram recorrentes nas falas dos/as professores/as.

Figura 19 – Representação das dimensões formadas



Fonte: autora.

Essas dimensões agrupam excertos das narrativas, com base nas questões orientadoras, aproximando assuntos afins e possibilitando interpretação por partes e inferência do todo. Desse modo, a primeira dimensão – **“identidade docente”** explorou as colocações a respeito de como se deu a escolha profissional dos/as professore/as colaboradores/as de pesquisa, como tem sido a constituição da identidade docente desses e a repercussão pessoal e profissional que esse processo traz consigo.

Já a segunda dimensão – **“formação permanente”**, compilou as concepções e percepções que os respondentes possuem a respeito da formação permanente, da formação ofertada aos professores da educação infantil, das contribuições dessa e do quanto colaboram com as práticas pedagógicas e marcam a trajetória docente.

A terceira e última dimensão – **“programa formativo”**, os/as professore/as colaboradores/as de pesquisa, sugerem, na opinião e entendimento deles/as, como deve ser um programa de formação permanente para professores da educação infantil. Na sequência, as interpretações e análises realizadas.

### 6.2.1 Dimensão 1 – Identidade docente

Escolher uma profissão é sempre tarefa difícil, pois se constituirá no fazer cotidiano da pessoa e deverá ser feito com ética, compromisso, dedicação e conhecimento. Daí a necessidade

de uma formação acadêmica e a prática permeada por experiências profissionais para que haja entrosamento teórico e prático na constituição da identidade do profissional. Para Libâneo (2001, p. 13-14):

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Optar pelo magistério é querer entrelaçar predicados e valores pessoais e profissionais na constituição de um fazer comprometido com o ser humano e seus espaços de trânsito e ocupação socioeducacional. Sendo assim, essa dimensão apresenta como se deu a escolha pela docência, a constituição da identidade profissional e os diversos atravessamentos que essa opção trouxe/traz. Há quem deseje ser professor/a desde a infância, conforme narraram alguns/as colaboradores/as:

*Desde criança já queria ser professora, mesmo que nossa profissão não tenha valorização e pouco reconhecimento... (Profissional da Educação Infantil A).*

*Desde que me conheço por gente, quis ser professora (Profissional da Educação Infantil F).*

*O desejo de ser professora me acompanha desde muito pequena, sendo a profissão que eu sempre quis (Profissional da Educação Infantil H).*

*Decidi ser professora desde muito nova, ainda estudante do ensino fundamental, sempre admirei meus professores e como conduziam suas aulas, era também um sonho de minha mãe, eu brincava de ser professora (Profissional da Educação Infantil K).*

Em outros casos, o encanto pela docência, aconteceu um pouco mais tarde, na adolescência:

*A decisão em seguir a carreira do magistério se deu na adolescência quando fiz o curso de "Normalista". Logo após, entrei no curso superior já entendendo a importância de dar continuidade ao aperfeiçoamento na área da educação, através da licenciatura em Letras (Profissional da Educação Infantil G).*

Os excertos demonstram o momento em que se deu a opção pela profissão, tendo consciência de que almejavam ser professores/as, cada um/a em seu tempo e escolhas. Essa escolha e esse querer implicam em tomar uma responsabilidade social, neste caso socioeducacional, mesmo sendo uma profissão com características variadas e peculiares, pois, que é um compromisso assumido com a sociedade num ciclo que varia entre vinte e cinco e

trinta anos. É, por isso, que precisa ser de vontade própria e com sabedoria a respeito do todo que é a ação docente.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 92) corroboram ao enfatizarem sobre que “[...] aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”. Assim, a escolha pela docência pode acontecer de diferentes modos e em qualquer momento da vida. O que essa escolha precisa é ser consciente, já que junto com a decisão e o posterior ingresso na carreira docente se dá a conscientização do ideal e do real, bem como do que se pensa ser e do que realmente se é. É nesse momento que se consolida a escolha por ser professor/a e “[...] traz consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 53).

Há quem não optou pela docência, iniciou sua trajetória por necessidade e só depois percebeu seu apreço. A narrativa, a seguir, demonstra que a escolha inicial foi diante de uma necessidade de vida e de trabalho, que antes não pensava em ser professora.

*A profissão do magistério entrou na minha vida pra suprir uma necessidade de um momento, e logo percebi que o trabalho com a educação era algo que me fazia bem. Ser professor é algo que denota tempo e esforço, é uma profissão que requer que estejamos sempre aprendendo coisas novas e em busca de aperfeiçoamento (Profissional da Educação Infantil E).*

Mesmo depois de tantos estudos e conquistas a respeito da profissionalização docente, ainda se encontra pessoas que ministram aulas como segunda opção, que tratam como um trabalho extra e não a sua opção de vida e o seu fazer principal. Escolhem a licenciatura e a docência por achar que é fácil (mero engano) ou por necessidade, justamente, pela oportunidade e oferta de trabalho.

Sobre isso, cabe inferir que, no caso do/a colaborador/a supracitado/a, felizmente, o acaso e a necessidade viraram apreço, realização e conseqüente profissionalização. No entanto, muitos outros casos fazem com que se tenha profissionais insatisfeitos, que desvalorizam a docência e pouco contribuem com a educação na sociedade. Nesta ótica, é importante que se pontue de que a docência precisa ser entendida e praticada como uma opção e exercício que requer prioridade, estudo e dedicação para uma prática que contribua com a formação de qualidade de pessoas no mundo. Nesta perspectiva, Freire (2015, p. 94) coloca:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento.

As licenciaturas estão atreladas à construção de conhecimento técnico e científico, sobremaneira, humano, e precisam ser escolhidas com reponsabilidade social e educacional, justamente, por ser uma profissão que potencializa processos de ensino e de aprendizagem, a troca, a pesquisa, a humanização, a formação da consciência crítica e cidadania global. Sendo pretensão, inspiração e preferência, como dizem alguns/as educadores/as que revelam o sonho que realizaram com a licenciatura, afirmando ter sido, de fato, uma opção, pois tinham tantas outras ofertas: “*Ser professora sempre foi um sonho (Profissional da Educação Infantil I)*”. “*Sou professora por opção há mais de dez anos*” (Profissional da Educação Infantil L).

É desse tipo de opção, desejo, escolha que se precisa e se quer. Profissionais que almejaram, que escolheram ser professores e realizam a prática docente com todo zelo, respeito e grandiosidade que ela necessita, para que, como explana Freire (2015, p. 98)<sup>6</sup>, sejam educadores/as que não se sintam mal pela falta de profissionalidade e, tampouco, “aceitem ser tios e tias”.

A escolha da profissão, também, foi motivada pelo contexto familiar, conforme outras narrativas:

*Sou filha de professora, e acredito que este fato influenciou na escolha de minha profissão (Profissional da Educação Infantil P).*

*Sempre tive muito apreço pela profissão professor e um grande encantamento pelos meus educadores. Tenho uma prima com necessidades especiais e em casa eu tinha uma "sala de aula" os meus planejamentos que eu desenvolvia com ela, para tentar auxiliar em sua alfabetização, mesmo eu sendo ainda criança e nem ao menos saber que aquilo que preparava era um planejamento ali eu já me sentia imensamente feliz. Quando eu estava na oitava série foram até minha escola apresentar os cursos ofertados na escola de ensino médio, neste sentido saí do ensino fundamental e iniciei o curso do magistério concomitantemente ao ensino médio e desde o primeiro ano iniciei com práticas pedagógicas nas escolas do município, tendo ainda mais certeza da minha escolha profissional e meu encantamento pela educação (Profissional da Educação Infantil Q).*

*Eu sempre tive claro em meus pensamentos que gostaria de ser professora, assim como minha mãe era e como vislumbrava em minhas idas a escola acompanhando os processos de aprendizagem dos seus alunos. Entre as brincadeiras favoritas estava reunir a vizinhança e "dar aulas" (como eu nomeava na época) - prontos para a chamada? eu dizia. - Hoje nós vamos aprender os números. Naquela inciativa eu potencializava ainda mais a vontade de ser professora (Profissional da Educação Infantil R).*

---

<sup>6</sup> Reflexão feita a partir da obra: Professora sim; Tia não: cartas para quem ousa ensinar, Paulo Freire (2015).

Identidade não é algo que pode ser repassado; sua constituição acontece aos poucos e se faz num processo contínuo de socializações, pois são as influências que o professor tem da/na família, da/na escola enquanto estudante, no contexto em que vive, as amizades, a sociedade, ou seja, é a coletividade social que contribui para a formação da sua identidade e que se constitui um processo de retroalimentação permanente. São essas inter-relações que movimentam a trajetória dos professores e compõem a sua identidade. Nóvoa (1995, p. 16) explica que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Assim, independentemente da razão pela qual se deu a escolha, “Escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer” (GADOTTI, 2003, p. 21), visto que ao se fazer essa opção, se passa a ter grande responsabilidade por esse ofício, o qual é um dos mais relevantes na/da sociedade. Daí a importância de uma escolha consciente por esta profissão, a fim de que se mantenham na profissão com atitudes de satisfação, humildade pedagógica e autoconhecimento para que direcionem à prática pedagógica de qualidade.

Sobre satisfação, as narrativas trazem que os/as colaboradores/as da pesquisa se mostram contentes com suas opções de cursos e etapa de atuação na Educação Básica, neste caso, a educação infantil.

*Sou realizada com minha profissão escolhida [...] (Profissional da Educação Infantil A).*

*Eu amo o curso que escolhi e acima de tudo me realizo com o que faço (Profissional da Educação Infantil D).*

*Me sinto bastante realizada como professora (Profissional da Educação Infantil H).*

*Me identifico com a Educação Infantil, me sinto uma pessoa protetora e determinada em educar com amor e alegria (Profissional da Educação Infantil K).*

*Estar na educação infantil num primeiro momento foi desafiador e hoje me sinto realizada por estar ali, visto que os progressos dos alunos com deficiência nessa faixa etária são bem mais significativos do que nas demais etapas escolares. (Profissional da Educação Infantil N).*

*Sou apaixonada pelo processo de ensino-aprendizagem, embora vivenciamos muitos desafios. Ser educador, é acordar, acreditar e motivar-se diariamente, pois cada dia é surpreendente. (Profissional da Educação Infantil P).*

Identificar-se com a educação infantil é estar disposto/a a estudar os processos de desenvolvimento dos estudantes (as crianças) e a compreender e acolher suas necessidades, curiosidades e fases de desenvolvimento e aprendizagem. Essa afeição vai mais além do que gostar de crianças e estar proposto a criar momentos lúdicos. A identificação está relacionada a dar conta das interfases da infância, a saber “[...] o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com quem se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 1997, p. 66).

Portanto, para atuar na educação infantil, o/a educador/a precisa ter subsídios teóricos que compreendam a criança em seu desenvolvimento infantil, suas fases e seu meio sociocultural. Além disso, o reconhecimento da importância desta etapa educativa para a formação humana, uma vez que interfere diretamente no processo de aprendizagem da criança. É nesta etapa que o professor precisará apresentar, à criança, aspectos relevantes “[...] do mundo da cultura, da natureza, das artes, das relações sociais, conforme a leva para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler história, ouvir música, conforme ajuda a comer e dormir, sentir-se limpa, confortável e segura (OLIVEIRA, 2003, p. 8).

Sendo assim, ao acolher as colocações dos/as colaboradores/as e retomar a seriedade do desenvolvimento da criança e da educação infantil nesse contexto, é preciso que se considere saberes para uma atuação de qualidade. E, como apresenta Freire (2009), os saberes são muitos e todos requerem uma reflexão sobre a prática educativa, considerando que não existe professor sem estudante; que ensinar é uma especificidade humana que vai além da transferência de conhecimento, permitindo entender que os saberes também precisam ser analisados, refletidos e reestruturados sempre que necessário. Nesta direção, os/as colaboradores/as apontam os saberes que são relevantes para eles/as:

*Os saberes importantes na Educação Infantil devem ser: comprometimento, amor, ludicidade e compreensão (Profissional da Educação Infantil P).*

*Os saberes indispensáveis para as formações em educação infantil são aqueles que estão em voga, ou seja, temas que emergem da realidade da escola e da realidade do município (Profissional da Educação Infantil Q).*

*O principal que necessitamos pensar ao atuar na EI é que cada criança é um ser humano com seu contexto de vida, apesar da pouca idade, muitas coisas influenciam no seu desenvolvimento desde a gestação até os acontecimentos familiares, situações de vulnerabilidade social, nutrição, atenção, acolhimento entre muitas outras questões (Profissional da Educação Infantil R).*



Outrossim, o Art. 3º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aponta que

[...] é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2020, p. 2).

Então, encontrar, nas narrativas, saberes que são importantes e indispensáveis para a primeira etapa escolar, como o respeito, a compreensão, o contexto, a individualidade, o coletivo, o acolhimento, a história de vida da criança, entre outros, é gratificante, e mostra que os/as professores/as têm consciência da complexidade desta etapa, bem como quais bases são fundamentais para sua atuação com crianças. É esse tipo de professor que se interessa pelos seus contextos e valoriza a formação permanente, considerando a construção de saberes pertinentes à prática educativa.

Além disso, é motivador saber que a opção, da maioria dos/as colaboradores/as da pesquisa, pela docência foi consciente; é satisfatória e os/as fazem realizados/as. Fazer uma escolha que será parte do ciclo de vida não é fácil, e jamais será simplista ou do acaso; há sempre um contexto social e histórico que intervém nesta decisão e que se faz presente ao longo da caminhada pessoal e profissional.

### **6.2.2 Dimensão 2 – Formação permanente**

Muito se fala sobre formação permanente e aqui defende-se uma formação que seja contextual, local, reflexiva e contemplativa para as realidades. Uma formação permanente de professores que proponha rever o hoje e contemplar em profundidade o amanhã. Tal como afirma Freire (1997, p. 43), “[...] 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”.

A Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS tem suas bases e organiza formações. Mas, é preciso considerar as concepções e/ou percepções dos/as professores/as que fazem parte desta Rede e colaboraram com a pesquisa. Por isso, esta dimensão traz a voz dos/as

colaboradores/as de modo que represente seus entendimentos sobre formação permanente, o Programa Municipal de Formação Permanente de Professores da Educação Infantil e as formações permanentes vivenciadas que tenham marcado a trajetória profissional desses docentes atuantes na etapa da educação infantil.

Então, sobre Programa Municipal de Formação Permanente de Professores da Educação Infantil, alguns dos/as colaboradores/as trazem pontos positivos e mostram contribuições ofertadas pelo programa:

*Acredito que é de suma importância, amplia novos conhecimentos, reflexões[...] desafios que encontramos no nosso cotidiano (Profissional da Educação Infantil A).*

*Eu entendo que o professor precisa estar sempre atualizado, a cada ano nossos alunos vem diferentes, é necessário que deveremos nós preparar para tal. Dia após dia precisamos estar inovando e preparados para a demanda! (Profissional da Educação Infantil D).*

*A percepção que tenho é que sempre solicitam sugestões de formações conforme as demandas de cada realidade (Profissional da Educação Infantil L).*

*Acredito ser de suma importância, pois é uma formação permanente e continuada, que busca embasar o dia a dia. Buscando sempre, refletir sobre o fazer pedagógico diário (Profissional da Educação Infantil Q).*

Alguns/as dos/as professores/as atuantes nas EMEIs valorizam os momentos formativos e percebem a necessidade de refletir e agregar novos conhecimentos, a fim de que compreendam os desafios do cotidiano escolar. Outro destaque, é que esses profissionais visualizam a heterogeneidade dos educandos e as mudanças sociais que fazem com que o público escolar seja diverso a cada ano ou, até mesmo, a cada semestre. Entendimentos esses que mostram o quanto esses profissionais se veem incompletos frente às demandas e transformações socioeducacionais que ocorrem com o tempo e com a evolução global.

Para Freire (2019, p. 59): “O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso num tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. Assim, as concepções e percepções que se tem são passageiras e temporais porque, junto com a sociedade, o professor se modifica, fazendo com que seja indispensável retomar, analisar, rever e atualizar. Isso acontece no fazer pedagógico e, também, precisa ocorrer nas formações de professores.

Tal como apresenta o Art. 7º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), no sentido de enfatizar que os processos formativos precisam mostrar o quanto são válidos para a

melhoria da prática docente. Porém, é preciso focar em aspectos pertinentes para os/as professores/as, como o trabalho colaborativo entre pares, ou seja, proporcionar aos docentes que atuam na mesma etapa e/ou mesmo nível escolar momentos para que dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, fortalecendo, assim, um trabalho colaborativo com a identidade de todos os docentes participantes e da respectiva etapa educacional de atuação (BRASIL, 2020).

Nessa direção, alguns/mas colaboradores/as da pesquisa percebem a necessidade de atualização ou de, pelo menos, adotar diferentes modos de pensar, organizar, propor e realizar as formações:

*Acredito que poderia ser melhor elaborado. Não que não seja bom, mas é necessário também um aprimoramento de temas necessário para um melhor atendimento às necessidades da formação permanente (Profissional da Educação Infantil E).*

*A figura do professor é essencial para o desenvolvimento da criança pois, através das atividades realizadas em sala de aula, ele equilibra o brincar e o ensinar. Dessa forma, se faz necessário que haja maior valorização e respeito ao trabalho realizado por esses profissionais (Profissional da Educação Infantil G).*

*A proposta é de qualificar os educadores. Muitas vezes, porém, as formações não vêm ao encontro das expectativas destes (Profissional da Educação Infantil G).*

*A escuta e reflexão de pessoas que estão distantes da realidade em que vivemos (Profissional da Educação Infantil J).*

*Acredito que precisamos receber uma oferta maior de formações para os professores (Profissional da Educação Infantil P).*

As formações precisam acompanhar as demandas, bem como precisam sensibilizar os docentes para escuta, reflexão e participação ativa. Mas, esses momentos, segundo alguns/mas colaboradores/as, precisam tratar de temas mais atuais e emergentes; valorizar o fazer docente; ser próximas (em relação às propostas) do quadro que a Rede possui; e dar voz a quem conhece o contexto local da educação infantil prestada nas EMEIs. Colocações essas que permitem sugerir ações como: trocas pedagógicas, compartilhamento de boas práticas e experiências entre as escolas locais; imersões em instituições que já avançaram em alguns aspectos; dar espaço de fala para professores da Rede que são também pesquisadores acadêmicos e seus grupos de pesquisa (mestres/mestrandos, doutores/doutorandos, pós-doutores/pós-doutorandos).

Além dessas necessidades e sugestões de melhoria, os/as colaboradores/as pontuam a relevância de formações específicas para a educação infantil, ratificando a valia de formações mais colaborativas entre os/as professores/as das EMEIS.

*Acredito que deveria ter mais formações voltadas para a educação infantil, sendo uma das etapas mais fundamentais no desenvolvimento da criança (Profissional da Educação Infantil H).*

*A formação permanente precisa de fato atravessar os muros de cada escola, uma vez que a rede precisa qualificar as ações coletivas promovendo de fato, espaços de voz e de escuta para os docentes da rede. Quando interagimos e refletimos sobre a prática, criamos estratégias e planejamos ações coletivas com nossos pares. Assim, estaremos pensando e compartilhando saberes em prol do desenvolvimento de nossas crianças e por conta disso, teremos a extensão de cada EMEI em um único espaço de formação, construção e de (re)significação das práticas (Profissional da Educação Infantil J).*

Atravessar os muros da escola pode significar muito, pois constitui-se numa prática que amplia o olhar no entorno e na realidade das crianças; o que faz toda a diferença na sequência escolar da criança, já que as configurações do bairro e a organização do município falam muito do tipo de educação que os estudantes daquele meio precisam para ali se desenvolver, viver, intervir e avançar ao longo da sua vida.

É o que enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), no Capítulo IV que trata da formação ao longo da vida, mais pontualmente, no Art. 11, que afirma que as políticas destinadas a esse tipo de formação e durante a trajetória profissional dos/as professores precisam ser “[...] implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores” (BRASIL, 2020, p. 6).

Diante disso, é importante que se invista efetivamente na interlocução e integração entre escola e universidade, considerando a tríade ensino-pesquisa-extensão, tanto para inserção dos acadêmicos quanto para a aproximação dos docentes em exercício com a pesquisa. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 29) manifesta sua percepção e convicção acerca da inter-relação entre ensino e pesquisa:

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo o buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).*

A relação pesquisa e ensino potencializa a indissociabilidade teoria e prática, essenciais para uma formação mais problematizadora e dialógica com as questões do cotidiano escolar com as peculiaridades locais.

Além disso, as formações focadas na etapa da Educação Infantil são necessárias e indispensáveis aos/as professores/as e suas respectivas áreas de atuação, conforme se manifesta o/a Profissional da Educação Infantil N:

*Penso que em nosso município deixamos a desejar com formações voltadas para a área da educação infantil, sendo estas mais específicas elaboradas pelas próprias escolas, as quais são muito proveitosas, porém sabemos que nem sempre são tão significativas quando nos referimos a profissionais com maior capacitação para tais formações, sendo que normalmente acontece por colegas da Rede e por tanto nem sempre são valorizadas pelos demais. Dessa forma entendo que enquanto município e com inúmeras escolas de educação infantil poderíamos ter formação por áreas de atuação e com a participação de todas as escolas juntas (Profissional da Educação Infantil N).*

Essa fala apresenta evidências de como ocorrem e como podem ser as formações, ou seja, especialmente, que sejam aderentes à etapa da Educação Infantil, que atendam as expectativas dos/as professores/as, que sejam momentos para e de escuta, diálogo e (auto)reflexão.

Estas questões, entre outras, precisam ser acolhidas e consideradas pela gestão educacional do município e pelos/as gestores/as escolares, no sentido de que se constituam articuladores/as e mediadores/as dos espaços formativos pertinentes à educação na/da primeira infância e seus profissionais. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002, p. 135) pontuam:

*O papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras da infância. Os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário.*

Dito isso, destaca-se as particularidades da educação infantil que precisam ser consideradas nas propostas formativas. Assim, cabe pensar que um plano ou programa de formação de professores organizado com base em diagnósticos da realidade, tendo em vista a construção de um conjunto coeso e estratégico de prioridades e estratégias que resultem em ações concretas que abranjam as demandas ou que permitam acolher os interesses profissionais de quem efetivamente atua nesta etapa de ensino. É importante frisar que o papel do professor é indispensável e que, neste caso, precisa possuir competência técnica e humana embasada em conhecimentos específicos e atualizados para atuação na Educação Infantil.

Pelos ditos de Freire (2005, p. 93) “[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens [mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais”. Nesse viés, as narrativas mostraram um aspecto bastante considerável que é o desejo que, alguns/mas professores/as, possuem para dialogar, trocar experiências e compartilhar saberes.

*Penso que a formação continuada e permanente tem que avançar no sentido de criar tempos e espaços para troca, diálogos e compartilhamento de saberes entre os profissionais da educação infantil da rede de ensino, pois por enquanto tivemos um encontro entre esses profissionais para o estudo do DOM (Profissional da Educação Infantil O).*

Quando o/a professor/a sugere a criação de tempos e espaços para trocas, a gestão precisa atentar para esse anúncio e organizar momentos para isso. Já que nem sempre se tem essa percepção por parte dos docentes, pois, muitos tomam-se dos fazeres diários e deixam de lado a relevância da integração e da formação compartilhada e em equipe.

Sobre tempos e espaços, o Art. 13, das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, menciona que a formação em serviço “[...] deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho [...], compartilhando aprendizagens já desenvolvidas [...]” (BRASIL, 2020, p. 6). Nesse sentido, entende-se a construção de espaços que contribuam para uma cultura formativa e colaborativa agrega à identidade dos docentes e qualifica a prática pedagógica na educação infantil, conforme sinaliza o/a Profissional da Educação Infantil **R**.

*Percebo que na EMEI onde atuo tem uma gestão que busca priorizar os momentos formativos que valorizem a experiência docente dentro do espaço escolar. Sendo assim, os momentos formativos não se constituem apenas falas isoladas de pessoas específicas, mas também momentos de conversa e troca entre equipe de professores, gestão e demais funcionários que acompanham a rotina dos bebês e das crianças. Talvez não seja uma realidade de todos os contextos da rede municipal, percebo que não há na rede uma cultura colaborativa e coletiva para nos fortalecermos, uma vez que não nos identificamos ou defendemos a equipe docente da primeira infância da rede municipal de Júlio de Castilhos e sim priorizamos permanecer cada docente em seu contexto de atuação, isolados em suas EMEIs. Também há que ser considerado que são ofertados poucos espaços para discussões entre instituições, dificultando assim, criar este senso de pertencimento e o fortalecimento entre os profissionais da educação infantil (Profissional da Educação Infantil R).*

Freire (2005) explica que o diálogo é inerente ao ser humano e que promove aproximações e reflexões e, por isso, precisa estar presente nas práticas docentes, na formação dos professores como forma de desenvolver, cada vez mais, a consciência e a liberdade. Mais precisamente, o autor coloca que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Essa comunicação entre os docentes requer se constituir horizontal, favorecendo trocas e exposições de ideias e boas práticas, enriquecendo o processo formativo e trazendo novos entendimentos para a atuação pedagógica. Fortalecer a equipe de professores proativos, contribui para a construção de conhecimentos e, especialmente, o olhar consciente e democrático acerca das emergências da primeira infância.

Destarte, é imprescindível afirmar que, nas narrativas, os/as professores/as ressaltam a importância dos processos formativos, percebendo-se como seres inacabados e profissionais em constante (re)elaborações.

*A formação de professores é constante e não se acaba na conclusão da graduação, é no dia a dia e nas trocas de informações e saberes que nos atualizamos e aperfeçoamos nosso trabalho* (Profissional da Educação Infantil **I**).

*É muito importante a formação que prepara os educadores para atuar de forma criativa e competente* (Profissional da Educação Infantil **K**).

Quando os professores compreendem que a formação é infindável e se faz no cotidiano e na trajetória, já se tem subsídios para avançar e, assim, propor formações que considerem as experiências e expertises docentes, destinando o tempo compartilhado para discussões e formulações de ideias (auto)transformadoras, pois, formação de professores e qualidade na/da educação estão intrinsecamente relacionadas. Nessa ótica, encontra-se Mizukami (2000, p. 143) que aborda também o processo de aprendizagem permanente e contínua de ser professor ao colocar que: “Os processos de aprender a ensinar a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido”.

Sobre as contribuições que o Programa Municipal de Formação oferta aos docentes da educação infantil municipal, os/as professores/as afirmam:

*Contribui em vários fatores, inclusive muitas vezes na autoestima* (Profissional da Educação Infantil **A**).

*Novas experiências, novo aprendizado e ampliação de nossos conhecimentos* (Profissional da Educação Infantil **D**).

*Contribui na parte do conhecimento teórico, conhecimentos de novas técnicas de informação e tecnologias (Profissional da Educação Infantil F).*

*As formações ofertadas até agora foram de grande aproveitamento, pois geraram muitas inquietações, logo muitas mudanças na forma de trabalhar com as crianças (Profissional da Educação Infantil H).*

*Contribui em adquirir e atualizar conhecimentos para atuar em sala de aula (Profissional da Educação Infantil I).*

*Contribui qualificando para um bom desempenho nas atividades de forma organizada e responsável com a educação (Profissional da Educação Infantil K).*

*Contribuir para a formação continuada da qualificação da minha prática (Profissional da Educação Infantil L).*

*Dentro das formações planejadas e ofertadas há aspectos positivos no sentido de se aprofundar sobre metodologias de trabalho na educação infantil, bem como sobre TEA (Profissional da Educação Infantil O).*

Verificou-se que o Programa tem uma boa avaliação, especialmente em suas contribuições para a atualização de conhecimentos, metodologias de ensino e atuação em sala de aula. Bolzan (2008, p. 115) afirma que “[...] a constituição de um docente, como profissional, implica em novas formas de atuação, resultado de um processo formativo reflexivo permanente”. Por isso, toda formação ofertada é válida, sempre traz algo diferente ou ainda não conhecido pelos professores; nenhum educador sai de um momento formativo como entrou, seja esse breve ou extenso, pois as experiências e reflexões que envolvem o contexto educativo sempre instigarão modos de ser ou não ser em suas práticas. Se a formação for integrativa e reflexiva, como sugerem os excertos a seguir, a valia será ainda maior.

*Proporciona uma integração e melhor qualidade nas ações educativas (Profissional da Educação Infantil P).*

*O aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, uma reflexão acerca do fazer pedagógico. Uma reflexão sobre as temáticas emergentes e acima de tudo um constante aperfeiçoamento para o meu desenvolvimento profissional, pois enquanto educadora o dia a dia na escola me traz inquietações que precisam ser compartilhadas e discutidas (Profissional da Educação Infantil Q).*

*Proporciona uma integração e melhor qualidade nas ações educativas; possibilita pensar e refletir sobre as ações desenvolvidas no espaço escolar, também dialogar e compartilhar experiências entre os colegas e ampliar os conhecimentos acerca da educação infantil (Profissional da Educação Infantil R).*

As colocações dos/as Profissionais de Educação Infantil chamam a atenção ao reportar que sempre se pode tirar proveito dos momentos formativos, basta se ter conhecimento e postura crítica frente as formações.



A Profissional de Educação Infantil **N**, a seguir, apresenta a sugestão de que atividades práticas motivam bem mais as reflexões, os fazeres pedagógicos e o gosto pela permanência nos estudos. A opção pelo dinamismo na hora do pensar e do praticar instiga os educadores, considerando o que têm de potente e de fragilidades, já que, na maioria das vezes, possibilita um processo (auto)reflexivo.

*Acredito que sempre ganhamos quando estamos dispostos a tirar o melhor de cada processo formativo, seja ele formação permanente ou através de falas ou rodas de conversas, as vezes também aprendemos sobre como não fazer. Porém, compreendo que quando esses processos ocorrem em formato de prática essas são muito mais válidas do que apenas a teoria em si, pois o exemplo servirá como inspiração e motivação (Profissional da Educação Infantil **N**).*

Quanto aos processos de formação permanente que têm contribuído para as suas práticas na sala de aula dos/as colaboradores/as, compreendeu-se que, por vezes, as formações são enfadonhas; já, em outros momentos, benéficas e proveitosas:

*Sempre as formações agregam no nosso aprendizado, estamos sempre adquirindo novos conhecimentos (Profissional da Educação Infantil **A**).*

*Veio contribuir muito na nossa prática em sala de aula. Penso que as formações contribuem de qualquer forma (Profissional da Educação Infantil **D**).*

*Procuro sempre participar dos processos formativos, mas por vezes acabo sendo muito crítica em relação à qualidade do que estamos muitas vezes recebendo, talvez por algumas vezes me arriscar a estar na frente de todos e também fazer formação e, portanto, muitas vezes esses momentos proporcionados pelo município me trazem mais angústia do que satisfação e aprendizagem (Profissional da Educação Infantil **N**).*

*Os processos de formação dos quais tenho participado sempre me trazem uma reflexão acerca do meu dia a dia na escola, seja ela na prática ou com um embasamento teórico que serve para me dar suporte (Profissional da Educação Infantil **Q**).*

*Os processos de formação permanente participei no geral foram específicos da instituição que atuo, contribuindo para a reflexão sobre me colocar mais no lugar dos bebês e crianças e pensar o quanto as práticas podem ser potentes e significativas para cada um, pensando também na responsabilidade de atuar com a primeira infância. Recentemente tivemos um momento formativo importante em nosso espaço escolar: fomos até as salas e nos colocamos como crianças entrando nestes espaços... é atrativo? o que podemos mudar para deixar esses espaços mais acolhedores? o que estamos fazendo que pode ser potente para as outras turmas também? no outro dia estávamos nos reinventando e nos desafiando (Profissional da Educação Infantil **R**).*

Cada vez mais fica mais fortalecida a perspectiva de que as formações permanentes precisam abarcar expectativas, demandas, contextos e sujeitos envolvidos, em especial, considerar as especificidades da etapa de ensino e a qualificação de seus profissionais. Também,

levar em consideração as experiências dos docentes e ocorrer de forma problematizadora, dialogada, prática, e contextualizada, sem programações prontas e fechadas. Que sejam atividades significativas e marcantes para e no percurso profissional dos envolvidos, pois, “[...] um aspecto muito importante que determina a qualidade do desenvolvimento profissional é a necessária correspondência entre as necessidades [...] e as atividades de formação que se realizam” (GARCIA; PRYJMA, 2013, p. 45).

Nesse sentido, quando as formações permanentes são significativas marcam, positivamente, a trajetória profissional, tal como coloca a Profissional da Educação Infantil **Q**:

*A formação que mais me marcou, foi uma em que pudemos nos colocar no lugar de crianças com dificuldades e assim entender o que elas passam e sentem diariamente dentro do espaço escolar e na socialização e interação com os demais. Naquele momento refleti sobre minhas ações no fazer pedagógico, pois foi o ano em que entrei na rede municipal de ensino e possuía uma aluna com necessidades especiais.*

Que se possa, enquanto gestor/a educacional ou escolar, enquanto ser político e proativo no processo socioeducativo, estar articulando e mediando formações que atinjam as expectativas e necessidades dos professores, a fim de que os educadores sejam sensibilizados, mobilizados e se constituam parceiros e corresponsáveis nos processos de formação permanente.

### **6.2.3 Dimensão 3 – Programa Formativo**

É imprescindível que ao se pensar um Programa Formativo se considere os marcos legais que se destinam à formação permanente de professores que atuam na educação infantil, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Nesta direção, o Art. 12 destas diretrizes afirma a necessidade de os momentos formativos ser pensados, organizados e ofertados “[...] mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas” (BRASIL, 2020, p. 6).

No entanto, acredita-se, também, que qualquer programa de formação permanente requer ser organizado com base na escuta, nas demandas e na colaboração. Dessa forma, esta dimensão apresenta como os/as colaboradores/as de pesquisa a constituição de um programa de

formação permanente para professores da educação infantil (carga horária, horários, modalidades - presencial ou *on-line*), temáticas, outros). Ou seja, o que consideram indispensável para o aperfeiçoamento do Programa de Formação Permanente dos Professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS.

Assim, algumas narrativas demonstram caminhos, possibilidades e sugestões para o Programa Formativo, colocando que é preciso priorizar uma diversificação de atividades, como por exemplo: “*Com palestras e oficinas*” (Profissional da Educação Infantil **B**). “*Acontecerem em forma de oficinas, por exemplo*” (Profissional da Educação Infantil **G**).

*Penso que a formação permanente deve vir de encontro às práticas diárias do professor de educação infantil, dentro da sua realidade, do seu espaço, como por exemplo, metodologias ativas, atividades lúdicas, jogos, musicalização, atividades de estimulação, interações, artes, atividades para motricidade, bem como primeiros socorros, entre outros* (Profissional da Educação Infantil **O**).

Essas falas potencializam inferir que o formato como ocorrem as formações é um fator mobilizador, que se carece de momentos “[...] flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2020, p. 6). Assim, nesta lógica, torna-se relevante que se faça momentos de palestras e cursos teóricos, mas que se promova ações em que todos possam atuar e contribuir, como em oficinas pedagógicas que, com base em um tema, são momentos de interação e construção prática em grupo, por meio de situações concretas e significativas, promovendo diálogo e desenvolvendo diferentes habilidades e conhecimentos. Nóvoa (1997), nesta direção, problematiza a importância do diálogo, quando afirma que este é fundamental para consolidar saberes da prática profissional e o compartilhar de experiências.

Quanto à modalidade das formações, as opiniões dos/as professores/as divergem. Alguns/mas acreditam que o presencial segue sendo a melhor opção. Outros/as acham que o formato *on-line* abrange mais participantes. Uma outra parte, crê que pode ser semipresencial, com a parte teórica *on-line* e a prática presencial.

*Acho necessário ser presencial* (Profissional da Educação Infantil **D**).

*A formação permanente poderia ser on-line quando teoria, presencial quando tivesse práticas ou rodas de conversas. Em questão as horas, penso que quanto mais melhor, esse tipo de formação não se perde em nenhum momento durante as práticas em sala de aula* (Profissional da Educação Infantil **F**).

*De maneira presencial voltado mais para o acolhimento das crianças* (Profissional da Educação Infantil **H**).

*A formação deve ser presencial se possível, porém também online para que todos tenham acesso (Profissional da Educação Infantil **K**).*

*As formações deveriam ser ofertadas em nossos horários de trabalho, quinzenalmente, proporcionando atividades coletivas, abrindo espaço para dialogar (Profissional da Educação Infantil **P**).*

*Penso que as formações podem ocorrer das mais diversas formas, online, presencial, de forma prática, com leituras e discussões, enfim o que realmente precisamos é de professores que estejam envolvidos e que queiram e estejam dispostos a aprender e discutir sobre os temas em questão (Profissional da Educação Infantil **Q**).*

*Em conversa com colegas já percebo que apesar das formações on-line/remotas serem possibilidades para participação de todos nem sempre se afeta da melhor forma, uma vez que em casa temos demandas familiares e outros fatores que podem influenciar e fazer com que não participamos de forma significativa (Profissional da Educação Infantil **R**).*

Mas, um ponto congregado a destacar é que alguns/mas professores/as sugerem que os momentos formativos ocorram durante o horário de trabalho. Que seja feita uma organização no calendário escolar e que se tenha tempos, na carga horária de trabalho, para formação. Neste ponto, retoma-se a Lei nº 11.738/2008, a qual instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e, que suscitou discussões e controvérsias que ocasionaram o protocolo de vários recursos para que essa normativa não fosse cumprida. Em seu Art. 4º, tal legislação determina a composição da jornada de trabalho do professor, observando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, 1/3 dessa carga horária deveria ser destinada para horas-atividades dos professores, sem interação com os estudantes, ou seja, sendo um momento voltado para reuniões, estudo, planejamento e formação continuada do professor. A Lei é de cunho constitucional, em vigência, cabendo a cada município rever seus recursos e prioridades e estratégias de gestão de pessoas, na perspectiva de garantir aos professores de todas as etapas educacionais o valor mínimo do piso salarial e a destinação de um terço da carga horária de trabalho para o desenvolvimento em serviço das horas-atividades (planejamento, formação, reuniões, estudos, outros).

Ademais, cabe, também, referir o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica que, no Art. 2º, menciona acerca dos princípios que ratificam a relevância da formação de professores e buscam atender às especificidades do exercício nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Considerando e respeitando as colocações supracitadas, as quais demonstram caminhos, possibilidades, sugestões para o programa formativo que venha ao encontro das práticas diárias, entende-se que os/as professores/as de educação infantil, atuantes em EMEIs da Rede

Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, desejam propostas formativas: ofertadas em horário de trabalho; que sejam semipresenciais; quando presenciais se constituam num formato prático e dinâmico (em formato de oficinas, por exemplo); que contemple as realidades e demandas; que envolvam diferentes áreas do conhecimento, com ênfase a arte, a dança e o movimento; que contemplem momentos de problematização e diálogo; e que, principalmente, conte com os participantes dispostos a interagir e a agregar. Nas palavras de Freire (2007, p. 44), uma educação que seja “[...] desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”.

Além disso, algumas outras sugestões importantes para o aperfeiçoamento do Programa de Formação Permanente dos Professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Júlio de Castilhos/RS, obteve-se sugestões como:

*Um trabalho com qualidade, onde nossas crianças tenham um desenvolvimento onde abordem suas habilidades, toda formação tenha qualidade e dinâmicas (Profissional da Educação Infantil A).*

*E muito importante ter como objetivo levar o professor a aprofundar conhecimentos na sua área posso e refletir sobre dinâmica escolar e a sua prática cotidiana. As formações poderiam iniciar com poesia, música, oficinas e encontros, também como desenvolver a arte de contar histórias e suas contribuições para o ensinar e o aprender (Profissional da Educação Infantil D).*

*Formações que trabalhem psicológico, bem-estar, autoestima são muito importantes, mas não aquelas formações que colocam mais pressão do que relaxamento. Sabemos da importância do professor e seus deveres. Mas também queremos elogios e satisfação no nosso dia a dia (Profissional da Educação Infantil E).*

*O município deveria abrir mais o leque de possibilidades para os temas, para que os profissionais que estão em sala de aula pudessem também escolher a demanda necessária (Profissional da Educação Infantil F).*

*Sugiro que quando for se pensar em um momento formativo que se leve em consideração que o município é um município muito grande e acabamos nos deparando com realidades completamente diferentes e nem sempre vamos ter a turma "ideal" precisa ser pensado mais nisso (Profissional da Educação Infantil H).*

*Para mim é fundamental que o professor saiba o que está procurando e que resultado quer adquirir de atitudes e atividades propostas em sala de aula, saber o que quer e onde quer chegar juntamente com as crianças, torna nossa trabalho mais eficaz e nos norteia no caminho a seguir, mesmo que por vezes pareça demorar a enxergar o resultado esperado, saber que deu o seu melhor como professora e buscou ajudar a criança a dar o seu melhor é gratificante e indispensável (Profissional da Educação Infantil I).*

*Fica como sugestão é como aprimorar nossa prática como trabalhar com as crianças que fogem do padrão do desenvolvimento esperado, conforme a literatura científica. Isso me preocupa, pois ser diferente é o novo normal, falta esse entendimento para nós enquanto professor! (Profissional da Educação Infantil L).*

*Acredito que para dizermos que temos um programa permanente de formação precisaríamos ao menos ter encontros mensais através de ciclos formativos que se completem, ou então que fosse pensado em uma semana específica por exemplo aproveitar a semana nacional da educação infantil e montar um seminários com palestras e formações voltadas para a área da educação infantil, talvez nos últimos anos paramos mais vezes para pensar sobre a educação infantil por conta da BNCC, mas que agora estagnamos e não estamos tendo encontros mais frequentes (Profissional da Educação Infantil N).*

*O que é indispensável para aperfeiçoar a formação é fortalecer o grupo de docentes da EI enquanto uma equipe que atua de forma colaborativa e possibilitar carga horária para espaços coletivos de discussão (Profissional da Educação Infantil R).*

Estes são alguns dos apontamentos e sugestão que foram atribuídas pelos/as colaboradores/as, e que contribuiram na construção compartilhada do produto técnico/educacional desta pesquisa, pois, sem educação não existe transformação social, e a sociedade só evolui com a reinvenção de si mesma por meio da criatividade, da emoção e do conhecimento e tudo isso inicia com e na infância (FREIRE, 2015). Por isso, a relevância da organização desses parâmetros para os/as professores e professoras que atuam nas EMEIs de Júlio de Castilhos/RS.

## 7 PRODUTO TÉCNICO/EDUCACIONAL

Como já mencionado, o curso de mestrado profissional objetiva qualificar os profissionais em serviço, para que esses possam refletir, (re)construir, ressignificar e aplicar conhecimentos técnicos e científicos, neste caso, na área da educação, e, assim, propor pesquisas inter-relacionadas aos campos de atuação que possam resultar em qualificação dos seus saberes e fazeres da/na profissão. Sendo assim, este curso de mestrado profissional na área de concentração em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do PPPG/UFSM, tem como eixo principal o aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica (UFSM, 2015), como forma de os profissionais, neste caso os que atuam na área da educação, manterem a permanência dos seus estudos.

De modo a cumprir este propósito, o produto técnico/educacional desta pesquisa de mestrado profissional consiste em **Parâmetros para Formação Permanente de Professores Atuantes na Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Infantil de Júlio de Castilhos/RS**, os quais serão compartilhados com a Secretaria de Educação do município de Júlio de Castilhos, RS, para que sejam apreciados e, se pertinentes, disponibilizados a todos aos gestores e professores atuantes nas EMEIs desta Rede de Ensino, tendo em vista que todos dessa esfera possam visualizar a culminância desta pesquisa e fazer uso do documento que tem a pretensão de contribuir com o cenário da formação permanente de professores.

A intencionalidade, bem como ilustra a Figura 20, é de que se apresente boas notícias e que se proponha boas novas, agregando valor ao Programa Municipal de Formação de Professores já existente e colaborando com as múltiplas EMEIs nas quais se faz parte e, de certo modo, se tem o compromisso de interferir e intervir colaborativamente.

Figura 20 – Reflexão de que se deve fazer as boas notícias



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/163405308014/tirinha-original>

Desse modo, no subcapítulo a seguir, apresenta-se de maneira sintética o processo de construção e a composição do referido produto que será disponibilizado no formato *on-line* e interativo. Acredita-se estar cumprindo a intenção maior da pesquisa que é contribuir com a ressignificação das práticas socioeducacionais em contexto de atuação profissional e, na mesma vertente, tem-se a expectativa de estar apresentando possibilidades de qualificar a formação permanente dos docentes atuantes nas EMEIs de Júlio de Castilhos/RS.

## 7.1 O PRODUTO: INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

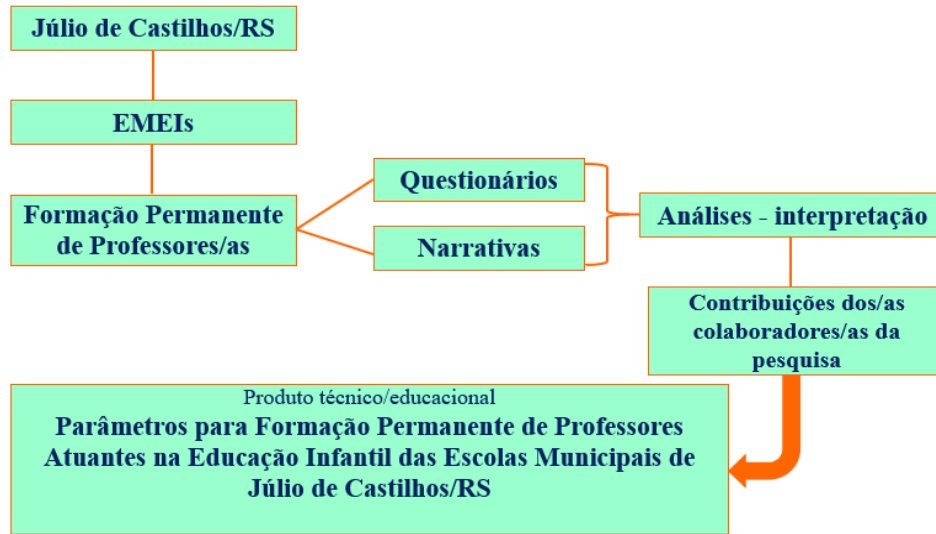
Com o produto técnico/educacional, intitulado **Parâmetros para Formação Permanente de Professores Atuantes na Educação Infantil das Escolas Municipais de Júlio de Castilhos/RS**, busca-se enfatizar a necessidade da qualidade da educação por meio de uma concepção ampliada de “formação permanente” de professores. Parte-se do pressuposto de que parâmetros servem para orientar e guiar, de forma equitativa, os processos formativos ofertados pela SMEd e ou pela gestão das EMEIs.

Conforme Houaiss e Villar (2001), pode-se compreender parâmetros como uma norma, um padrão ou uma variável que possibilita rever, (re)ajustar e potencializar um sistema ou parte dele. Estes, orientam determinada área ou parte de uma área social, a fim de que os profissionais tenham uma referência para direcionarem seus estudos e práticas. Nesta ótica, os parâmetros constituídos, neste trabalho de mestrado profissional implicado e, talvez, posteriormente aplicado, objetivam ser referência para o processo de formação permanente dos/as professores de educação infantil, atuantes nas EMEIs de Júlio de Castilhos/RS. Já que, este tipo de referencial pode contribuir para embasar prioridades, metas e estratégias de ação que demonstrem saberes e fazeres mais contextuais e de maior qualidade para a educação infantil desta Rede de Ensino.

Sendo assim, tais parâmetros resultam de um processo de interlocução dialógico e responsivo, de modo a considerar experiências, demandas e necessidades contextuais e profissionais. Logo, este produto técnico/educacional é decorrente de uma elaboração compartilhada que contou com a colaboração de professores/as com sugestões detalhadas e comprometidas para uma formação permanente direcionada aos profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, conforme ilustra a Figura 21 quanto ao percurso metodológico.



Figura 21 – Percurso realizado até a materialização do produto técnico/educacional



Fonte: autora.

Com este percurso metodológico de modo, predominantemente, qualitativo, a coleta de dados ocorreu após o envio de mensagem para as EMEIs como forma de convidar os/as professores/as que atuam nestas escolas da Rede em questão. Obteve-se retorno de 18 professores/as que se propuseram a ser colaboradores/as da pesquisa e, assim, responderam ao questionário *on-line* e escreveram suas narrativas via *Google Forms*. Após a análise dos questionários, realizou-se a leitura e análise das narrativas, organizando-as em três dimensões que agrupam excertos, aproximando assuntos aderentes, formando, assim, três categorias nas quais se fez análise por meio da hermenêutica: **Identidade Docente, Formação Permanente e Programa Formativo.**

A hermenêutica constitui-se na ciência da interpretação que permite que se analise e se dê sentido ao que é dito e ao que não é dito, mas compreensível (GHEDIN, 2004). Desse modo, pode-se realizar e obter uma interpretação mais fiel possível, com análises crítico-construtivas da realidade através dos excertos das narrativas, os quais foram identificados como Profissionais da Educação Infantil, conforme os colaboradores/as escolheram, democraticamente, por votação.

Os **Parâmetros para Formação Permanente de Professores Atuantes na Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Infantil de Júlio de Castilhos/RS** estão agrupados em um documento que inicia com uma breve contextualização, seguida de

referências, princípios, metas e estratégias que podem ser consultadas, refletidas e exploradas, conforme demonstrado no próximo subcapítulo.

## 7.2 O PRODUTO: MATERIALIZADO E COMENTADO

Este subcapítulo, refere-se à materialização do produto técnico/educacional de pesquisa: parâmetros em formato digital e interativo, organizados com base nos recursos da plataforma de multifunções *genially*, que é utilizada por muitos estudiosos e instituições educacionais para bem de expor conteúdos de forma digital e interativa.

Desse modo, organizou-se os parâmetros com designer atrativo visualmente, a fim de que todos os profissionais envolvidos, com a educação prestada nas 07 EMEIs, possam estar explorando e desfrutando nas reflexões e práticas sobre a formação permanente de professores/as, já que esse formato permite alcançar significativo número de acessos.

A capa, tela inicial dos Parâmetros incide pensar identidade profissional, formação, coletividade, trocas, diálogo, união, respeito aos processos e contextos das crianças, consideração à fase/etapa (educação infantil) e a relevância das questões que emergem no movimento social do mundo, conforme demonstra a Figura 22.

Figura 22 – Capa/tela inicial do Parâmetros



Fonte: autora.

Na página, tela seguinte encontra-se uma nota que justifica as escolhas e o percurso metodológico percorrido para a realização desta pesquisa. Nos botões interativos, visualiza-se o sumário, o currículo lattes da pesquisadora e a ficha catalográfica dos parâmetros, tal como ilustra a Figura 23.

Figura 23 – Página/tela 02 dos Parâmetros

The image displays a digital document interface with three main sections. On the left, a 'Nota da autora' (Author's Note) is visible, containing text about the author's research process and the book's focus on teacher formation in early childhood education. In the center, there is a portrait of the author, Juliana Melo de Galla Costa, with two buttons below it: 'FICHA CATALOGráfICA' and 'SUMÁRIO'. On the right, the 'Ficha Catalográfica' (Catalog Card) is shown, detailing the book's publication by the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) and its focus on teacher formation. Below these sections, a 'SUMÁRIO' (Table of Contents) is displayed, listing chapters such as 'Orientações para entendimento e utilização do Parâmetros', 'Bases Legais', 'Contextualizando os Parâmetros', and 'Referências', with corresponding page numbers.

Fonte: autora.

Na sequência, apresenta-se as orientações para entendimento e utilização dos Parâmetros, destacando que o público-alvo direto é sempre os/as professores/as que atuam na educação infantil das EMEIs e, indiretamente, as crianças educadas por esses profissionais nessas escolas e os gestores/as que são, muitas vezes, os articuladores e promotores das ações. Assim, os botões interativos apresentam o que, a partir deste documento, espera-se dos protagonistas ali evidenciados; bem como ilustra a Figura 24.

Figura 24 – Orientações para entendimento e utilização dos Parâmetros

Orientações para entendimento e utilização dos Parâmetros

Este documento destina-se aos Gestores da Secretaria Municipal de Educação e das Escolas Municipais de Educação Infantil e aos Professores/as das Escolas Municipais de Educação Infantil, os quais poderão encontrar, aqui, sugestões conceituais e práticas relevantes para (re)pensar, (re)significar e (re)articular processos (transformativos) de professores atuantes na Educação Infantil.

Considerando que o público-alvo direto é sempre os/as professores/as que atuam na educação infantil das EMIs e, indiretamente, as crianças educadas por esses profissionais nessas escolas e os gestores/as que são, muitas vezes, os articuladores e promotores das ações.

Por isso, a partir deste documento, espere-se que os/as:

- Gestores/as da Secretaria Municipal de Educação
- Gestores/as das Escolas Municipais de Educação Infantil
- Professores/as das Escolas Municipais de Educação Infantil

Menu de Navegação: clique nos setas para avançar ou retroceder e nos títulos para ir ao início de cada tópico.

Orientações Bases Legais Contextos Conteúdo Objetivos Introdução Parâmetros Recursos Agradecimentos Referências

Explore este documento, pois estão disponibilizadas referências para a (re)formulação, a (re)articulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas de formação permanente de professores/as de Educação Infantil do município de Júlio de Castilhos/RS.

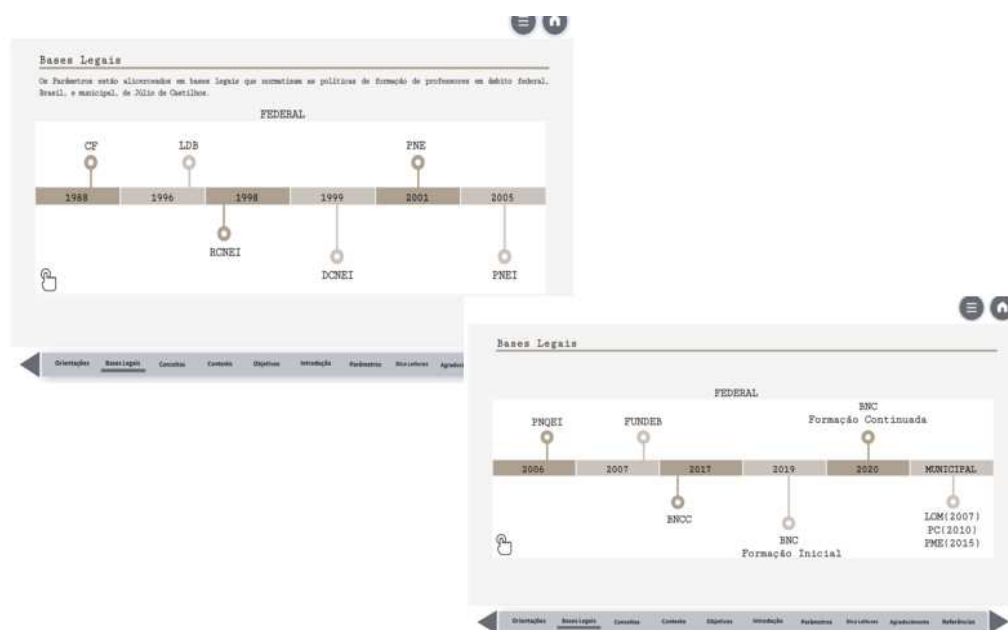
Reflitam acerca dos saberes e dos fazeres políticos-pedagógicos da/na profissão docente em inter-relação com o cotidiano e a cultura escolar; compreendam que a formação permanente constitui-se num processo constante de reflexão e estudo relacionado ao cotidiano da prática e à qualidade educacional; constituam-se protagonistas na (re)articulação e consecução de formação permanente de professores de Educação Infantil.

Entendam, como podem estar sendo (re)formulados e concretizados os processos de formação permanente de professores, constituindo-se protagonistas na sua (re)articulação e consecução.

Fonte: autora.

As próximas duas páginas/telas trazem, organizadas em uma linha do tempo, as bases legais utilizadas na reflexão, problematização e concepção a respeito do tema de pesquisa. Ao clicar na lei, o usuário pode acessar a legislação na íntegra, como pode-se visualizar na Figura 25.

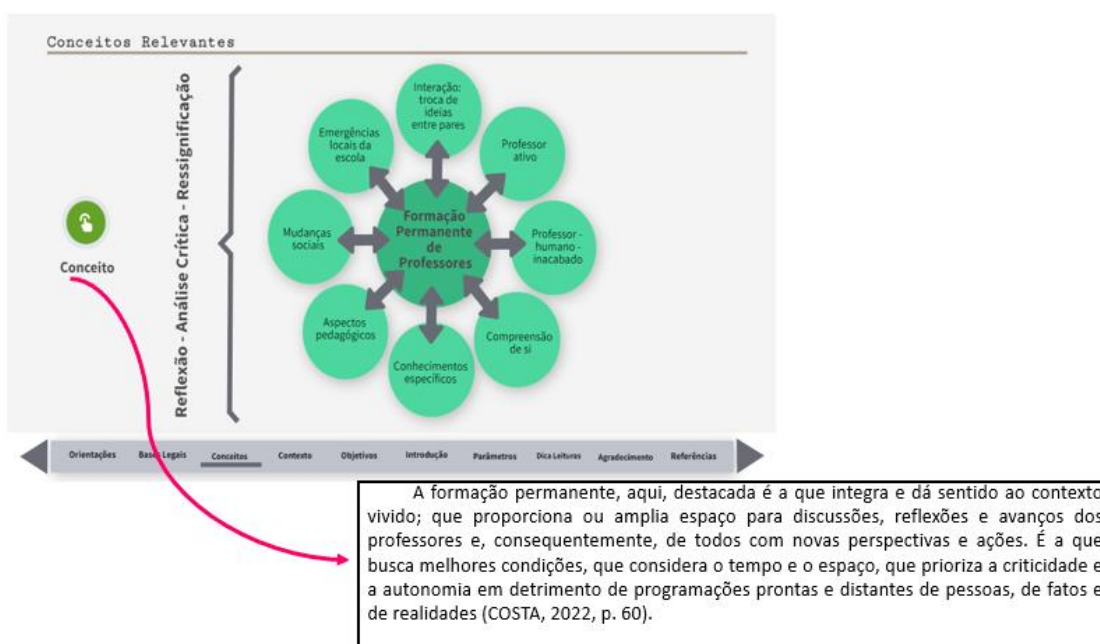
Figura 25 – Linha do tempo das bases legais



Fonte: autora.

A continuidade do documento apresenta conceitos que são relevantes no processo de reflexão e ressignificação da formação permanente de professores/as que atuam na educação infantil de EMEIs, conforme mostra a Figura 26.

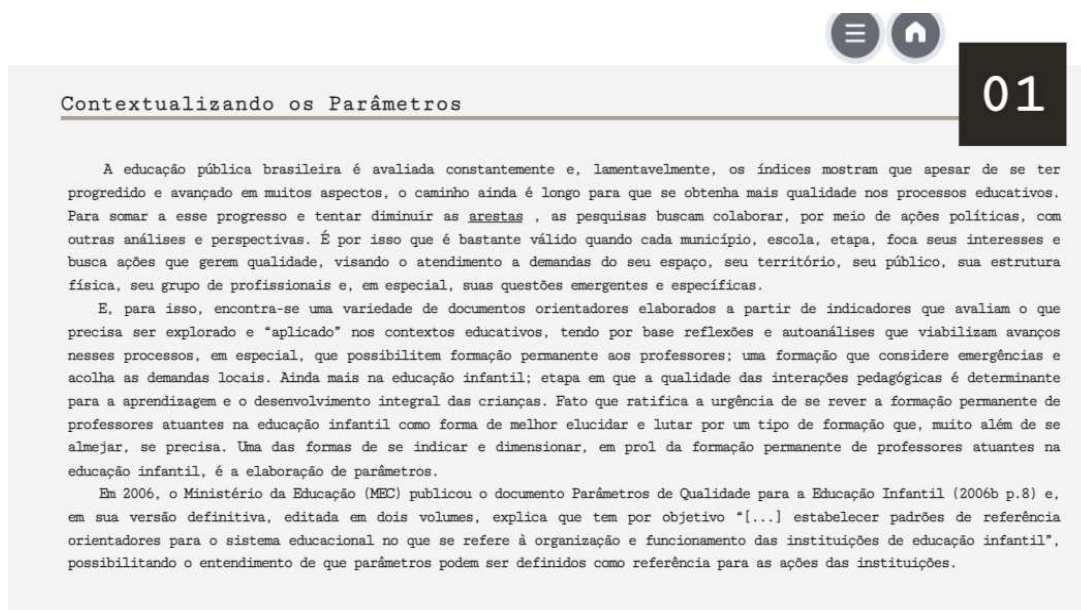
Figura 26 – Conceitos relevantes



Fonte: autora.

Em formato de texto, as próximas páginas/telas, Figuras 27, 28 e 29, conceitualizam os parâmetros, explicando como ocorrem os processos avaliativos da educação pública brasileira e como se materializam documentos orientadores a partir das dimensões formadas pelos indicadores, como, por exemplo, parâmetros.

Figura 27 – Contextualizando os Parâmetros 01



The image shows a page from a document titled "Contextualizando os Parâmetros". At the top right, there are navigation icons: a hamburger menu and a home icon. A large black box with the number "01" is positioned on the right side. The page content includes a title "Contextualizando os Parâmetros" and three paragraphs of text discussing the evaluation of Brazilian public education and the role of parameters in quality assurance.

**Contextualizando os Parâmetros**

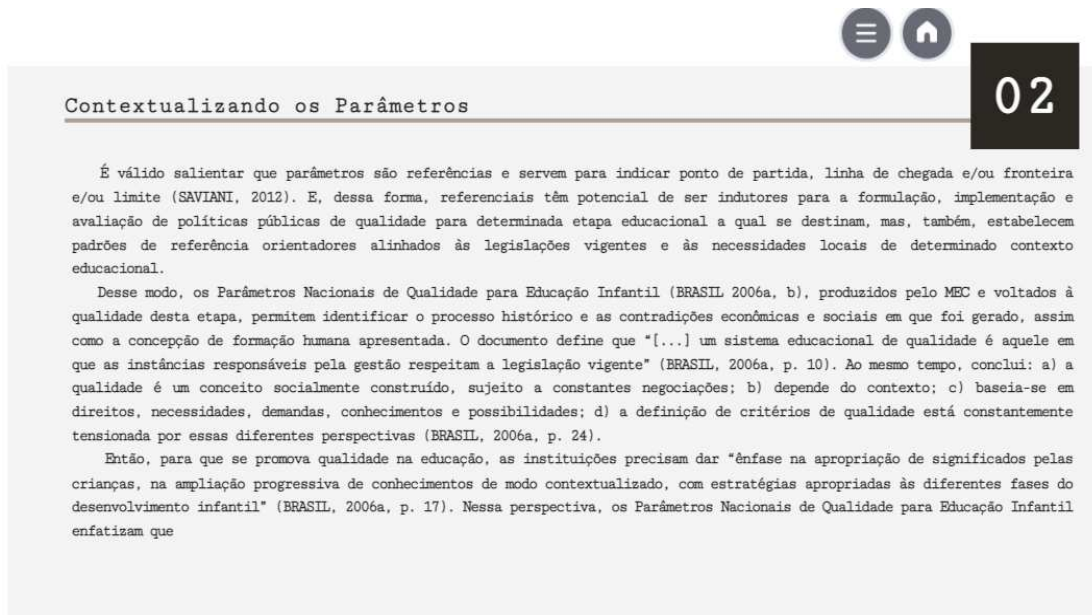
A educação pública brasileira é avaliada constantemente e, lamentavelmente, os índices mostram que apesar de se ter progredido e avançado em muitos aspectos, o caminho ainda é longo para que se obtenha mais qualidade nos processos educativos. Para somar a esse progresso e tentar diminuir as arestas, as pesquisas buscam colaborar, por meio de ações políticas, com outras análises e perspectivas. É por isso que é bastante válido quando cada município, escola, etapa, foca seus interesses e busca ações que gerem qualidade, visando o atendimento a demandas do seu espaço, seu território, seu público, sua estrutura física, seu grupo de profissionais e, em especial, suas questões emergentes e específicas.

E, para isso, encontra-se uma variedade de documentos orientadores elaborados a partir de indicadores que avaliam o que precisa ser explorado e "aplicado" nos contextos educativos, tendo por base reflexões e autoanálises que viabilizam avanços nesses processos, em especial, que possibilitem formação permanente aos professores; uma formação que considere emergências e acolha as demandas locais. Ainda mais na educação infantil; etapa em que a qualidade das interações pedagógicas é determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Fato que ratifica a urgência de se rever a formação permanente de professores atuantes na educação infantil como forma de melhor elucidar e lutar por um tipo de formação que, muito além de se almejar, se precisa. Uma das formas de se indicar e dimensionar, em prol da formação permanente de professores atuantes na educação infantil, é a elaboração de parâmetros.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006b p.8) e, em sua versão definitiva, editada em dois volumes, explica que tem por objetivo "[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil", possibilitando o entendimento de que parâmetros podem ser definidos como referência para as ações das instituições.

Fonte: autora.

Figura 28 – Contextualizando os Parâmetros 02



The image shows a page from a document titled "Contextualizando os Parâmetros". At the top right, there are navigation icons: a hamburger menu and a home icon. A large black box with the number "02" is positioned on the right side. The page content includes a title "Contextualizando os Parâmetros" and three paragraphs of text discussing the role of parameters as references in educational quality and the importance of contextualization in the development of early childhood education.

**Contextualizando os Parâmetros**

É válido salientar que parâmetros são referências e servem para indicar ponto de partida, linha de chegada e/ou fronteira e/ou limite (SAVIANI, 2012). E, dessa forma, referenciais têm potencial de ser indutores para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas de qualidade para determinada etapa educacional a qual se destinam, mas, também, estabelecem padrões de referência orientadores alinhados às legislações vigentes e às necessidades locais de determinado contexto educacional.

Desse modo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL 2006a, b), produzidos pelo MEC e voltados à qualidade desta etapa, permitem identificar o processo histórico e as contradições econômicas e sociais em que foi gerado, assim como a concepção de formação humana apresentada. O documento define que "[...] um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente" (BRASIL, 2006a, p. 10). Ao mesmo tempo, conclui: a) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; b) depende do contexto; c) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; d) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006a, p. 24).

Então, para que se promova qualidade na educação, as instituições precisam dar "ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil" (BRASIL, 2006a, p. 17). Nessa perspectiva, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil enfatizam que

Fonte: autora.



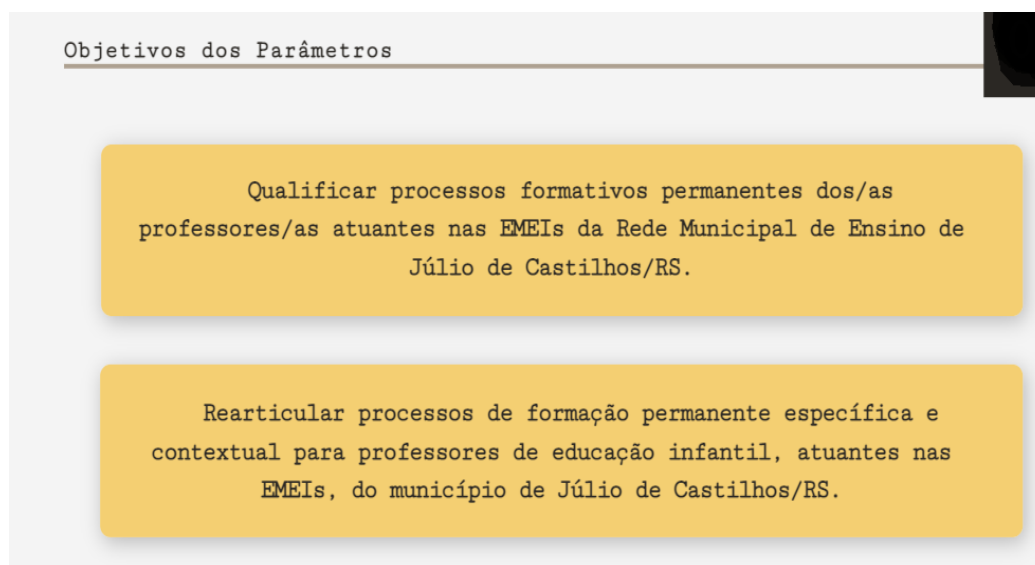
Figura 29 – Contextualizando os Parâmetros 03



Fonte: autora.

Depois da contextualização, apresenta-se os objetivos dos Parâmetros, retomando a intencionalidade do documento, tal como mostra a Figura 30.

Figura 30 – Objetivos dos Parâmetros

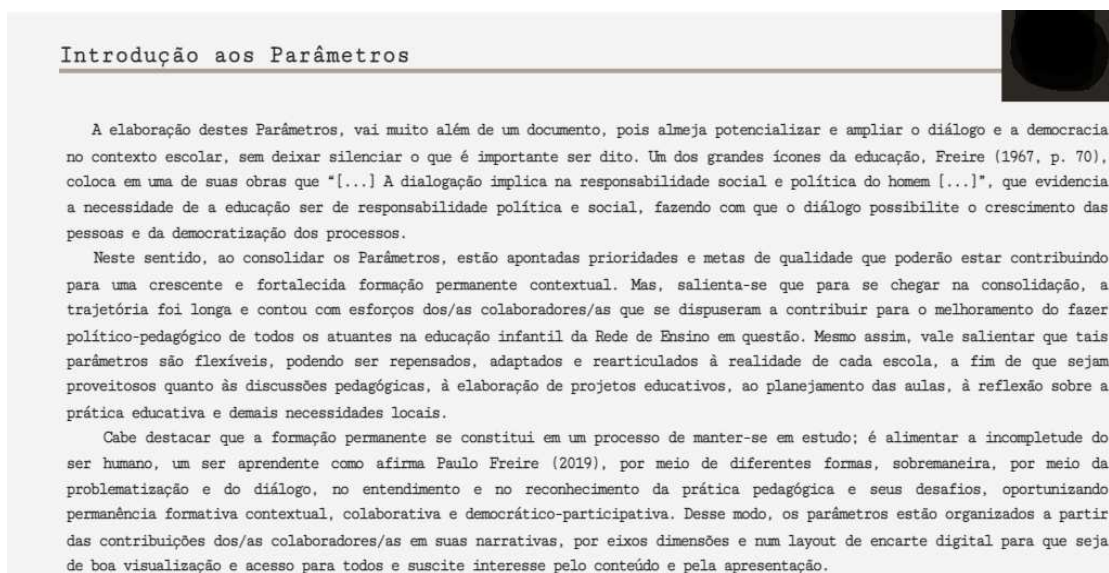


Fonte: autora.

A introdução aos Parâmetros remete-se a potência que tem esse documento no que tange os processos de formação permanente de professores e à qualidade da educação infantil,

ratificando a importância do diálogo, da colaboração e da constância do processo formativo permanente, de acordo com a Figura 31.

Figura 31 – Introdução aos Parâmetros 01



Fonte: autora.

A sequência do texto começa a explicar como se deu a elaboração dos Parâmetros para Formação Permanente de Professores Atuantes na Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Infantil de Júlio de Castilhos/RS, bem como traz o texto da Figura 32.



Figura 32 – Introdução aos Parâmetros 02

**Introdução aos Parâmetros**

Após ancorar-se nos pressupostos teóricos e nas legislações que asseguram o tema, os dados foram coletados (questionário on-line e narrativa escrita) e, posteriormente, iniciou-se a organização dos dados resultantes do questionário, de modo a sistematizar, mostrar o perfil e as primeiras concepções dos/as colaboradores/as da pesquisa a respeito do tema em discussão.

A partir disso, deu-se início a leitura das narrativas para bem de conhecer as histórias narradas e selecionar os dados mais relevantes para a composição da reflexão da análise. Ponderando sempre a imparcialidade e depositando esforço para compreender o sentido do(s) fato(s) narrado(s); com cuidado para refletir a partir do que foi dito e do que o discurso permite que seja entendido. Esse discurso, que não é apenas uma transmissão linear de uma mensagem do emissor para o receptor, consiste na tradução dos efeitos dos sentidos afetados pela língua e pela história (ORLANDI, 2013). Então, perpassou-se pelas etapas de análise, com a intenção de compreender as narrativas e trazer as mais destacadas demandas para a construção de parâmetros, que evidenciem uma formação permanente pautada na real necessidade profissional dos docentes.

Optou-se por esse tipo de análise a fim de que não se categorizasse perspectivas, mas que se compreendesse e se discutisse, de modo crítico e construtivo, as narrativas, como forma de significar a fala dos colaboradores de pesquisa e de entender o discurso, as condições e o contexto em que ele se elabora.

Por isso, priorizou-se, por meios os fragmentos das narrativas, destacar e analisar o que os colaboradores contam sobre seus processos formativos e os processos ofertados pela Rede Municipal de Educação de Júlio de Castilhos, sem deixar de atentar para questões ditas e não ditas, mas que apontam aspectos latentes. Tudo isso, sem perder de vista a problemática implicada e o rigor teórico-metodológico que tem essa pesquisa de mestrado profissional.

Fonte: autora.

A Figura 33, ainda apresenta a introdução, mostrando as escolas, nas quais atuam os/as professores/as que colaboraram com a pesquisas, ou seja, as 07 EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS; ao clicar na imagem, se tem o nome completo da instituição e o respectivo endereço.

Figura 33 – EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS

**Introdução aos Parâmetros**

Para tanto, os dados foram coletados após o envio de um comunicado/convite para as EMEIs, a fim de que cada supervisor/a escolar recebesse o convite e o repassasse aos colegas professores/as. Houve a intenção de que todos os professores atuantes nas EMEIs pudessem ter a oportunidade de colaborar, bem como os parâmetros pudessem ter aspectos apontados pela representatividade de todas as escolas, suas regiões e contextos, tendo em vista enriquecer o trabalho.



**Emei Dona Doralice**  
Rua Coronel Luís Azevedo, nº437, bairro  
Centro Baixo -  
Júlio de Castilhos

Fonte: autora.

As próximas páginas/telas seguem introduzindo os parâmetros, de modo a explicar o processo de elaboração dos parâmetros. A Figura 34, ilustra a uma das questões do questionário, a qual mostra a faixa etária dos/as professore/as colaboradores/as da pesquisa.

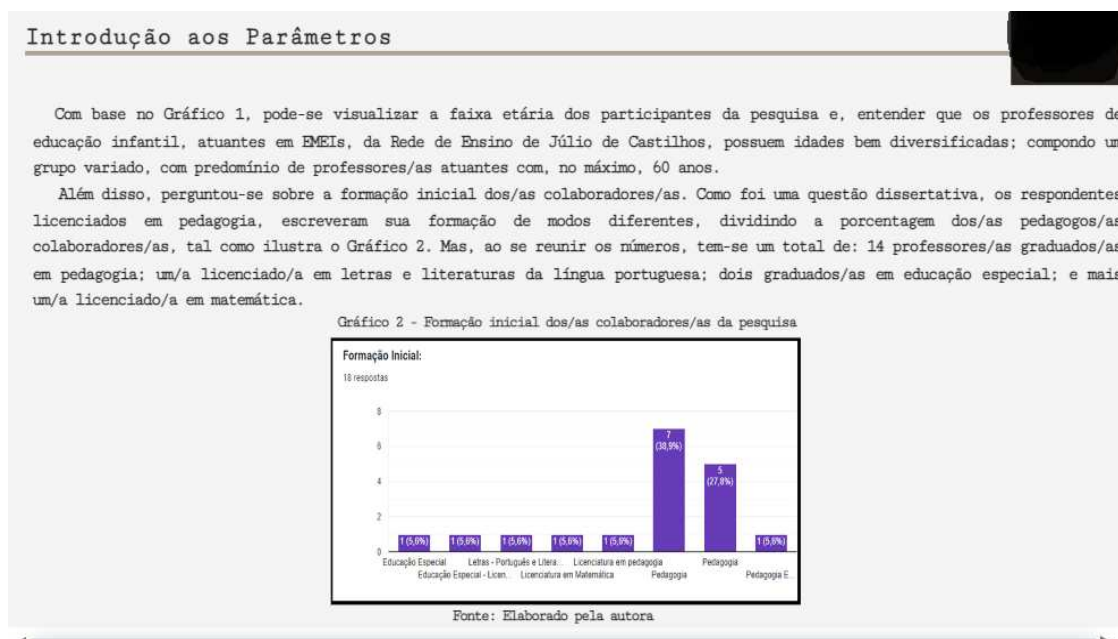
Figura 34 – Introdução aos Parâmetros 03



Fonte: autora.

A Figura 35 remete-se a outra pergunta do questionário que antecipou os parâmetros e questionou sobre a formação inicial dos/as professore/as colaboradores/as da pesquisa, informação, também importante para o documento.

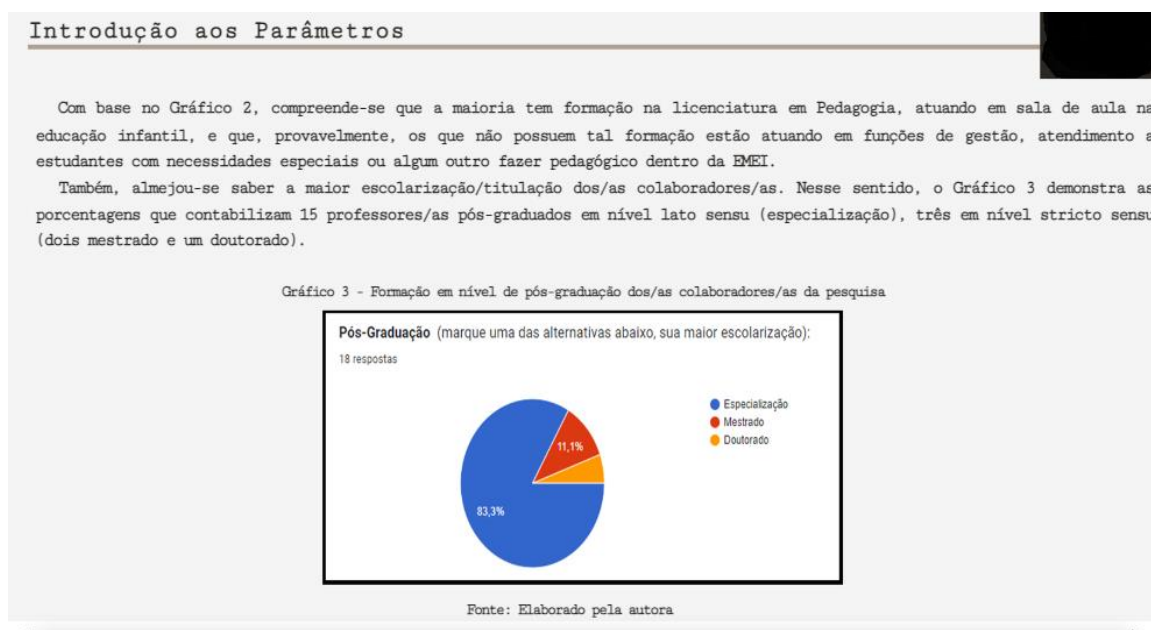
Figura 35 – Introdução aos Parâmetros 04



Fonte: autora.

A página/tela, ilustrada pela Figura 36, mostra a explanação acerca do nível de pós-graduação dos/as professore/as colaboradores/as da pesquisa.

Figura 36 – Introdução aos Parâmetros 05



Fonte: autora.

A continuidade dos aspectos introdutórios, problematiza os dados evidenciados no Gráfico 3, conforme mostra a Figura 37.

Figura 37 – Introdução aos Parâmetros 06

**Introdução aos Parâmetros**

Ainda sobre o Gráfico 3, cabe observar que do total de 18 respondentes, a maior parte do quadro docente é pós-graduado/a em nível de especialização, destacando que o mestrado e, ainda mais, o doutorado são formações mais difíceis de se encontrar nesse quadro que representa os docentes das EMEIs da Rede Municipal de Júlio de Castilhos/RS. Este fato pode ser problematizado, a fim de que se entenda os motivos pelos quais os professores não deram continuidade aos seus estudos, em nível stricto sensu, e se possa estar mapeando os motivos que definem este quadro; seja falta de oportunidade, tempo para dedicação ao curso, falta de apoio da rede de ensino, desconhecimento dos programas de pós graduação, falta de interesse, plano de carreira pouco atrativo para o investimento nesta modalidade de pós-graduação, outros motivos.

Registra-se que o Plano de Carreira do município prevê o reconhecimento aos professores que continuam seus estudos, tal como dispõe o inciso IV do Artigo 3º: “Progressão funcional na carreira, mediante promoção baseada no merecimento e antiguidade” (Júlio de Castilhos, 2010, p.3). E, complementa o Artigo 10:

Merecimento é a demonstração por parte do professor, do fiel cumprimento de seus deveres e da eficiência no exercício do cargo, bem como da contínua atualização e aperfeiçoamento para o desempenho de suas atividades, avaliadas mediante um conjunto de dados obtidos, conforme regulamento (Júlio de Castilhos, 2010, p.5, grifo nosso).

Esse merecimento permite que o docente mude de nível ou de classe e, conseqüentemente, melhore seu salário, podendo o professor chegar até o nível 4, se comprovar sua titulação de doutor. Outro benefício que traz o Plano de Carreira Municipal, em seu Artigo 19, é a possibilidade de afastamento para aperfeiçoamento profissional durante a carga horária de trabalho. Portanto, entende-se que os/as professores/as, desta Rede de Ensino, possuem certa valorização quando se dedicam à permanência ou continuidade dos seus estudos, comprovando que, talvez, não seja um fator preponderante pelo qual, a maior parte do corpo docente, não possui ou não está cursando mestrado e/ou doutorado.

Fonte: autora.

A Figura 38 mostra mais uma das questões do questionário, ilustrando o tempo de atuação na Rede dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa.

Figura 38 – Introdução aos Parâmetros 07

**Introdução aos Parâmetros**

Com base no Gráfico 4 compila o tempo de serviço dos/as colaboradores de pesquisa nesta Rede Municipal de Ensino.

Gráfico 4 - Tempo de atuação profissional na Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS

Tempo de atuação na Rede Municipal de Júlio de Castilhos (marque uma das alternativas abaixo):

18 respostas

Tempo de Atuação	Porcentagem
Menos de 5 anos	50%
Entre 5 e 10 anos	27,8%
Entre 10 e 15 anos	22,2%
Entre 15 e 20 anos	0%
Mais de 20 anos	0%

Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 4 evidencia que grande parte dos/as professores/as que responderam à pesquisa são iniciantes no serviço público municipal, ou melhor, nesta Rede Municipal de Ensino.

Fonte: autora.

A próxima Figura, 39, ilustra o tempo de atuação na Rede dos/as professore/as colaboradores/as da pesquisa.

Figura 39 – Introdução aos Parâmetros 08



Fonte: autora.

Depois de analisar os Gráficos que resultaram do questionário, foi momento de analisar as narrativas dos/as professore/as colaboradores/as da pesquisa, das quais emergiram três dimensões que estão representadas na Figura 40. Ao clicar em cada dimensão, o usuário encontra a explicação de quais dados foram agrupados e explorados em cada dimensão.



Figura 40 – Introdução aos Parâmetros 09



Fonte: autora.

A sequência do documento já anuncia os parâmetros, ao clicar em cada dimensão, o usuário contemplará uma breve contextualização, bem como ilustram as Figura 41 e 42 que se referem à primeira dimensão.

Figura 41 – Parâmetros

**Parâmetros**

Então, a partir da interpretação dos dados compilados nas dimensões supracitadas e nas bases legais, foram estruturados os Parâmetros, os quais partem das dimensões e princípios, dirigindo-se a todos os envolvidos (Gestores/as da Secretaria Municipal de Educação, Gestores/as das Escolas Municipais de Educação Infantil e Professores/as das Escolas Municipais de Educação Infantil). Enfatizando proposições relacionadas à formação permanente de professores/as, com a finalidade de aprimorar os processos formativos permanentes dos docentes que atuam nas EMEIs, contribuindo para a qualidade educacional.



**1**

**Identidade Docente**

Escolher uma profissão é sempre tarefa difícil, pois se constituirá no fazer cotidiano da pessoa e deverá ser feito com ética, compromisso, dedicação e conhecimento. Daí a necessidade de uma formação acadêmica e a prática pautada por experiências profissionais para que haja entrosamento teórico e prático na constituição da identidade do profissional. Para Lúthien (2003, p. 13-14):

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e deixar um espaço momentâneo de aplicação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas ou corporativas com a transformação da sociedade ao que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na área corporativa, coletiva, de construir um cotidiano humano e saudável.

Optar pelo magistério é querer entrelaçar profissões e valores pessoais e profissionais na constituição de um fazer comprometido com o ser humano e seus espaços de trabalho e ocupação socioeducacional. As licenciaturas estão atreladas à construção de conhecimento técnico e científico, abrangente, humano, e precisam ser escolhidas com responsabilidade social e educacional, justamente, por ser uma profissão que potencializa processos de ensino e de aprendizagem, a troca, a pesquisa, a humanização, a formação da consciência crítica e cidadania global.

As licenciaturas estão atreladas à construção de conhecimento técnico e científico, abrangente, humano, e precisam ser escolhidas com responsabilidade social e educacional, justamente, por ser uma profissão que potencializa processos de ensino e de aprendizagem, a troca, a pesquisa, a humanização, a formação da consciência crítica e cidadania global.

Fonte: autora.

Figura 42 – Identidade Docente - contextualização

**Identidade Docente**

**1**

Escolher uma profissão é sempre tarefa difícil, pois se constituirá no fazer cotidiano da pessoa e deverá ser feito com ética, compromisso, dedicação e conhecimento. Daí a necessidade de uma formação acadêmica e a prática pautada por experiências profissionais para que haja entrosamento teórico e prático na constituição da identidade do profissional. Para Lúthien (2003, p. 13-14):

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e deixar um espaço momentâneo de aplicação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas ou corporativas com a transformação da sociedade ao que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na área corporativa, coletiva, de construir um cotidiano humano e saudável.

Optar pelo magistério é querer entrelaçar profissões e valores pessoais e profissionais na constituição de um fazer comprometido com o ser humano e seus espaços de trabalho e ocupação socioeducacional. As licenciaturas estão atreladas à construção de conhecimento técnico e científico, abrangente, humano, e precisam ser escolhidas com responsabilidade social e educacional, justamente, por ser uma profissão que potencializa processos de ensino e de aprendizagem, a troca, a pesquisa, a humanização, a formação da consciência crítica e cidadania global.

As licenciaturas estão atreladas à construção de conhecimento técnico e científico, abrangente, humano, e precisam ser escolhidas com responsabilidade social e educacional, justamente, por ser uma profissão que potencializa processos de ensino e de aprendizagem, a troca, a pesquisa, a humanização, a formação da consciência crítica e cidadania global.

**Identidade Docente**

**1**

Identificar-se com a educação infantil é estar disposto/a a estudar os processos de desenvolvimento dos estudantes (as crianças) e a compreender e acolher suas necessidades, curiosidades e fases de desenvolvimento e aprendizagem. Essa ação vai além do que gostar de crianças e estar disposto a criar momentos lúdicos. A identificação está relacionada a dar conta das interações da infância, a saber “[...] o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com quem se defendem, maliciosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (PEREIRA, 1997, p. 66).

Portanto, para atuar na educação infantil, o/a educador/a precisa ter subsídios teóricos que compreendam a criança em seu desenvolvimento infantil, suas fases e seu meio sociocultural. Além disso, o reconhecimento da importância desta etapa educativa para a formação humana, uma vez que interfere diretamente no processo de aprendizagem da criança. É nesta etapa que o professor precisa apresentar, à criança, aspectos relevantes “[...] do mundo da cultura, da natureza, das artes, das relações sociais, conforme a leva para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler histórias, ouvir música, conforme ajude a comer e dormir, sentir-se segura, confortável e segura (OLIVEIRA, 2003, p. 8).

Logo, para que a identidade docente dos/as professores/as que atuam nas EMEIs da Rede Municipal de João de Castilhos/RS se efetive, cada vez mais, é importante que se atente para os seguintes parâmetros:

Fonte: autora.

Na continuidade, depois de contextualizar a dimensão, apresenta-se o princípio, seus desdobramentos e consequentes parâmetros. As Figuras 43 e 44 mostram essa parte referente à primeira dimensão.

Figura 43 – Identidade Docente – Parâmetros (parte 01)

**Identidade Docente**

**Princípio 1:**  
Ações conjuntas fortalecem e colaboram com constituição da identidade docente dos/as professores/as de educação infantil que atuam em EMEIs.

**1.1: A identidade docente e seus atravessamentos**

**Parâmetros**

1.1.1 Compreender (a partir de estudos) e acolher as necessidades, curiosidades e fases de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

1.1.2 Considerar saberes importantes como respeito, compreensão, contexto, individualidade, coletivo, acolhimento, história de vida da criança, entre outros, para uma atuação específica e de qualidade na e para a educação infantil.

1.1.3 Atuar com consciência, satisfação e realização na sua opção profissional (a docência) e na etapa de atuação (educação infantil).

1.1.4 Retomar sempre a responsabilidade socioeducacional que tem o docente que optou pelo exercício na educação infantil.

1.1.5 Realizar a prática docente com zelo, respeito e a grandiosidade que essa necessita.

1.1.6 Entender a identidade docente como inacabada e visualizar a necessidade de construí-la no decorrer da trajetória profissional, conforme as demandas e necessidades dos meios de atuação - flexibilidade docente.

Fonte: autora.

Figura 44 – Identidade Docente – Parâmetros (parte 02)

**Identidade Docente**

**1.2: Providências estruturais cooperam com o fortalecimento da identificação da educação infantil e dos seus espaços**

**Parâmetros**

1.2.1 Promover ações de conscientização para que as famílias compreendam que as EMEIs são espaços de educação formal e específica para a primeira etapa escolar da educação básica.

1.2.2 Garantir calendário específico para que o funcionamento das escolas esteja adequado conforme as necessidades deste tipo de instituição.

1.2.3 Promover encontros mensais com todo/as os/as professores/as que atuam nas EMEIs da Rede.

1.2.4 Alinhar, com respeito as demandas de cada escola, o trabalho pedagógico prestado nas EMEIs da Rede de Ensino.

1.2.5 Promover respeito e (auto)valorização aos profissionais que atuam na educação infantil, entendendo que essa é também uma etapa de grande importância no ciclo da educação básica.

1.2.6 Divulgar formações e estudos direcionados à atuação pedagógica na educação infantil.

1.2.7 Ter flexibilidade quanto à datas e comemorações, entendendo a fase de desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

1.2.8 Acolher, antes de quaisquer decisão e/ou orientação, o contexto territorial e social em que as escolas estão inseridas.

1.2.9 Defender, na Rede de Ensino, o espaço e a importância da educação infantil.

1.2.10 Intervir pelos profissionais da educação infantil, para que tenham plano de carreira igual ou equivalente aos outros profissionais da educação (no que se refere a salário, hora-atividade, recesso, entre outros).

Fonte: autora.



Da mesma forma, está organizada a segunda dimensão, inicialmente contextualiza, depois apresenta o princípio, seus desdobramentos e parâmetros, tal como demonstram as Figuras 45, 46, 47 e 48.

Figura 45 – Formação Permanente – Parâmetros (parte 01)

**Formação Permanente**

2

Defende-se uma formação que seja contextual, local, reflexiva e contemplativa para as realidades. Uma formação permanente de professores que proponha rever o hoje e contemplar em profundidade o amanhã. Tal como afirma Freire (1997, p. 43), “[...] 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”.

Para isso, é preciso compreender a importância da formação permanente para que se tenha melhorias e melhor qualidade dos processos educativos nos contextos das escolas. Como forma de compreender e valorizar esse tipo de formação para os/as professores/as que atuam nas EMEIs da Rede Municipal de Júlio de Castilhos/RS é importante que se atente para os seguintes parâmetros:

Fonte: autora.

Figura 46 – Formação Permanente – Parâmetros (parte 02)

**Formação Permanente**

2

**Princípio 2:**  
A formação permanente de professores/as é um processo constitutivo dos saberes e fazeres docentes relacionados à ação pedagógica e à qualidade educacional.

**2.1: É preciso conhecer e (re)significar os saberes necessários à prática na educação infantil.**

**Parâmetros**

2.1.1 Valorizar os momentos formativos e perceber a necessidade de refletir e agregar novos conhecimentos, a fim de que se compreenda os desafios do cotidiano escolar.

2.1.2 Visualizar a heterogeneidade dos educandos e as mudanças sociais que fazem com que o público escolar seja diverso a cada ano ou, até mesmo, a cada semestre.

2.1.3 Entender que a formação permanente trata de temas atuais e emergentes.

2.1.4 Discutir e debater assuntos que sejam aderentes à etapa da Educação Infantil, que atendam as expectativas dos/as professores/as, que sejam momentos para e de escuta, diálogo e (auto)reflexão.

2.1.5 Considerar, nas formações permanentes, as experiências dos docentes, de forma problematizadora, dialogada, prática e contextualizada, considerando, deste momento, novos e importantes saberes.

2.1.6 Incentivar conhecimento e postura crítica frente as formações.

Fonte: autora.

Figura 47 – Formação Permanente – Parâmetros (parte 03)

Formação Permanente	2
<b>2.2: É necessário rever e (re)articular os fazeres do/no cotidiano escolar.</b>	
<b>Parâmetros</b>	
<p>2.2.1 Pensar e organizar um programa de formação permanente de professores/as com base em diagnósticos da realidade, tendo em vista a construção de um conjunto coeso e estratégico de prioridades e estratégias que resultem em ações concretas que abranjam as demandas ou que permitam acolher os interesses profissionais de quem efetivamente atua nesta etapa de ensino.</p> <p>2.2.2 Propor/participar/sugerir formações permanentes conforme as demandas locais.</p> <p>2.2.3 Evidenciar o quanto, por vezes, os docentes se veem incompletos frente às demandas e transformações socioeducacionais que ocorrem com o tempo e com a evolução global.</p> <p>2.2.4 Compreender que na formação permanente é indispensável retomar, analisar, rever e atualizar os processos de ensino e de aprendizagem.</p> <p>2.2.5 Defender e ofertar formações que acompanhem as demandas, bem como sensibilizem os docentes para escuta, reflexão e participação ativa.</p> <p>2.2.6 Proporcionar momentos de trocas pedagógicas, compartilhamento de boas práticas e experiências entre as escolas locais; imersões em instituições que já avançaram em alguns aspectos; dar espaço de fala para professores da Rede que são também pesquisadores acadêmicos e seus grupos de pesquisa (mestres/mestrandos, doutores/doutorandos, pós-doutores/pós-doutorandos).</p> <p>2.2.7 Atravessar os muros da escola, ampliar o olhar no entorno e na realidade das crianças a fim de (re)significar os fazeres docentes.</p>	

Fonte: autora.

Figura 48 – Formação Permanente – Parâmetros (parte 04)

Formação Permanente	2
<p>2.2.8 Investir, efetivamente, na interlocução e integração entre escola e universidade, considerando a tríade ensino-pesquisa-extensão, tanto para inserção dos acadêmicos quanto para a aproximação dos docentes em exercício com a pesquisa.</p> <p>2.2.9 Propor comunicação horizontal entre os docentes, favorecendo trocas, enriquecendo o processo formativo e trazendo novos entendimentos para a atuação pedagógica.</p> <p>2.2.10 Fortalecer a equipe de professores/as para que sejam proativos e, contribuam para a construção de conhecimentos e fazeres e, especialmente, o olhar consciente e democrático acerca das emergências da primeira infância.</p> <p>2.2.11 Ofertar formações que considerem as experiências e expertises docentes, destinando o tempo compartilhado para discussões e formulações de ideias (auto)transformadoras, pois, formação de professores e qualidade na/da educação estão intrinsecamente relacionadas.</p> <p>2.2.12 Optar pelo dinamismo na hora do pensar e do praticar, considerando o que os docentes têm de potente e de fragilidades, já que, na maioria das vezes, possibilita um processo (auto)reflexivo.</p> <p>2.2.13 Articular e/ou mediar enquanto gestor/a educacional ou escolar, enquanto ser político e proativo no processo socioeducativo, formações que atinjam as expectativas e necessidades dos/as professores/as, a fim de que sejam sensibilizados, mobilizados e se constituam parceiros e corresponsáveis nos processos de formação permanente.</p> <p>2.2.14 Incentivar todos os/as professores/as a buscarem, também, formação complementar em nível pós-graduação, caso não tenham. A fim de que acompanhem ainda mais os processos permanentes.</p>	

Fonte: autora.

As Figuras 49, 50 e 51 ilustram a terceira e última dimensão, com a mesma organização: contextualização, princípio, desdobramentos e parâmetros.

Figura 49 – Programa Formativo – Parâmetros (parte 01)

**Programa Formativo** 3

---

Acredita-se que qualquer programa de formação permanente requer ser organizado com base na escuta, nas demandas e na colaboração. Dessa forma, esta dimensão apresenta como os/as colaboradores/as de pesquisa a constituição de um programa de formação permanente para professores da educação infantil (carga horária, horários, modalidades - presencial ou on-line), temáticas, outros). Ou seja, o que consideram indispensável para o aperfeiçoamento do Programa de Formação Permanente dos Professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS. Atente-se para os seguintes parâmetros:

Fonte: autora.

Figura 50 – Programa Formativo – Parâmetros (parte 02)

**Programa Formativo** 3

---

**Princípio 3:**  
**O Programa Formativo constitui-se resultado de um processo de escuta, estudo e embasamento teórico para que seja colaborativo, vise qualidade educacional e suscite corresponsabilidade de todos os envolvidos.**

**3.1: Processos formativos colaborativos e coletivos possibilitam protagonismo para todos, tanto para organizar, quanto para participar ativamente.**

**Parâmetros**

3.1.1 Promover ações em que todos possam atuar e contribuir, como em oficinas pedagógicas que, com base em um tema, são momentos de interação e construção prática em grupo, por meio de situações concretas e significativas, promovendo diálogo e desenvolvendo diferentes habilidades e conhecimentos.

3.1.2 Fortalecer o grupo de docentes da EI enquanto uma equipe que atua de forma colaborativa.

3.1.3 Promover formação sobre como interagir, lidar e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, incluindo com as com alguma necessidade educacional especial.

3.1.4 Realizar momentos para gestores das EMELs da Rede, a fim de que se mantenha uma sintonia no todo da escola, fortalecendo a proposta formativa e a identidade docente dos/as professores/as.

3.1.5 Criar estratégias de reconhecimento dos profissionais da Rede, convidando-os para coordenar processos de formação permanente que contemplem do programa formativo.

Fonte: autora.

Figura 51 – Programa Formativo – Parâmetros (parte 03)

**Programa Formativo** 3

3.1.6 Avaliar o desempenho profissional dos/as professores/as para que da avaliação suscitem temas a serem explorados dentro do programa formativo.

3.1.7 Assegurar, junto aos gestores das EMEIs, o respeito aos direitos e o cumprimento dos deveres dos profissionais da Educação Infantil no que desrespeita a frequência nos momentos formativos.

3.1.8 Conduzir e mediar o trabalho pedagógico por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, aos desejos e às formas próprias de agir das crianças, constituindo um rico contexto de aprendizagens significativas.

3.1.9 Articular, junto aos outros entes do poder público municipal, estadual e federal e em conjunto com os gestores e professores de educação infantil, a integração de políticas públicas educacionais para a formação permanente de professores.

**3.2: Formações Permanentes podem ser diversas no que se refere à modalidades, tipos, recursos, temas e metodologias.**

**Parâmetros**

3.2.1 Realizar as formações em diferentes modalidades: presenciais, on-line e semipresenciais, com a parte teórica on-line e a prática presencial.

3.2.2 Primar para que os momentos formativos ocorram durante o horário de trabalho, conforma organização de dias letivos e carga horária anual disposta no calendário escolar.

3.2.3 Abordar, essencialmente, questões voltadas ao trabalho pedagógico na educação infantil e direcioná-las aos docentes atuantes em EMEIs.

3.2.4 Discutir questões da etapa de atuação, mas também acolher temas pertinentes a valorização e saúde mental dos/as professores, explorando bem-estar e autoestima.

3.2.5 Propor momentos e reflexões a partir da realidade física, financeira, humana e pedagógicas das escolas da Rede.

3.2.6 Ter e manter certa periodicidade de encontros e cumprir as datas previstas a fim de que a proposta não se extingue.

3.2.7 Promover os encontros de formação permanente no interior das escolas municipais de educação infantil.

Fonte: autora.

Para colaborar ainda mais, após a explanação dos parâmetros, apresenta-se algumas dicas de leituras que são relevantes, para contribuir com a formação permanente dos/as professores/as da educação infantil, atuantes nas EMEIs. Ao clicar na seta indicativa central, abrirá o conjunto de obras, ao clicar na capa, algumas estarão disponíveis para leituras e estudos, conforme mostra a Figura 52.

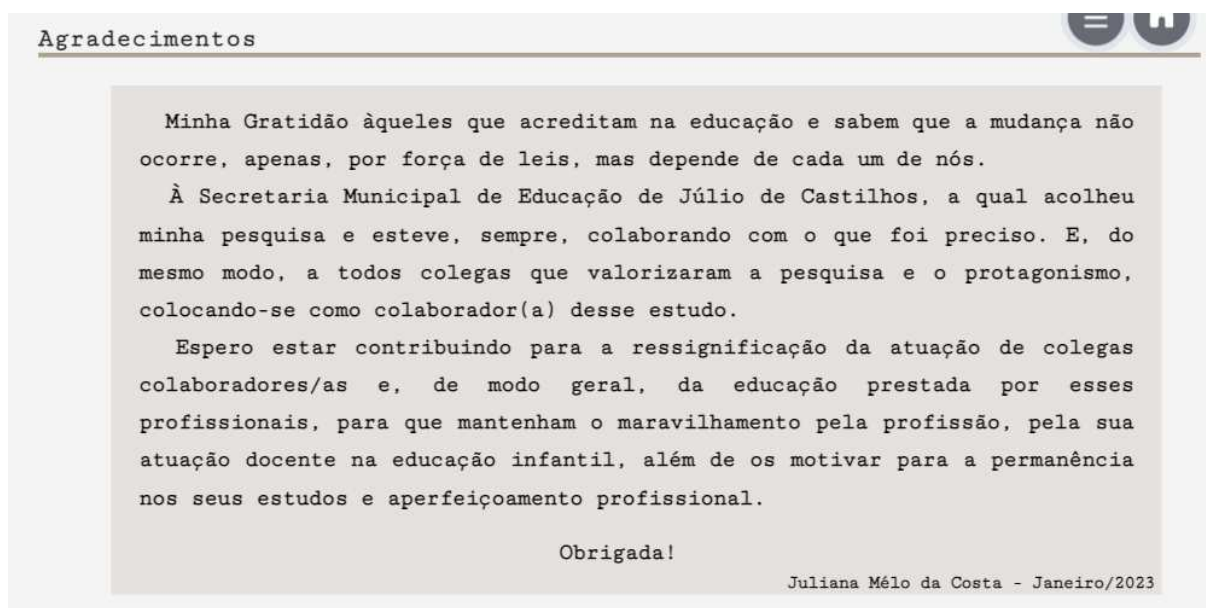
Figura 52 – Dicas de leituras



Fonte: autora.

Depois das dicas, a Figura 53, expõe um agradecimento àqueles que acreditam na possibilidade de mudar e se propuseram a colaborar com a realização da pesquisa e a consequente elaboração dos parâmetros.

Figura 53 – Agradecimentos



Fonte: autora.



E, por fim, apresenta-se as referências utilizadas nos parâmetros, conforme mostra a Figura 54.

Figura 54 – Referências

**Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF, 2006a. V. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF, 2006b. v. 2.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <https://saladacóordenadora.cóm.br/site/pauló-freire-19-livrós-gratuitós-444-arquivós-de-seu-acervo>. Acesso em: 05 nov. de 2022.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JÚLIO DE CASTILHOS. LEI 2.742, DE 16 DE ABRIL DE 2010. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Disponível em: <http://179.106.88.109/arquivos/arquivos/Plano%20de%20Carreira%20Magisterio/2.742-2010.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2001.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano I, n. 2, p.6-9, ago./nov. 2003

Fonte: autora.

Ao concluir a elaboração e explanação dos Parâmetros para Formação Permanente de Professores Atuantes na Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Infantil de Júlio de Castilhos/RS, cabe reiterar que este documento foi elaborado com objetivo de qualificar processos formativos permanentes, de modo a estar propondo o repensar e o rearticular processos de formação permanente específica e contextual para professores de educação infantil do município de Júlio de Castilhos, RS. Por isso, esse documento será disponibilizado para a contemplação, exploração e utilização de todos os docentes atuantes nas EMEIs.

Sendo assim, espera-se que este produto técnico/educacional contribua com os saberes e os fazeres pedagógicos de todos os envolvidos e, na mesma proporção, movimente as políticas públicas de formação permanente para professores de educação infantil.

Para visualizar, de modo digital, interativo e na íntegra, os Parâmetros para Formação Permanente de Professores Atuantes na Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Infantil de Júlio de Castilhos/RS e explorar o documento, use um dos acessos a seguir:

Link:

<https://bit.ly/parametrosEMEI>

QRCode:



## 8 CONSIDERAÇÕES, POR ORA, FINAIS

*[...] minha presença no mundo  
não é a de quem a ele se adapta,  
mas a de quem nele se insere. É a  
posição de quem luta para não ser  
apenas objeto, mas sujeito também  
da História.  
Paulo Freire*

Estudar, mobilizar conhecimento, desacomodar, olhar para si, recordar e projetar novos fazeres nunca foi, não é e nem será fácil, pois, os humanos são tomados pelo trabalho, pelos medos e pela insegurança de não conseguir. Mas, o rico de tudo isso é que se pode ir e fazer mesmo na dificuldade, mesmo com temores, pois o que importa é querer. Querer ser e fazer mais e melhor no individual e na coletividade, no pessoal e no profissional.

Foi com este espírito e neste contexto, que é familiar para muitos educadores e educadoras deste país, que esta pesquisa de mestrado profissional foi desenvolvida e esta dissertação elaborada; num meio turbulento, mas pulsante e fortalecido pela convicção do querer. Por fazer jus ao lugar em que se ocupa e colocar em prática a premissa de que as políticas públicas precisam ser mobilizadas por seus usuários, os indivíduos precisam fazer parte dessa mobilização, atualização e melhorias para o posterior desfrute.

Por isso, o esforço todo para pesquisar e colaborar com os estudos sobre formação permanente de professores, em interface com processos que direcionam para a ressignificação e reconstrução de políticas públicas municipais para a educação infantil. Que além de nutrir, teoricamente, essa pesquisadora, alegra-a pelo fato de estar contribuindo com o meio acadêmico e com colegas iguais a ela, que atuam na educação básica de uma rede pública de ensino.

Sendo assim, esta última parte da dissertação apresenta reflexões consolidadas no percurso investigativo, atingindo metas de pesquisa, de modo a expor compreensão anunciada na problemática e nos objetivos, as dificuldades e novos questionamentos que se elaboraram durante a construção, tabulação, análise prospecção dos dados em um produto técnico/educacional. Na tentativa de, por ora, neste momento, sinalizar considerações que finalizam o estudo, busca-se pontuar uma síntese dos processos investigativos vividos, bem como das principais conclusões, além de anunciar, talvez, novos/outros passos e processos.

O aporte teórico inicial desta pesquisa se deu com a realização do estado do conhecimento que se constitui pela identificação, registro, categorização que oportunizaram reflexões de um tipo de produção científica acerca da temática delineada para esta pesquisa, num certo recorte temporal. Levando em consideração as condições de produção, observou-se quem eram os autores, a região, a influência da instituição de apoio, os direcionamentos metodológicos e as inferências que interpelaram as escritas para a constituição e fortalecimento da área da educação (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Desse modo, o estado do conhecimento possibilitou o mapeamento para que se conhecesse o movimento da produção científica acerca da formação permanente de professores da educação infantil, evidenciando que esse é um tema relevante para discussões e concepções teóricas ainda mais contundentes. Compreendeu-se, nesse sentido, que a permanência dos estudos possibilita a exploração de temas emergentes para determinado período, público e local; entendimento esse que determinou um melhor delineamento do problema e dos objetivos que desenharam esta pesquisa. Então, pôde-se consolidar o seguinte problema de pesquisa: **Quais parâmetros podem contribuir para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS?**

Esse problema de pesquisa encaminhou para uma compreensão ampliada e contextualizada a respeito da “formação permanente” a qual se acredita e se defendeu neste estudo, ou seja, do processo formativo que se dá no movimento da/na atuação profissional. De momentos que são organizados, vividos e explorados a partir das necessidades de determinada realidade e sujeitos; que colaboram na constituição da identidade docente sendo sempre inacabado e reclamará por novos entendimentos, condizentes com sua realidade (FREIRE, 1996).

Além disso, formação, nessa perspectiva, abre espaço e dá mais voz aos professores, a fim de que problematizem questões, relacionem saberes e (re)elaborem conhecimentos pertinentes às suas práticas cotidianas no exercício da profissão. Nessa direção, Freire (2001), aborda a formação baseada na ação-reflexão-ação, que compreende a teoria e a prática de forma indissociável e que pode ser elaborada e realizada no âmbito da própria escola, cumprindo o propósito de tentar dar conta das emergências de determinado espaço (realidade), público (sujeitos) e tempo (fases). Com o ponto de vista muito próximo, Nóvoa (2009), ressalta a importância da integração, sendo a formação permanente um processo de escuta do outro, sobre suas experiências e conhecimentos e de palavra para que o docente possa também exteriorizar



seus entendimentos e anseios sobre e da educação; transformando as experiências e observações em conhecimentos profissionais relacionados ao seu meio de atuação.

Pertinente ao problema de pesquisa, explorou-se as políticas públicas educacionais. Para tanto, foi preciso, num primeiro momento, atentar para o entendimento do que são essas, esclarecendo que são ações redigidas para serem colocadas em prática, para bem de resolverem questões socioeducacionais que são de interesse coletivo (SECCHI, 2013). Por isso, é que a formação permanente de professores tem pilares balizadores nas políticas de formação, as quais normatizam e regulam processos, critérios mínimos e, constantemente, necessitam ser analisadas, para se saber se, de fato, estão sendo produtivas. Sendo assim, realizou-se uma retomada das políticas públicas de formação permanente de professores no Brasil; como foco na educação infantil, bem como as políticas públicas de formação permanente de professores da educação infantil em âmbito estadual (RS) e municipal (Júlio de Castilhos).

Pode-se constatar que existem políticas públicas educacionais que objetivam garantir a formação de professores em todas as esferas (federal, estadual e municipal). Porém, essas precisam ser (re)pensadas com maior frequência, uma vez que os contextos são mutantes e carecem de ações que os compreendam e deem conta de suas necessidades.

Em atendimento aos objetivos específicos da pesquisa, buscou-se, com o primeiro objetivo **revisitar as políticas públicas de formação de professores da educação infantil no Brasil**. Nesse sentido, priorizou-se retomar e estudar, na linha do tempo a partir da Constituição Federal de 1988, perpassando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), o Plano Nacional de Educação (2001), a Política Nacional de Educação Infantil (2005), os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007), a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020).

Chegando até a esfera municipal, revisitando a Lei Orgânica Municipal (2007), o Plano de Carreira do Magistério Público do Município (2010), o Plano Municipal de Educação (2015), o Regimento Escolar Municipal (2019) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no

Sistema Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos (2019). Sendo esses os principais marcos políticos que mobilizaram a formação de professores em inter-relação com a educação infantil, tema deste estudo. Compreendeu-se, então, o quanto ainda se precisa avançar e, também, a importância do protagonismo dos professores neste processo, pois não basta o Estado ou a instituição ofertar formação; é importante que os professores se constituam protagonistas de sua formação.

Quanto ao segundo objetivo específico, **identificar na percepção dos profissionais que atuam nas EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos, como está organizado o Programa de Formação Permanente de Professores e suas contribuições**, buscou-se realizar a construção de dados por meio da aplicação do questionário *on-line* e da escrita de narrativas. Propósito esse que foi relevante na pesquisa, já que a intenção foi ter os/as professores/as colaboradores/as como protagonistas nos processos investigativos e construtivos do produto técnico/educacional. Nesta direção, ficou saliente a resistência dos/as colaboradores/as para redigirem suas contribuições, pois na opção por questões objetivas houve maior adesão. Mesmo assim, o objetivo era considerar a voz dos/as colaboradores/as, sem dar indícios de respostas e, com convite reforçado, obteve-se considerável participação fazendo com que o trabalho se enriquecesse e fosse possível obter subsídios acerca da percepção desses profissionais que atuam nas EMEIs sobre a organização e contribuições do Programa Municipal de Formação de Professores.

Sendo assim, as principais percepções e dos colaboradores/as desta pesquisa sobre o Programa são positivas, mas demonstram caminhos, possibilidades, sugestões para que o programa formativo que venha ao encontro das práticas diárias. Que as propostas sejam ofertadas em horário de trabalho; que sejam semipresenciais; num formato prático e dinâmico; que contemple as realidades e demandas; que envolvam diferentes áreas do conhecimento; que contemplem momentos de problematização e diálogo.

Já o terceiro objetivo, voltado a **analisar narrativas de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS acerca da sua formação permanente**, foi direcionado para ação que oportunizaram interpretar e analisar, cuidadosamente, as manifestações dos/as colaboradores/as de pesquisa, com base nos pressupostos da hermenêutica; processo que considera e respeita a linguagem de modo a considerar as experiências, o sentido das relações e dos pensamentos. Nesse sentido, interpretou-se as narrativas e os posicionamentos destacando pontos pertinentes, divergentes e convergentes acerca da formação permanente vivida pelos docentes e da que eles desejam e necessitam ter.

Com isso, passou-se a reconhecer e compreender, sob a perspectiva dos colaboradores/as, que a maioria optou, de fato, pela docência, escolheu ser professor/a e, demonstra estar realizado/a na profissão e na etapa em que atua. Sobre a formação permanente, constatou-se que os/as colaboradores/as da pesquisa ressaltam a importância dos processos formativos, percebendo-se como seres inacabados e profissionais em constante (re)elaborações. Permitindo entender a importância de se ter formações que abranjam as expectativas, demandas, contextos e sujeitos envolvidos.

O último objetivo específico propôs **elaborar parâmetros para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS**. Ou seja, priorizou-se, nesta lógica, contribuir com a construção de um documento orientador para a ressignificação da concepção de formação de professores na Rede em estudo, numa perspectiva de formação permanente. Para tanto, baseou-se nas percepções, colocações, necessidades e sugestões de professores/as colaboradores/as, tendo em vista uma formação permanente específica e contextual para professores que atuam nas EMEIs.

Os parâmetros foram construídos com a seguinte base e estrutura: breve contextualização, seguida de referências legais, metas e estratégias que podem ser, interativamente, consultadas, refletidas e exploradas. A elaboração permite visualizar as diferentes realidades para qual as ações se destinam, já que foi constituído a partir da colaboração dos próprios docentes.

Ao término desta pesquisa de mestrado profissional, fica evidente que as políticas públicas estão inter-relacionadas a todas as áreas e demandas sociais, entre elas as educacionais e, especificamente, neste estudo, a área da educação infantil e a formação de seus profissionais. Neste sentido, a importância de envidarmos esforços para clarificar suas demandas, prioridades, estratégias de ação e qualificação de suas práticas; o que ratifica a premissa de que se precisa conhecer e compreender no sentido de ler as políticas, interpretá-las, questioná-las e qualificá-las para ressignificá-las se preciso for. O fato é que elas precisam atingir o alvo a que se dirigem sem deixar nenhuma demanda, contexto e sujeitos de fora. Por isso, nesta pesquisa, movimentou-se as políticas públicas de formação de professores para que todos os envolvidos façam suas inferências e se constituem protagonistas na consecução de ações concretas e contemplativas.

No mesmo compasso, as colocações dos/as colaboradores/as de pesquisa permitem interpretar e compreender que esses possuem consciência pela sua opção docente e do

compromisso e responsabilidade que essa escolha tem. Daí a importância dos processos permanentes de formação de professores!

Cumpra-se, portanto, o objetivo geral que priorizou **compreender quais parâmetros podem contribuir para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS;** e, consolida-se a construção compartilhada dos parâmetros. Que estes agreguem os documentos da Secretaria Municipal de Educação e sirvam de subsídios contextualizados e fundamentados para a gestão da formação permanente de professores/as nas EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, a fim de que se consolide uma identidade formativa e se defenda um fazer protagonista e comprometido com a qualidade da educação na infância e seus contextos.

Assim, espera-se que esta pesquisa venha a contribuir, também, para a ressignificação da atuação de colegas colaboradores/as e, de modo geral, a educação prestada por esses profissionais, para que mantenham o maravilhamento pela profissão, pela sua atuação docente na educação infantil, além de os motivar para a permanência nos seus estudos e aperfeiçoamento profissional.

E que não se dê ouvidos nem atenção aos que não acreditam na possibilidade de evolução social coletiva, pois, este tipo de crítica, geralmente, vem daqueles que apenas acham ruim e se acovardam frente às necessidades e desafios cotidianos. A Figura 55 ilustra esta perspectiva:

Figura 55 – Reflexão de que mobilizar pode incomodar acomodados



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/159508661929/tirinha-original>

Esse tipo de pessoa, sequer, tenta propor algo que possa ser promissor e acaba se incomodando com quem faz, já que como contextualiza a tirinha: “nada incomoda mais quem não faz nada... ...do que alguém que tenta fazer alguma coisa!”. Que se faça parte dos/as incomodativos/as!

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2005.

ARAÚJO, J. L. de; PAZ, E. P. A.; MOREIRA, T. M. M. **Hermenêutica e saúde**: reflexões sobre o pensamento de Hans-Georg Gadamer. In Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]. 2012, v. 46, n. 1.

<https://www.scielo.br/j/reusp/a/myqNSzYjzKm8MSSGSzWbdgy/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2022.

AZEVEDO, S. **Políticas públicas**: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: didática e formação de professores. EGGERT, E. et al. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**, Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível: [http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11494\\_20062007.pdf](http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf). Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 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>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **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)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação Continuada)**. Resolução CNE nº 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm) Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 10 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em 10 fev. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008. Resenha de HONORIO FILHO, W. Biografia e Educação. In: **Póiesis Pedagógica**, v. 8 n. 1, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/julia/Downloads/12182-Texto%20do%20artigo-47574-1-10-20101018%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/julia/Downloads/12182-Texto%20do%20artigo-47574-1-10-20101018%20(3).pdf). Acesso em: 06 julh. 2021.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

ECO, U. **Como se faz uma tese** – tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo? Perspectiva, 2008. 21. ed.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. A. S. **Formação Continuada de/para/com docentes**: para quê? para quem? IN: FORTUNATO, Ivan. Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FREITAS, A. S. Políticas educacionais globais e o contexto brasileiro. **Revista Da ANPEGE**, v. 16, n. °30, p. 289–30, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10651> Acesso em: 05 out. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod\\_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf). Acesso em: 05 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <https://saladacóordenadóra.cóm.br/site/pauló-freire-19-livrós-gratuitós-444-arquivós-de-seu-acervo>. Acesso em: 05 nov. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23). Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. Cortez, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 25 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADAMER, H. G. **A razão na época da ciência.** Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GARCIA, C. M. PRYJMA, M. F. **A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional.** In: PRYJMA, Marielda Ferreira. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: EdUTFPR, 2013, p. 37-54.

GHEDIN, E. **Hermenêutica e pesquisa em educação:** caminhos da investigação interpretativa. In: II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. 2004, Bauru. Anais... Bauru: USC, 2004. p. 1-14. In: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELZER, J. **Auto(trans)formação permanente com professoras:** a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria: 2020. Disponível: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22990>. Acesso em: 04 abr. 2022.

GONÇALVES, T. R. **A importância do registro para a reflexão crítica da prática no chão da escola de Educação Infantil.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2020. Disponível: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23563>. Acesso em: 04 abr. 2022.

HETTWER, M. C. **Educação infantil no município de Cachoeira do Sul/rs:** impasses e perspectivas na formação de professores. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria: 2018. Disponível: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15836>. Acesso em: 04 abr. 2022.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE, 2021 INSERIR

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

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** Artmed, Porto Alegre, 2010

JÚLIO DE CASTILHOS. **Plano Municipal de Educação (PME).** Lei Municipal nº 3.353, de 23 de junho de 2015. Disponível em: <http://179.106.88.109/arquivos/arquivos/Leis/2015/3.353-2015%20->



%20Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

JÚLIO DE CASTILHOS. **Regimento Escolar Municipal**. Aprovado pelo parecer nº 12/2019, em 26 de dezembro de 2019.

JÚLIO DE CASTILHOS (RIO GRANDE DO SUL). In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=J%C3%BAlio\\_de\\_Castilhos\\_\(Rio\\_Grande\\_do\\_Sul\)&oldid=62917714](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=J%C3%BAlio_de_Castilhos_(Rio_Grande_do_Sul)&oldid=62917714)>. Acesso em: 28 jan. 2022.

JÚLIO DE CASTILHOS. LEI 2.742, DE 16 DE ABRIL DE 2010. Estabelece o **Plano de Carreira do Magistério Público do Município**, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Disponível em: <http://179.106.88.109/arquivos/arquivos/Plano%20de%20Carreira%20Magisterio/2.742-2010.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

JÚLIO DE CASTILHOS. **Resolução nº 1/2022** - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos.

JÚLIO DE CASTILHOS. **Lei Orgânica nº 1/2007 do município de Júlio de Castilhos**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-julio-de-castilhos-rs>. Acesso em: 03 mar. 2022.

KRAMER, S. As crianças de 0 A 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. 5ª ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2006.

MARTINS, A. de O. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil?** Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Paulo: 2017. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8942>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Educação**. Editora Melhoramentos, 2022. Disponível:

<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=educa%C3%A7%C3%A3o>  
Acesso em: 20 jan. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2000.

MOTTA, T. da C. **A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 2019. Disponível: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/9890>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154 a 164; 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875> Acesso em: 20 jan. 2022.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 10 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Por uma formação de professores construída dentro da profissão**. Palestra realizada na Escola de Formação Paulo Freire, em 29 de agosto de 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano I, n. 2, p.6-9, ago./nov. 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas: São Paulo. Pontes Editores, 2013.

PERES, P. S. F. **Formação permanente de professores de educação infantil numa diretoria regional de educação de São Paulo: sentidos, contextos e práticas**

Dissertação de mestrado. Universidade Nove de Julho: 2020. Disponível:  
<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2380>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PORTO, Y. da S. **Formação continuada**: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). In: Educação continuada: reflexões alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação (PEE)**. Lei Estadual nº Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Disponível em:  
<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 44 – 52; 2014.  
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/NqxkBHNRmdShkZcgZJ4zg5M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, n.19, p37-50, set/dez.2006. In: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006> Acesso em: 15 jul. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. v. 1, n. 4, p. eoria & Educação 215-253, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Santa Maria, RS: UFSM, 2015. In: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2019/04/PPC\\_MESTRADO-PROFISSIONAL\\_2015.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2019/04/PPC_MESTRADO-PROFISSIONAL_2015.pdf). Acesso em 01/12/2020.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. In: RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/19013-Texto%20do%20artigo-68552-1-10-20110313.pdf. Acesso em 01/10/2022.

Mapa de localização de Júlio de Castilhos/RS, Wikipédia 2021, disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%BAlio\\_de\\_Castilhos\\_\(Rio\\_Grande\\_do\\_Sul\)#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul\\_Municip\\_Juliodecastilhos.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%BAlio_de_Castilhos_(Rio_Grande_do_Sul)#/media/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_Juliodecastilhos.svg).

ZAN, A. M. de F. B. **Formação continuada**: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo. Dissertação de mestrado. Universidade Nove de Julho: 2020. Disponível:  
<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2444>. Acesso em: 04 abr. 2022.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO *ON-LINE* MISTO**

1. Nome (como quer ser identificado(a) na pesquisa): \_\_\_\_\_
2. Faixa etária:  
 até 30 anos  entre 30 e 40 anos  entre 40 e 50 anos  entre 50 e 60 anos
3. Formação:  
 Graduação  Pedagogia  Educação Especial  Outro.  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado
4. Tempo de atuação na Rede Municipal de Júlio de Castilhos  
 menos de 5 anos  entre 5 e 10 anos  mais de 10 anos
5. Qual sua função exercida na escola municipal de educação infantil?  
 Professor(a)  Gestor(a)
6. Qual percepção você tem acerca do programa municipal de formação permanente de professores da educação infantil?
7. Quais contribuições esse programa oferta a você enquanto docente da educação infantil municipal?
8. Do que você sente falta na formação ofertada pela rede municipal aos professores de educação infantil?

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS

Como você foi um(a) dos primeiros(as) a responder ao questionário anteriormente enviado, o convite agora é para que você **escreva** (digite) **uma breve narrativa** contando suas percepções sobre a formação permanente, de modo a relatar processos formativos realizados ou ainda só idealizados, sonhados; bem como, significar vivências e apontar emergências consideradas por você.

A narrativa a ser produzida não ambiciona escrita acadêmica, mas um relato espontâneo das suas vivências, sentimentos, anseios, reflexões a respeito da formação permanente de professores vivida por você.

E, mesmo não tendo um formato a ser seguido, apresentamos algumas questões norteadoras, caso queira usá-las para guiar sua escrita.

- Como e quando decidiu ser professor(a)?
- Qual a sua satisfação com o curso realizado e a profissão escolhida?
- Como se deu seu desejo para atuar na educação infantil?
- O que significa formação permanente para você?
- Os processos de formação permanente que você tem participado têm contribuído para as suas práticas na sala de aula?
- Cite uma formação permanente vivenciada por você e que tenha marcado sua trajetória profissional na educação infantil.
- Na sua opinião, como deveria ser um programa de formação permanente para professores da educação infantil? (carga horária, horário, modalidade (presencial ou on-line), temáticas...)
- Quais saberes você considera importantes para uma atuação de qualidade na educação infantil?
- O que você sugere como indispensável para o aperfeiçoamento do programa de formação permanente dos professores de educação infantil da rede municipal de Júlio de Castilhos?

## APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO E PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



Santa Maria, 17 de janeiro de 2022.

Ilma. Secretária de Município da Educação de Júlio de Castilhos/RS

**Sra. Susana M. Dutra Mello**

Apresento, em anexo, uma síntese do projeto de pesquisa, do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do PPPG/UFSM, o qual passará por processo de qualificação em início de março de 2022, tendo em vista o seu desenvolvimento no contexto da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, meu local de atuação profissional.


Tendo por base esta síntese, solicito o acesso a documentos em que constem o registro oficial do número de Escolas Municipais de Educação Infantil da respectiva Rede de Ensino, o quadro geral de professores/as de Educação Infantil e informações/orientações acerca dos processos de Formação Permanente para esses professores.

Desde já, garanto o comprometimento e a ética durante todo o desenvolvimento do trabalho, bem como no trato, análise e socialização dos dados, ressaltando que as análises serão feitas com o intuito de qualificar os processos formativos de professores/as. Destaco que a intencionalidade de tal pesquisa está implicada à qualificação da minha atuação profissional e, além disso, colaborar com a Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS e os Colegas Professores/as que aceitarem participar.

Sendo o que tinha para o momento, desde já agradeço a atenção e me coloco à disposição para demais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Juliana Mélo da Costa  
Professora da Rede Municipal Júlio de Castilhos/RS

  
Prof.ª. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte  
Professora Orientadora - PPPG/UFSM

**APÊNDICE D – MENSAGEM/CONVITE AOS PROFESSORES/AS**

**PESQUISA ACADÊMICA**

Prezado/a, Colega!

Convidamos você, professor/a atuante na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos, para participar desta pesquisa que se refere às políticas públicas de formação permanente de professores da educação infantil, com ênfase na qualificação desses profissionais que atuam em instituições públicas pensadas e construídas para a educação na primeira infância.

Destacamos que você não será identificad(a) e que suas respostas serão sigilosas, sendo utilizadas apenas na produção deste estudo.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade!

\* Required

Nome (como quer ser identificado(a) na pesquisa, marque uma das alternativas abaixo): \*

Docente 1, 2, 3, 4...

Educador/a Infantil A, B, C, D...

**PESQUISA ACADÊMICA**

Prezado/a, Colega!

Convidamos você, professor/a atuante na E...

[docs.google.com](https://forms.gle/hKEye8RR1RFSTmDB6)

Basta acessar o link:

Desde já, agradeço! 🙏❤️🥰

<https://forms.gle/hKEye8RR1RFSTmDB6>

11:44 ✓✓