



## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Flávia Durães Freitas

Francely Aparecida dos Santos

### **RESUMO**

Este artigo apresenta como temáticas a formação de professores e a Educação Infantil, e foi orientado pela problemática sobre “a contribuição da formação continuada dos professores da Educação Infantil, em serviço”. Como objetivo elegemos o de analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, de um Cemei, em Montes Claros/MG. Utilizou-se da abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a revisão de literatura e a pesquisa de campo que teve como *Lócus* um Cemei da cidade de Montes Claros/MG. Como instrumento de coleta de informações realizamos a observação da formação continuada e entrevistas semiestruturadas com três professoras e a supervisora do Cemei, que foi o campo da pesquisa. Com a realização da pesquisa conseguimos alcançar parcialmente os nossos objetivos, pois conforme dito pelas professoras e a supervisora, não há formação continuada na escola campo da pesquisa, porém elas consideram essa formação muito importante para melhoria de suas práticas pedagógicas em sala de aula, evidenciando assim a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação continuada em serviço. Educação Infantil.

## **PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE PROCESS OF CONTINUOUS TRAINING IN THE SERVICE OF CHILDREN'S EDUCATION TEACHERS**

### **ABSTRACT**

This article presents as themes the formation of teachers and Early Childhood Education, and was guided by the problem about "the contribution of continuing education of teachers of Early Childhood Education, in service". As an objective, we chose to analyze the contributions of continuing education in service to the pedagogical practice of Early Childhood Education teachers, in a Cemei, in Montes Claros / MG. The qualitative approach was used, having as methodological procedure the literature review and field research that had a Cemei in the city of Montes Claros / MG as its locus. As an instrument for collecting information, we carried out observation of continuing education and semi-structured interviews with three teachers and the Cemei supervisor, who was the field of research. With the accomplishment of the research we managed to partially reach our objectives, because as said by the teachers and the supervisor, there is no continuing education in the research field school, however they consider this formation very important to improve their pedagogical practices in the classroom, showing thus the need for more in-depth research on the topic.

**Keywords:** Teacher training. In-service training. Education Childish.



## INTRODUÇÃO

No Brasil, em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) definiu creche/pré-escola como direito da família e dever do Estado. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), no capítulo IV, art. 54, inciso IV, estabeleceu que é dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, reafirmando assim os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil.

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), que estabeleceu metas para a melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas, a necessidade de qualificação dos seus profissionais, que resultou no documento “Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/ 96 (BRASIL, 1996), no seu art. 62, estabeleceu a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil, e a sua formação continuada passou a ser uma exigência.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI- Resolução CNE/CEB nº 01/99) (BRASIL, 1999). Dez anos após sua publicação, o MEC, estabeleceu um processo de revisão. Sendo aprovado em 2009, pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI-Resolução CNE/CEB nº 05/09) (BRASIL, 2009) que destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Esses documentos são, hoje, os principais instrumentos para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país, e indicam a importância desta etapa para formação da criança.

O interesse em pesquisar sobre a formação continuada dos professores nasceu a partir do estágio supervisionado na Educação Infantil, durante o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), quando, a partir do contato com o Projeto Pedagógico Escolar (PPE) de um Cemei da cidade de Montes Claros/MG, foi possível observar que o PPE apresentava um plano de trabalho da Escola, que apontava como um dos seus desafios a formação continuada em serviço dos professores. Contudo, ele não mencionava como tal formação deveria acontecer. Daí a relevância de se pesquisar sobre este tema, para buscar compreender como se dá este processo de formação continuada e sua influência na



**REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X**

prática pedagógica dos professores. Pergunta-se: “a formação continuada dos professores da Educação Infantil, em serviço, contribui para prática pedagógica da sala de aula?”.

Esta pesquisa apresenta como temáticas a formação de professores e a Educação Infantil, e propõe analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, de um Cemei em Montes Claros/MG. Tendo como objetivos específicos: discutir sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil; explicar como se dá o processo de formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil, na instituição pesquisada; e estabelecer relações entre a construção e a reconstituição dos saberes docentes dos professores da Educação Infantil, em formação continuada.

Para o desenvolvimento da mesma, utilizamos a abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a revisão de literatura e a pesquisa de campo com as professoras e a supervisora da Educação Infantil de um Cemei de Montes Claros/MG, no período de setembro a novembro de 2019. Como instrumento de coleta de informações, realizamos a observação e entrevistas semiestruturadas com a supervisora e as professoras que participam da formação continuada na escola campo e que se dispuseram a participar da pesquisa.

### **Formação de professores: uma breve revisão de literatura e de legislação.**

Um dos primeiros marcos relacionados à Educação Infantil se deu a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que reconheceu a creche/pré-escola como direito da família e dever do Estado. Em 1996, a Educação Infantil foi reconhecida como etapa educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/ 96 (BRASIL, 1996), no art. 29, passando a ser a “primeira etapa da Educação Básica”.

Em relação à formação dos profissionais da Educação Básica, essa Lei (BRASIL, 1996), no seu art. 62, estabeleceu que:

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



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

A exigência dessa formação significou um avanço em relação à Educação Infantil, pois para que se tenha uma educação de qualidade social que atenda às especificidades da criança é necessária a compreensão acerca do desenvolvimento infantil dentre outras questões, o que exige um profissional qualificado que mantenha sua rotina planejada e fundamentada em princípios teóricos e práticos visando alcançar seus objetivos, de acordo com a realidade de cada criança.

A educação de qualidade social parte da premissa de que a escola, em sua mediação, compromete-se com o ser humano na sua formação integral, a partir da dimensão individual e social:

A dimensão individual refere-se à própria formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura, de modo a propiciar-lhe a realização do seu bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática. A dimensão social, por sua vez, deriva a condição de pluralidade do homem como ser histórico. [...] se educa para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos (PARO, 2007, p. 110).

A LDBEN (BRASIL, 1996) dedica no título VI, em seus art. 63 a 67, aos profissionais da educação, definindo outro campo de formação no âmbito do magistério, além da formação inicial: a continuada, que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino. Especificamente no art. 67, ela estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, propondo, inclusive, o licenciamento periódico remunerado para esse fim (inciso II) (BRASIL, 1996).

Em relação à formação continuada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) (BRASIL, 2015), definem a formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa. O cap. VI (BRASIL, 2015) trata da formação continuada dos profissionais do magistério e indica que:

art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Essa proposta de formação continuada tem como ponto de partida o que defende Imbernón (2010), quando ressalta a formação continuada como recurso de desenvolvimento



**REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X**

pessoal, profissional e institucional dos professores, qualificando seu trabalho para a transformação, propondo uma ação fundamentada na teoria e na reflexão da própria prática para transformar a realidade na qual está inserido.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Neste mesmo sentido, Freire (2001, p. 72) afirma a necessidade de os professores permanecerem sempre em formação contínua, pois “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática”.

Em relação à formação continuada em serviço, Silva (2011) explica que a formação em serviço é uma face importante da formação continuada, na qual geralmente é realizada no próprio contexto de trabalho do professor, podendo inclusive ser organizada e planejada tendo como referência as realidades escolares e necessidades dos docentes.

Tendo em vista a importância da formação profissional para atuar na Educação Infantil, buscamos compreender melhor sobre os saberes que compõem a docência e a sua relação com a formação profissional.

### **Saberes docentes e formação profissional**

Em relação a formação profissional, Tardif (2014) discute sobre os saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho em sala de aula, apontando que o saber profissional é um saber plural que se dá “[...] na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2014, p. 64).

Tardif (2014) destaca que os saberes necessários ao exercício da docência são: os saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária que são incorporados através das diversas disciplinas estudadas durante a graduação; os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, ou seja, são programas escolares que o professor



precisa aprender e colocar em prática no exercício da profissão; e, por fim, saberes experienciais são aqueles saberes que brotam da experiência, adquiridos no exercício prático da docência em sala de aula, onde os professores vão incorporando a experiência individual e coletiva e agregando conhecimento as suas práticas cotidianas.

A partir destes saberes, os professores constroem sua identidade profissional. Ao refletir sobre a identidade do profissional docente podemos compreender essa identidade como um processo contínuo composto por vários saberes construídos ao longo de sua vida e experiência profissional. Pois, a identidade profissional constrói-se pelo significado que o professor - enquanto ator e autor - confere à atividade docente no seu cotidiano, baseado em seus valores, no modo de situar-se no mundo, em sua história, saberes, angústias e anseios (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido, o exercício da docência exige que o professor esteja sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos e a formação continuada em serviço se mostra de grande importância na construção da identidade profissional, por isso buscamos compreender mais sobre a formação continuada em serviço e a sua influência prática docente.

### **Formação continuada em serviço e a prática docente.**

A formação em serviço é um “processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *locus* privilegiado para a formação” (PLACCO, 2010, s/p). A formação é vista pela autora como um processo contínuo que parte do pressuposto de que o professor é capaz de criar e recriar a sua formação, sendo assim, o protagonista deste processo.

O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisa atender a um conjunto de circunstâncias: em primeiro lugar, está atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos profissionais da escola; segundo, ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); em terceiro lugar, prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos; em quarto lugar, garantir que o compromisso dos gestores e dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e, por fim, em quinto lugar, possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas (PLACCO, 2010).



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

Imbernón (2010) salienta que a formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e que deve ser voltada para um processo de reflexão.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhe permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Por isso, a formação continuada deve ser baseada em situações problemáticas e nas necessidades definidas na escola onde: “A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p.54).

Neste mesmo sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) diz que a formação continuada deve fazer parte da rotina institucional e não deve ocorrer de forma esporádica, sendo necessários hora e lugar destinado, possibilitando o encontro entre os professores, momentos de troca de ideias, estudos sobre temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo, das atividades e outras questões relativas ao projeto educativo da escola.

A escola como lugar de formação continuada precisa proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, levando em consideração as necessidades emergentes na escola para alcançar uma educação de qualidade centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

Para conseguir elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, é necessária, também, uma formação continuada de qualidade. Nesse sentido, Candau (1997) afirma que há três elementos fundamentais para uma formação continuada de qualidade: a formação precisa ter como *lócus* a escola, em que é necessário iniciar o curso a partir das reais necessidades dos educadores; em seguida, em relação aos conteúdos abordados, os conhecimentos prévios do professor devem ser valorizados, estabelecendo um elo entre o que o docente já conhece e os novos saberes mediados pela formação; o terceiro elemento, por sua vez, defende a valorização do nível de experiência do professor no decorrer dos anos de



atuação, resgatando e valorizando os conhecimentos construídos no decorrer dos estudos e da atuação profissional.

Silva (2011) aponta que a formação continuada do professor ocorrida na escola traz mudanças no fazer pedagógico do professor, bem como na cultura escolar, onde novas práticas de gestão e participação democrática são desenhadas. A formação continuada na escola pode se constituir, a partir do cotidiano profissional, com reflexão individual e coletiva sobre suas práticas. Dentro dessa perspectiva, a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando com novas circunstâncias, aprimorando assim, a atuação do professor.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em relação ao professor da Educação Infantil, afirma que “as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores [...] (BRASIL, 1998, p. 39).

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil precisam proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação, investindo também na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores na perspectiva de alcançar uma educação de qualidade social.

### **A percepção das participantes da pesquisa sobre a prática pedagógica e o processo de formação continuada na instituição pesquisada.**

A pesquisa de campo é de cunho qualitativo e foi realizada com a supervisora e as professoras da Educação Infantil, de um Cemei de Montes Claros/MG, que se dispuseram a participar, no período de setembro a novembro de 2019. A escolha da Escola se deu pelo fato de termos realizado o estágio supervisionado na instituição, quando o interesse pelo tema foi despertado. As professoras participantes têm entre 38 a 59 anos de idade e com intuito de preservar suas identidades elas serão identificadas como P1, P2 e P3.

É preciso salientar que as duas primeiras questões foram voltadas para identificar idade, formação, tempo de atuação na Educação Infantil, sendo assim questões relacionadas ao perfil das participantes da pesquisa.

A supervisora é formada em Pedagogia, tem pós-graduação em Educação Infantil e atua há 9 anos na Educação Infantil, o que nos leva a entender que ela possui conhecimentos



amplos no campo de atuação, devido a sua formação e o tempo de experiência. Questionada sobre como ela se sente como supervisora da Educação Infantil, ela respondeu:

*Eu acho que é a área de atuação mais gratificante, porque é a base, é onde a criança sem conhecimento nenhum do mundo letrado e assim é primeiro meio social que ela convive fora da família; [...] (ENTREVISTA, SUPERVISORA, 2019).*

A fala da supervisora nos leva a entender o quanto a Educação Infantil é de grande importância, sendo a escola vista como primeiro meio social onde a criança convive fora de casa.

A escola é uma instituição social de extrema relevância, pois, além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também a inserção social. Isso se dá pelo fato de a escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar (SILVA e FERREIRA, 2014, p. 7).

A escola é de suma importância na sociedade, sendo assim, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica apresenta-se como espaço crucial na formação integral das crianças. Para que se possa proporcionar às crianças o desenvolvimento integral, é necessário que haja profissionais preparados e qualificados para atuar na educação.

Sabendo que a supervisora possui formação em nível superior, questionamos o que ela entende por formação continuada, e ela nos disse que é quando:

*[...] você está com algum problema, alguma dificuldade na aprendizagem dos alunos, e vai elaborar uma formação continuada para estar sanando, no meu caso, como supervisora; já no caso do professor, ele leva para o coordenador/ supervisor (depende da nomenclatura) [...] e a gente tem que montar uma formação continuada, de acordo com a necessidade da sala (ENTREVISTA, SUPERVISORA, 2019).*

O que deixa claro que ela considera que a formação continuada deve partir das necessidades apresentadas pelos professores e pela escola. Neste mesmo sentido, Imbernón (2009) salienta que é preciso que a formação continuada seja planejada a partir das necessidades do coletivo, estabelecendo, assim, um novo processo formativo que possibilite os projetos de mudança e o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado.

Questionamos também o que ela entende por formação continuada em serviço, obtivemos a seguinte resposta:



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

*[...] é você está no seu serviço, adaptando as necessidades educacionais da turma, do aluno, e até mesmo de um professor. Às vezes o professor está precisando de algumas técnicas e conhecimento, [...], aquele estímulo para que ele consiga atingir o objetivo dele na sua sala de aula e na sua profissão (ENTREVISTA, SUPERVISORA, 2019).*

Mais do que ter a intenção de atualizá-los, é preciso potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas; possibilitando, assim, o desenvolvimento coletivo, o compartilhamento de processos metodológicos, a potencialização da autoestima individual e coletiva (IMBERNÓN, 2010), para que o professor consiga alcançar seus objetivos em sala de aula e na sua profissão.

Com o intuito de saber mais a respeito da formação continuada em serviço, perguntamos se, para ela, a formação continuada em serviço pode ser considerada como recurso para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ela foi clara ao dizer que sim, mas que é preciso um maior investimento nessa formação.

*Sim, pode sim. Sabe seria interessante se o poder público investisse nisso, porque a gente enquanto supervisor/coordenador pode buscar [...], mas a gente, às vezes, fica muito limitado; não temos condições nem físicas, nem econômicas [...]* (ENTREVISTA, SUPERVISORA, 2019).

Na resposta da supervisora podemos perceber a necessidade de um maior investimento por parte do poder público nas políticas e práticas de formação continuada, sendo este também considerado um dos obstáculos citado por Imbernón (2010, p. 35): “a falta de verba para atividades de formação coletiva, e, principalmente, para formação autônoma nas instituições educacionais”, dificulta bastante a possibilidade de proporcionar uma formação continuada voltada às necessidades da escola e do corpo docente.

Quando questionamos se ela considera a formação continuada importante para a melhoria de suas práticas pedagógicas, ela respondeu que sim, desde que seja baseada nas necessidades, com embasamento teórico e com a aceitação dos professores:

*Sim, eu acho, mas desde que seja baseado realmente na necessidade com embasamento teórico e com a aceitação também das pessoas, porque não adianta você preparar uma formação se o próprio professor ou a própria pessoa não ta apta pra receber achar que aquilo ali é besteira* (ENTREVISTA, SUPERVISORA, 2019).

Notamos novamente na fala da supervisora a importância de que a formação continuada seja baseada nas necessidades dos professores. Imbernón (2010) afirma que é fundamental que no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam respeitadas. Pois:



somente quando os professores contatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, [...]. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Portanto, é necessário que a formação continuada tenha como base as necessidades do corpo docente e que essa formação procure sanar essas dificuldades repercutindo, assim, de forma positiva, na prática docente. Neste sentido, buscamos compreender como ocorre o processo de formação continuada, na escola onde ela trabalha. Ela respondeu que ainda não conseguiu realizar nenhuma formação continuada:

*[...] eu vou te falar que eu não consegui fazer nenhuma, eu te falo com sinceridade que eu sei que é um trabalho acadêmico, [...] a gente está adaptando agora nos módulos; [...]* (ENTREVISTA, SUPERVISORA, 2019).

Percebemos na fala da supervisora que, até o momento da entrevista, não havia sido realizada nenhuma formação continuada em serviço na escola campo da pesquisa, mas, conforme será mostrado mais a diante, foi realizada uma formação continuada na escola, no dia 5 de novembro de 2019, que teve como tema “Consciência Fonológica e Sistema de Escrita Alfabética na Educação Infantil”.

Sabendo da grande importância dos momentos de discussões e reflexões coletivas no ambiente escolar, perguntamos à supervisora se a escola oferece espaço para discussões e reflexões coletivas sobre as práticas docentes dos professores e obtivemos a seguinte resposta:

*Nós temos o módulo que a gente pode estar fazendo isso [...] no início a resistência mais depois os professores automaticamente engajam na discussão[...]* (ENTREVISTA, SUPERVISORA, 2019).

A supervisora afirma que tem o módulo II, que pode estar fazendo isso, o que nos leva a entender que não há na escola espaços e momentos definidos para discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores. De acordo com Imbernón (2010), uma alternativa possível é a criação de estruturas organizativas, que permitam um processo de comunicação e a troca de experiência, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores, com o objetivo de refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino que torne possível a compreensão, interpretação e intervenção sobre a prática em sala de aula.

Realizamos também a entrevista com três professoras formadas em nível superior, duas formadas em Pedagogia e uma em Geografia. Elas atuam na Educação Infantil há bastante tempo. A que possui menos tempo já tem 10 anos de atuação na Educação Infantil (P3) e as



outras duas atuam há 25 anos (P1) e 30 anos (P2) nessa etapa do ensino, o que nos leva a entender que elas possuem conhecimentos e experiências amplas no campo de atuação.

Com o intuito de saber quais são seus sentimentos em relação ao trabalho com os alunos da Educação Infantil, perguntamos a elas como elas se sentem como professoras da Educação Infantil. As três professoras responderam que se sentem realizadas, uma delas acrescentou ainda que:

*[...] a Educação Infantil precisa ser mais valorizada, porque a Educação Infantil no meu modo de ver, é a raiz da educação e às vezes têm projetos e coisas que não atendem à educação infantil, [...] (ENTREVISTA, P1, 2019).*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), no art. 29, destaca que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Para que se consiga promover o desenvolvimento integral das crianças, é preciso investir mais em projetos e programas voltados para esta etapa da Educação Básica, neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) é bastante importante, pois apresenta subsídios para que os professores possam desenvolver seu trabalho, voltado sempre ao desenvolvimento integral da criança proporcionando assim, uma educação de qualidade social.

A formação continuada é importante para que o professor se mantenha em constante aprendizagem, reflexão e aprimoramento de sua prática pedagógica em sala de aula. Portanto, perguntamos às professoras o que elas entendem por formação continuada em serviço e obtivemos as seguintes respostas:

*Eu acho que [...], é aquela formação, principalmente agora, eles colocaram o módulo pra você está estudando em serviço, discutindo os assuntos que você vai tratar naquele ano, naquela série [...] (ENTREVISTA, P3, 2019).*

A resposta da professora vai ao encontro com a da supervisora, quando disse que o módulo II pode ser um espaço para discussões e reflexões sobre assuntos que envolvem o trabalho do professor em sala de aula. Quanto a essa mesma pergunta, as outras duas professoras responderam que:

*Eu acho a formação continuada muito importante, porque ela recicla, ela atualiza, complementa, mas isso quando acontece o que não é o caso do município, no município não acontece (ENTREVISTA, P2, 2019).*

*Esse tempo todo que eu estou no município, sempre que teve uma formação continuada eu não achei que atendeu à demanda, à necessidade, porque sempre a formação continuada é para fazer coisas que não têm nada a ver com formação continuada; não é verdadeiramente uma formação (ENTREVISTA, P1, 2019).*



Notamos na fala das duas professoras o descontentamento em relação à formação continuada no município, em que uma delas afirma que não há formação continuada e a outra diz que a formação fornecida não é verdadeiramente uma formação. Imbernón (2010) salienta que é necessário que a formação continuada deixe de ser baseada em problemas genéricos, uniformes e padronizados, pois, na formação continuada, o contexto em que se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educacional e a comunidade que a envolve, assumem uma importância decisiva.

É essencial que a formação continuada em serviço tenha como base as necessidades apresentadas pelos professores e pela escola. Por isso questionamos as professoras, se para elas a formação continuada em serviço pode ser considerada como recurso para o desenvolvimento pessoal e profissional. Duas das professoras responderam que não, justificando que:

*[...] tem formação continuada que a gente vai “encher saquinho de pipoca”, e a formação às vezes não é voltada para o ensino infantil para formar realmente o professor (ENTREVISTA, P1, 2019).*

*[...] quando eu quero aprender, eu mesma leio, eu mesma procuro, eu mesma pesquiso, eu não preciso de formação continuada em serviço até porque [...], não tem aquele embasamento assim pra dizer que foi através daquela formação que eu mudei minha opinião ou minha prática (ENTREVISTA, P3, 2019).*

A resposta a esta pergunta vai ao encontro com a resposta anterior, quando questionamos sobre a formação continuada. Notamos nas falas das professoras que elas não consideram a formação continuada em serviço como recurso, pois, de acordo com P1, a formação continuada não é voltada realmente para formar o professor, sendo necessário que elas mesmas busquem novos conhecimentos. Neste mesmo sentido, P3 afirma que por mais que tenham momentos de troca de ideias no módulo II, não há uma formação continuada com embasamento teórico para que possa subsidiar algum processo de mudança em sua formação.

Já P2 respondeu que, quando a formação continuada acontece, ela pode sim ser considerada como recurso para o desenvolvimento pessoal e profissional, conforme vemos abaixo:

*Quando ela acontece, sim, justamente por isso que te falei porque ela que dá a base, como se fosse um suporte porque vai atualizando, ela vai complementando os conhecimentos e aí é de suma importância (ENTREVISTA, P2, 2019).*

Percebe-se na fala da professora que atua há 30 anos na Educação Infantil, que essa formação é de suma importância e, pode sim, ser considerada como recurso, se ela realmente acontecer. Para tanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) cita que as redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira



sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já trabalham há mais tempo e com qualidade.

Perguntamos também se elas consideram a formação continuada importante para a melhoria de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Elas responderam que:

*É importante, mas da maneira que é tratada, eu acho ainda que não surte tanto efeito não, porque as coisas vêm de cima para baixo, [...]. Como os temas vêm de cima para baixo, eu não acho que atende (ENTREVISTA, P3, 2019).*

*Acredito que na educação, quando ela não é imposta, ela é boa, ela faz a gente crescer, quando não é imposta; mas, do jeito que ela é feita na secretaria municipal, ela é para cumprir tempo, [...] às vezes sem fazer nada e eles chamam e dão o nome de modulo II, é uma formação (deveria ser) uma formação continuada, mas não é (ENTREVISTA, P2, 2019).*

A formação continuada deve partir das necessidades e dificuldades apresentadas pelos professores, não deve ser algo imposto, de caráter transmissor, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, mas sim, uma formação coletiva e participativa o que “requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Referente a essa mesma pergunta P1 respondeu que:

*Se realmente acontecesse, sim, o que eu uso hoje em dia é o que eu aprendi desde o início, não tem o que tem de inovação a gente procura fora da escola por conta própria do professor (ENTREVISTA, P1, 2019).*

Notamos na fala da professora que, se a formação continuada acontecesse, poderia sim ser considerada importante na melhoria de suas práticas pedagógicas, mas, como foi dito anteriormente, essa formação não acontece. Neste sentido, Delors (2003) cita que os professores também são afetados pela necessidade de atualização de conhecimentos e competências. Como esta formação não acontece na escola os professores sentem a necessidade de buscar esta atualização em outros ambientes.

Questionamos as professoras como ocorre o processo de formação continuada na escola onde elas trabalham, elas responderam que toda terça-feira tem o módulo II no pós-horário:

*[...] juntamente com a diretora e com a supervisora, tratando dos assuntos daquela semana que precisam ser tratados, nem sempre são para estudo, são para estar resolvendo os assuntos daquela semana, daquela quinzena ou daquele mês, ou estar repassando alguma coisa [...] (ENTREVISTA, P3, 2019).*

*[...], mas, às vezes, não acontece quando tem uma formação continuada fora da escola e quando tem igual, por exemplo, o evento da família ai na sexta-*



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

*feira a gente ficou voltado só para esse evento [...] (ENTREVISTA, P1, 2019).*

Notamos nas respostas das professoras que, quando questionamos como ocorre a formação na escola, elas afirmaram que acontece toda terça-feira durante o módulo II. No entanto, percebemos nas respostas anteriores que elas não reconhecem o módulo II como espaço de formação continuada em serviço, pois conforme exposto por elas não são realmente voltados para formação continuada dos professores. Imbernón (2009) salienta que para se realizar uma formação continuada é preciso partir das necessidades reais dos professores e da escola, contemplando a participação de todos, não apenas na etapa organizativa, mas também no momento de levar à prática de formação de maneira que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução de estratégias baseadas na experiência acumulada e, ao mesmo tempo, nas novas necessidades detectadas.

Sabendo o quanto é importante os momentos de discussões e reflexões no ambiente escolar, perguntamos as professoras se a escola oferece espaços de discussões e reflexões coletivas sobre as práticas docentes, todas as professoras responderam que não.

*Este ano ainda não (ENTREVISTA, P1, 2019).*

*Não, porque este módulo acontece de acordo a necessidade da escola, [...] não pensa no professor [...], é muito imposto (ENTREVISTA, P2, 2019).*

*Não, eu acho que, igual eu falei, como vem de cima para baixo é só para cumprir, e as práticas infelizmente aqui nesta escola eu as acho muito isoladas, [...] (ENTREVISTA, P3, 2019)*

Segundo as três professoras, não existem na escola espaços e momentos definidos para discussões e reflexões coletivas sobre suas práticas docentes. Sobre isso, Imbernón (2010) cita uma alternativa possível que é a criação de estruturas organizativas que permitam um processo de comunicação e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa, onde todos os professores sejam tomados como protagonistas de sua própria formação.

Questionamos também se a formação continuada realizada na escola tem como base as necessidades dos docentes, as professoras responderam que não. P2 ainda acrescentou:

*[...] quando vem um projeto da prefeitura, um anteprojeto, material de prefeitura, que eles decidem lá em cima [...], é imposto. Ai a supervisora como é ponte vai lá recebe o projeto e passa pra gente, não é a necessidade da gente como docente e não pensa na criança, sabe? Acho que o meu sonho é quando a secretaria enxergar o aluno como uma peça fundamental da educação [...] (ENTREVISTA, P2, 2019).*

As professoras apresentam a necessidade de projetos voltados para a realidade e as necessidades dos alunos, que não sejam algo imposto, mas algo planejado entre o corpo docente



e a secretaria de educação, buscando o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, Imbernón (2009) cita sobre a necessidade de que se veja a formação continuada como parte intrínseca da profissão, onde se promova uma formação coletiva com constante diálogo, debate, consenso não imposto, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização das pessoas e da comunidade que as envolve.

Buscando entender sobre os saberes docentes dos professores da Educação Infantil, perguntamos as professoras o que elas entendem por saberes docentes e obtivemos as seguintes respostas:

*Saberes docentes eu acho que são as experiências que cada professor tem, as particularidades de cada um, a maneira que cada um tem de trabalhar, porque, [...] cada uma tem sua particularidade, a sua maneira de ta trabalhando (ENTREVISTA, P3, 2019).*

Percebemos que a professora 3 compreende por saberes docentes os saberes experienciais, sendo esse saber considerado por Tardif um dos saberes mais importantes na formação profissional, pois os saberes experienciais são aqueles saberes específicos “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39).

Em relação à mesma pergunta, P1 respondeu o seguinte:

*Eu acho que, para a pessoa para trabalhar como docente, ela tem que ler muito, e tem que ter muita formação do cotidiano e do passado, porque não é você só transmitir o saber, mas você tem que estar atualizado [...] (ENTREVISTA, P1, 2019).*

Notamos na fala de P1 que seu entendimento sobre os saberes docentes vai além dos saberes experienciais, reconhecendo que assim como dito por Tardif (2014) os saberes profissionais se dão na confluência de vários saberes provenientes de várias fontes, da história de vida, da sociedade, da instituição escolar, etc.

Já P2 nos respondeu que:

*Os saberes docentes, eu acho que é algo mais valioso que tem na carreira de um docente, sabe, porque a teoria ela é muito bonita, mas a prática é muito diferente, então, se a gente consegue juntar, no meu caso, têm trinta anos de regência, eu consigo juntar os dois [...] (ENTREVISTA, P2, 2019).*

Notamos que a professora 2 compreende os saberes docentes como uma junção dos saberes da formação profissional, que são saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores com os saberes experienciais, que são aqueles saberes provenientes da experiência, que se adquire no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, sendo assim um saber heterogêneo. Neste sentido, Tardif enfatiza que o saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos



currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (2014, p.54).

Depois que elas nos disseram o que compreendem como saberes docentes, questionamos quais conhecimentos e saberes elas consideram como necessários para o exercício da docência e obtivemos as seguintes respostas:

*Eu acho que tem que saber história, geografia, português e matemática, essas quatro, se você não souber, você acaba não ensinando* (ENTREVISTA, P1, 2019).

Percebemos na fala da professora que ela considera os saberes disciplinares como necessários para o exercício da docência, saberes esses que correspondem aos discursos, objetivos e conteúdos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais, se apresentando sob forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2014).

Em relação à mesma pergunta, P2 nos respondeu que:

*Eu acho que quando o ser humano é entendido quando existe como ser humano, isso é fundamental; quais são as necessidades do ser humano [...], trabalhar esses saberes para formação do cidadão [...]* (ENTREVISTA, P2, 2019).

Notamos na resposta da professora a necessidade de se trabalhar o desenvolvimento integral das crianças, onde elas precisam ser vistas como seres sociais em formação. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) apresenta subsídios aos professores com o intuito de alcançar uma educação infantil de qualidade e essa qualidade da educação advém de concepções de desenvolvimento que considera a criança nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos essenciais para construção de uma identidade autônoma e para a formação integral da criança.

Já P3 nos respondeu que:

*Os dois, porque como nós estudamos não existe prática sem teoria, nem teoria sem prática; é lógico que a prática tem uma dimensão bem maior que a teoria, que na teoria você sabe que é aquilo, mas quando você vai para prática, você se depara com outras coisas no meio daquele processo, porém, se você não tivesse o conhecimento, qualquer pessoa serviria para ser professor [...] principalmente a Educação Infantil que é muito concreto, então você tem que ter um embasamento, porque senão você pula etapas [...] e não vai trabalhar o todo que na Educação Infantil é o todo[...]* (ENTREVISTA, P3, 2019).

Notamos que ela considera importante tanto os conhecimentos, quanto os saberes para o exercício da docência. Enfatizando ainda a importância dos saberes da formação profissional e os saberes experienciais, pois os conhecimentos teóricos apresentam



possibilidades de se trabalhar o desenvolvimento integral das crianças e já os saberes experienciais possibilitam o conhecimento acerca das singularidades de cada criança, buscando planejar o seu trabalho baseado nas necessidades da turma. Pois, assim, como dito pela professora, o trabalho com a Educação Infantil envolve o todo, por isso, “[...] a educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível [...]” (BRASIL, 1998, p. 17-18).

### **Apresentação e análise da observação da formação continuada**

Foi possível observamos apenas uma formação continuada realizada no Cemei campo da pesquisa, ao longo de mais de dois meses em contato com a escola. Essa formação foi realizada no dia 5 de novembro de 2019 e teve como tema a Consciência Fonológica e o Sistema de Escrita Alfabética na Educação Infantil. Foi realizada pelo Sistema Municipal de Educação e estiveram presentes na formação, professores de outras 4 escolas da cidade de Montes Claros/ Minas Gerais. Teve início às 18h20 finalizando às 20h40, totalizando 2 horas e 20 minutos de formação.

A formação continuada presenciada teve início com a apresentação no Power point sobre o tema da formação que teve como embasamento teórico o livro: Consciência Fonológica na Educação Infantil de Artur Gomes de Moraes. Parecendo assim um minicurso sobre Consciência Fonológica na Educação Infantil, onde foram apresentados jogos pedagógicos que podem ser confeccionados pelas professoras e várias formas de trabalhar metodologicamente com esses jogos na Educação Infantil. Sendo esse tipo de formação considerada por Imbernón (2010) como formação Standard. “Nesse modelo, o formador é quem seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados, como, por exemplo, explicação, leituras, demonstração [...]” (IMBERNÓN. 2010, p. 54).

Observamos também, durante a formação, que todas as professoras se mostraram atentas ao que estava sendo proposto, embora a formação não tenha surgido das necessidades das professoras e da escola. Sendo esse considerado por Imbernón (2010) um obstáculo a se vencer, pois embora a formação continuada costume ter caráter grupal, na realidade elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas que normalmente são distantes de suas preocupações práticas e por essa razão a formação continuada não costuma causar um grande impacto na prática em sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional dos professores.



Sobre isso, Imbernón (2010) esclarece ainda que a formação continuada precisa partir das situações problemáticas surgidas da análise do coletivo, possibilitando a reflexão, análise e a participação de todos durante o processo, fomentando, assim, o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores e potencializando o trabalho colaborativo em que haja momentos de discussões, reflexões e trocas de experiências para possibilitar a transformação da prática.

Sabendo da importância dos momentos de discussões, reflexão e compartilhamento de experiência, buscamos observar se a formação continuada proporciona esses momentos e notamos que durante a formação não houve momentos de discussões e troca de experiências. Para tanto é preciso que a formação continuada possibilite a participação de todos, o que requer necessariamente “dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Imbernón (2010) salienta ainda sobre a necessidade de se potencializar a troca de experiências e a reflexão dos professores, proporcionando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. “A formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la a destruí-la ou construí-la de novo” (IMBERNÓN, 2010, p.48).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo infantil é vasto e bastante complexo, o que exige do professor uma formação sólida baseada em autores que conhecem e estudam o desenvolvimento físico, psicológico, afetivo, cognitivo e social das crianças. Assim como a formação inicial, a formação continuada é parte construtiva do desenvolvimento profissional, pois o trabalho do professor exige que esteja sempre buscando novos conhecimentos e aprimorando a sua prática.

A realização da pesquisa nos possibilitou conhecer melhor a realidade sobre a formação continuada na escola campo da pesquisa, na qual foi possível alcançar parcialmente o nosso objetivo de analisar as contribuições da formação continuada em serviço para a prática docente das professoras, pois, conforme exposto pelas professoras e pela supervisora, essa formação não acontece na escola, mas todas elas nos disseram que consideram a formação continuada importante para a melhoria de suas práticas pedagógicas, desde que sejam baseadas nas necessidades dos docentes e da escola e que seja bem planejada e executada.

Por mais que a realização da pesquisa tenha nos possibilitado observar uma formação continuada realizada na escola, notamos que esta formação não partiu das



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

necessidades dos professores e da escola, sendo a mesma fornecida pelo município e realizada com profissionais de mais quatro escolas, mas para que a formação continuada contribua para prática pedagógica dos professores, é preciso que esta formação seja baseada nas necessidades sentidas pelos professores e pela escola e que todos os professores participem da organização, planejamento, execução e avaliação da formação continuada.

Com a realização da pesquisa foi possível também notar a necessidade de espaços definidos para análise, reflexão e discussão sobre as práticas pedagógica das professoras, pois embora haja o módulo II na escola as professoras disseram não haver momentos de reflexões e discussões, sendo assim, as práticas pedagógicas das professoras muito isoladas. Para tanto a formação continuada se apresenta com face importante na formação dos professores, pois objetiva proporcionar aos professores momentos de discussão, análise e reflexão sobre suas práticas pedagógicas, possibilitando, assim, uma maior interação e a participação de todos na resolução de situações problemáticas surgidas no ambiente escolar proporcionando assim o desenvolvimento individual e coletivo do corpo docente da escola.

Embora não tenhamos conseguido alcançar totalmente o nosso objetivo geral, acreditamos que a pesquisa tenha sido importante, pois nos possibilitou conhecermos a realidade da formação continuada na escola campo da pesquisa, deixando evidente a necessidade de pesquisas aprofundadas sobre o tema da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88\\_EC85.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf). Acesso em: 13/ 08/ 2019.

BRASIL. Decreto. **ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº8069, de 13/07/90. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso em: 12/ 04/ 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 13/ 08/ 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por Uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 13/ 08/ 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 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: 12/ 04/ 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 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: 12/ 04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 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: 22/ 05/ 2019.

CANDAU, Vera. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: \_\_\_\_\_. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **Verbete: Formação em serviço.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>. Acesso em 22/ 05/ 2019.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. **Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva.** Revista Ibero-americana de educação. 2011.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. **O papel da escola e suas demandas sociais.** Periódico Científico Projeção e Docência, v.5, n.2, 2014. Disponível



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>.

Acesso em: 05/ 12/ 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. 5º reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**Recebido 20/11/2020. Aceito: 14/12/2020.**

### **Autoras**

**Ana Flávia Durães Freitas** – Egressa do curso de pedagogia UNIMONTES

**E-mail:** anaflaviafreitas34@gmail.com

**Francely Aparecida dos Santos** – Profa. Dra. Do Programa de Pós Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da UNIMONTES

**E-mail:** francely.santos@unimontes.br