

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15551 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

Proposições à formação continuada de profissionais da Educação Infantil

Lucilene Simone Felipe Oliveira - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

Rita Buzzi Rausch - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

PROPOSIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este estudo, por meio de uma pesquisa qualitativa e sócio-histórica, apresenta proposições à formação continuada de profissionais da Educação Infantil. Os procedimentos de produção de dados e as participantes do estudo foram: técnica de complemento e grupos de interlocução com professoras e auxiliares de sala, entrevista semiestruturada com coordenadoras pedagógicas, questionário para as assessoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e análise de documentos. A análise de dados ancorou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Os resultados apresentam seis proposições à formação continuada de profissionais da Educação Infantil: pedagogia da escuta; formação continuada centrada no contexto educacional; educação estética na formação continuada; cultura colaborativa nos processos formativos; professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento; e coordenação pedagógica como formadora de profissionais da Educação Infantil. Espera-se que este estudo desperte novos olhares sobre as políticas de formação continuada de profissionais da Educação Infantil, das mais diversas redes de ensino, de modo que esses profissionais sejam partícipes ativos dos percursos formativos, para que haja a ressignificação da prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Educação Infantil. Proposições. Prática docente.

Este estudo objetiva apresentar proposições à formação continuada (FC) de profissionais da Educação Infantil. Para isso, questiona-se: *Quais proposições à FC de profissionais da Educação Infantil podem ser apreendidas dos processos formativos ocorridos em uma rede municipal de ensino do norte Catarinense?*

Os autores mais utilizados são: Freire (1996), Imbernón (2010), Nóvoa (2023), Ostetto e Silva (2018), Placco, Almeida e Souza (2015) e Rausch e Silva (2021).

Por meio de uma pesquisa qualitativa (Gatti; André, 2010) e sócio-histórica (Freitas, 2007), a produção de dados foi realizada em 2022 e 2023, na Educação Infantil de uma rede pública de um município do norte Catarinense. Os procedimentos de produção de dados e as participantes do estudo foram: técnica de complemento (TC) e grupos de interlocução (GI) com 9 professoras (P) e 10 auxiliares de sala (AS); entrevista semiestruturada (ES) e

individual com 5 coordenadoras pedagógicas (CP) de 5 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); questionário (Q) para 3 assessoras pedagógicas (AP) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEd); e análise dos documentos: Plano Municipal de Educação (PME 2015-2024); Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Investigada; Calendários da Educação Infantil de 2020, 2021 e 2022; e Programas de FC de 2020, 2021 e 2022. A partir disso, identificou-se os processos formativos promovidos por essa rede entre os anos de 2020 e 2022 e apresenta-se proposições.

Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Na análise, delimitou-se seis proposições à FC de profissionais da Educação Infantil: pedagogia da escuta: professores e auxiliares de sala como protagonistas do seu desenvolvimento profissional docente (DPD); FC centrada no contexto educacional; educação estética na FC de profissionais da Educação Infantil; cultura colaborativa nos processos formativos; professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento; e coordenação pedagógica como formadora de profissionais da Educação Infantil. A seguir, abordaremos cada proposição individualmente, sem desconsiderar a relação entre elas.

Pedagogia da escuta: professores e auxiliares de sala como protagonistas do seu DPD: esta proposição remete à escuta dos profissionais da educação. Importante destacar que o ouvir relaciona-se à capacidade auditiva e biológica do ser humano, e o escutar, relaciona-se à abertura à fala do outro, colocando-se atento ao que é dito.

Algumas profissionais que participaram da pesquisa afirmam que suas necessidades são pouco ouvidas pela SEMEd e pelo CMEI: *“Nas formações oferecidas, não há espaço para isso”* (AS4, 2022, TC); *“Desabafos quando se abrem oportunidades de falar, porém, muitas vezes é dito que aquele não é o momento para abrir tal discussão e o assunto é abafado. Isso acontece principalmente em relação às angústias e dificuldades do professor”* (P4, 2022, TC).

Compreende-se que não pode haver uma relação vertical entre os profissionais que estão no CMEI e os profissionais que estão na SEMEd. Muito pelo contrário, quando a SEMEd se coloca disponível para escutar os profissionais, permite que apresentem as dificuldades do cotidiano docente, suas dúvidas e inquietações, cria um elo de confiança e pode promover processos formativos que dialoguem com as necessidades. Automaticamente esse diálogo conduzirá a novas práticas pedagógicas, reverberando no desenvolvimento pleno das crianças e no DPD. Assim, concorda-se com Freire (1996, p. 113, grifos do autor): “[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”.

FC centrada no contexto educacional: por mais que a FC tenha se consolidado fora da instituição educativa, ao apresentar esta proposição, entende-se que essa formação pode acontecer em outros espaços, mas que os espaços internos sejam os principais para discutir a

prática docente, sempre com o olhar voltado às necessidades dos profissionais e do CMEI. Nóvoa (2023) e Imbernón (2010) defendem a FC centrada no contexto educacional. Na rede municipal investigada, acontecem reuniões pedagógicas, palestras e oficinas. São quatro reuniões pedagógicas por ano e, geralmente, um período, elas acontecem dentro do CMEI. As palestras são virtuais ou realizadas em outros espaços e, a maioria das oficinas, acontecem de forma *online*. Para algumas profissionais poderia haver mais formações dentro do CMEI:

Eu vejo assim, que quando é dentro do grupo, do [CMEI], é mais proveitoso do que com as [reuniões pedagógicas], que vai todo um pessoal, entende? Eu acho que a gente aproveita mais o tempo, a gente tem mais autonomia para poder falar o que a gente acha, não fica com vergonha, porque já estamos dentro do grupo de trabalho [...] (AS8, 2022, GI).

Percebe-se que quando a FC acontece na instituição educativa, os profissionais se sentem mais à vontade para manifestar suas opiniões, angústias e inquietações, pois estão com seus pares. As palestras e oficinas podem acontecer, desde que haja o envolvimento dos profissionais como agentes ativos do processo formativo. As contribuições externas também são importantes, mas quando a FC privilegia o contexto educacional, propõe troca de experiências entre pares, busca na coletividade respostas para os problemas que emergem da prática pedagógica, as crianças e os profissionais são beneficiados, pois há uma ressignificação da prática docente, desencadeadora, também, do DPD.

Educação estética na FC de profissionais da Educação Infantil: considerando que a educação estética deve perpassar a FC de forma transversal, é preciso superar o medo do desconhecido, aderir e estruturar espaços que contemplem a criação, imaginação, experimentação, erros e acertos (Ostetto, 2011). A estética alinha-se ao refinamento dos sentidos: “aprender a refinar o olhar, a audição, para poder ver, ouvir, sentir cada vez melhor o que se está vendo ou ouvindo, aperfeiçoando a autoconsciência [...]”. Assim, “limpar os olhos, aguçar todos os sentidos, são caminhos de formação estética” (Ostetto; Silva, 2018, p. 193).

Na rede investigada, apesar de os aspectos burocráticos prevalecerem sobre os aspectos formativos, relacionais e afetivos, houve uma formação que despertou a afetividade nas profissionais: “*Uma coisa que elas trouxeram de muito lindo que eu achei, que foi essa parte afetiva. Assim, da maneira como a gente recebe a criança. Receber a criança com afeto, com atenção [...]*” (AS6, 2022, GI). A educação estética aflora a sensibilidade, novas significações e atitudes que refletem na prática docente. Uma vez que se relaciona a percepção do mundo e de si, abarcando todas as dimensões humanas. Educar de maneira sensibilizadora e para as sensibilidades, é um dos propósitos da educação estética.

Cultura colaborativa nos processos formativos: na rede investigada, constatamos que são oportunizados momentos de interação e troca de experiências nas reuniões pedagógicas, ou seja, esses momentos são limitados, pois acontecem quatro reuniões pedagógicas por ano. “*Temos algum espaço para esse momento nas reuniões pedagógicas*” (AS7, 2022, TC); “*Há a necessidade dessa troca, pois a rotina do CMEI nos deixa pouco*

para essas trocas” (P5, 2022, TC).

Diante disso, a FC deve acontecer de forma colaborativa, na qual haja troca de experiências entre os profissionais, interpretação, compreensão e reflexão conjunta da prática docente e da própria realidade que circunda a instituição educativa (Imberón, 2010). Para que a cultura colaborativa permeie a FC e adentre a instituição educativa, são necessárias políticas formativas sólidas e efetivas, de preferência que dialoguem com as necessidades dos profissionais, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e o próprio DPD.

Professores e auxiliares de sala como sujeitos de produção do conhecimento: nesta proposição são apresentados os professores como profissionais reflexivos-investigativos (Rausch; Silva, 2021). A partir dessa unidade, a autonomia docente e a capacidade dos professores como produtores de conhecimento, são consideradas. “Ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos” (Rausch, 2008, p. 34).

Na rede investigada, ao questionar as coordenadoras pedagógicas se a FC é capaz de fomentar o processo ativo-reflexivo, observou-se que, quando a rede convida profissionais de diferentes áreas para dialogar com os professores, esse processo ativo-reflexivo acontece. Ou quando inovam nos processos formativos, com temas atuais, especialmente relacionados à tecnologia: “São pessoas que trabalham com educação especial, nutricionistas para falar da alimentação especial, a [fonoaudióloga]. É o fato de ter pessoas, assim, de todas as áreas que liguem à educação” (CP3, 2022, ES). Mas, compreende-se que o fato de uma gama diferenciada de profissionais adentrar a FC, assim como a presença da tecnologia na formação, não são garantias de que o processo ativo-reflexivo ocorrerá.

Ao conceber os professores e auxiliares de sala como produtores de conhecimento, pacotes formativos, organizados por especialistas e organizações empresariais, são questionados e os profissionais devem assumir uma posição ativa na FC, tanto no que se refere ao planejamento, quanto na vivência formativa, avaliação e reflexão.

Coordenação pedagógica como formadora de profissionais da Educação Infantil: constatou-se que na rede investigada a coordenação pedagógica não promove FC aos profissionais do CMEI. Segundo as coordenadoras, é seguido o calendário de formação repassado pela SEMEd. “Não. Não. No momento eu sinto que não. Porque, como eu falei, o que a gente faz só com autorização deles [SEMEd]. Não, isso pode, isso não pode” (CP1, 2022, ES).

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2015), o coordenador pedagógico deve assumir três compromissos: formação, articulação e transformação da instituição educativa. Considerando que o coordenador pedagógico seja o profissional atuante no CMEI, que acompanha o cotidiano docente, infere-se que ele tenha condições de organizar, em parceria com os demais profissionais, percursos formativos condizentes às necessidades locais, dos

profissionais, ou seja, uma FC proveniente da prática docente, que impulse a reflexão individual e coletiva, contribuindo para o DPD.

Portanto, o contexto e as necessidades dos profissionais, devem ser considerados. Essas proposições são possibilidades de um fazer outro na FC de profissionais da Educação Infantil, de modo que outras práticas pedagógicas sejam realizadas.

Espera-se que este estudo desperte novos olhares sobre as políticas de FC de profissionais da Educação Infantil, das mais diversas redes de ensino, de modo que esses profissionais sejam participantes ativos dos percursos formativos, para que haja a ressignificação da prática docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, LDA, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. **30ª Reunião Anual da Anped**. Minicurso. Grupo de Trabalho: Psicologia da Educação, n. 20, 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/iLNL9>. Acesso em: 17 jun. 2024.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana C. Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Acervo digital da Unesp**, p. 1-14, 15 mar. 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/5OjBY>. Acesso em: 13 set. 2023.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se!. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 12, nº 21, p. 185-203, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/25wtszd8>. Acesso em: 13 set. 2023.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015, cap. 1, p. 9-24.

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

RAUSCH, R. B.; SILVA, S. M. da. Formação continuada da coordenação pedagógica: contribuindo com a formação do coordenador reflexivo-pesquisador. In: RAUSCH *et al.* **Formação continuada da coordenação pedagógica: reflexividade em ação.** [recurso eletrônico]. Blumenau: Ed. do autor, 2021, cap. 1, p. 15-32.